



**HAL**  
open science

## Parcours de la répétition : un cercle dynamique

Élisabeth Richard

► **To cite this version:**

Élisabeth Richard. Parcours de la répétition : un cercle dynamique. Linguistique. Université de Strasbourg, 2014. tel-02052753

**HAL Id: tel-02052753**

**<https://univ-rennes2.hal.science/tel-02052753v1>**

Submitted on 28 Feb 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**PARCOURS DE LA RÉPÉTITION**  
**UN CERCLE DYNAMIQUE**

**MÉMOIRE DE SYNTHÈSE**  
**Volume 1**

**Élisabeth RICHARD**

**Habilitation présentée le 27 juin 2014**

**Devant un jury composé de**

**Alain BERRENDONNER**

Université de Fribourg

**Paul CAPPEAU**

Université de Poitiers

**Marie-Claude LE BOT**

Université Rennes 2

**Jean-Christophe PELLAT**

Université de Strasbourg

**Catherine SCHNEDECKER**

Université de Strasbourg

Garante de l'Habilitation

PHOTOGRAPHIE ORIGINALE  
« LE PLONGEOIR »  
GILLES MARISCHAËL

*PARCOURS DE LA RÉPÉTITION*

*UN CERCLE DYNAMIQUE*

SYNTHÈSE EN VUE DE PRÉSENTER  
L'HABILITATION À DIRIGER DES RECHERCHES

ÉLISABETH RICHARD

VOLUME 1

MÉMOIRE DE SYNTHÈSE



## REMERCIEMENTS

Je remercie sincèrement Catherine Schnedecker qui a accepté de parrainer ce travail d'habilitation. Ses conseils, toujours précis, ses relectures, attentives, et son enthousiasme pour les analyses linguistiques ont été des guides plus que précieux ces derniers mois.

Je suis très heureuse et honorée de remercier Marie-Claude Le Bot, Alain Berrendonner, Paul Cappeau et Jean-Christophe Pellat d'avoir accepté de participer au jury de cette habilitation. Chacun à sa manière a forgé une part de cette entreprise.

J'ai bénéficié des discussions diverses au sein de l'équipe LIDILE (EA 3874), que chacun de ses membres soit ici remercié. Je dois aussi beaucoup aux rencontres organisées au sein de l'association ConSciLa.

Que soient encore chaleureusement remerciées Saandia Ali et Sophie Fleury pour leur aide si efficace quant à la mise en forme finale des trois volumes de cette thèse.

Merci à Gilles Marischaël qui m'autorise à utiliser sa très belle photographie « Le plongeur ».

Je veux dire enfin toute ma reconnaissance à Michèle Noailly. Elle a motivé mes premiers pas en linguistique et son attention d'exigence et de clarté se manifeste toujours. Son soutien est précieux, je l'en remercie.

Quant à mes *garçons*, Claude, Anatole et Émile, et mes parents, eux seuls savent à quel point ils furent indispensables.

Au terme de ce travail, mes pensées vont à mes amies Sandra et Sarah qui avaient participé activement à mon travail de thèse en 2000.



# SOMMAIRE

<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b>	<b>9</b>
<b>1 RÉPÉTITION ET ORGANISATION DU DISCOURS ORAL</b>	<b>19</b>
<b>1.1 ENTRE DÉSORGANISATION ET STRUCTURATION SYNTAXIQUE</b>	<b>22</b>
1.1.1 UNE DÉSORGANISATION APPARENTE	22
1.1.2 UNE SEGMENTATION DIFFICILE	24
<b>1.2 DÉLIMITATION SYNTAXIQUE DES PARENTHÈSES</b>	<b>24</b>
1.2.1 DÉFINITIONS DE LA PARENTHÈSE À L'ÉCRIT	24
1.2.2 LA PARENTHÈSE À L'ORAL	30
<b>1.3 SORTIES DE PARENTHÈSE : SCHÉMAS DE RELANCE</b>	<b>34</b>
1.3.1 LA REPRISE SYNTAXIQUE <i>EN CONTINUITÉ</i>	35
1.3.2 LA RELANCE PAR RÉPÉTITION À L'IDENTIQUE	36
1.3.3 UNE RELANCE ASSORTIE DE REPRISE ANAPHORIQUE	43
1.3.4 LA RELANCE PAR COORDINATION : UNE RELANCE DISCURSIVE ?	53
1.3.5 LES « MARQUEURS DE RACCROCHAGE »	54
<b>1.4 EFFETS DE LA RELANCE</b>	<b>63</b>
1.4.1 STATUT DE LA PARENTHÈSE	63
1.4.2 IMPACT DE CETTE RELANCE SUR LE CALCUL DU SENS.	65
<b>CONCLUSION : LA RÉPÉTITION ENTRE SIMPLE SIGNAL ET PROGRESSION EFFECTIVE</b>	<b>68</b>
<b>2 INTENSITÉ, RECENTRAGE ET REFORMULATION</b>	<b>75</b>
<b>2.1 LA RÉPÉTITION INTENSIVE</b>	<b>77</b>
2.1.1 LES ADJECTIFS RÉITÉRABLES	77
2.1.2 LA RÉPÉTITION ET SN	84
2.1.3 RÉPÉTITION ET VERBES	88
<b>2.2 RÉPÉTITION ET RECENTRAGE</b>	<b>96</b>
2.2.1 LA TAUTOLOGIE ÉPITHÉTIQUE	97
2.2.2 DES FORMULES SUPERLATIVES	105
2.2.3 « <i>MAIS X !</i> » : UN CONNECTEUR D'OPPOSITION ÉNONCIATIVE	107
<b>2.3 RÉPÉTITION ET REFORMULATION</b>	<b>110</b>
2.3.1 OÙ LE DIT DÉNONCE LE DIRE	112
2.3.2 LE DIRE DÉNONCÉ	116
<b>CONCLUSION : LA RÉPÉTITION EN FRANÇAIS</b>	<b>119</b>



<b>3</b>	<b>DE LA RÉPÉTITION À LA CO-OCCURRENCE</b>	<b>123</b>
<b>3.1</b>	<b>RÉFLEXIONS MÉTHODOLOGIQUES TRANSVERSALES</b>	<b>125</b>
3.1.1	MÉTHODOLOGIE DE CONSTITUTION DES CORPUS	125
3.1.2	MÉTHODOLOGIE DE LA TRANSCRIPTION DES DONNÉES ORALES	127
3.1.3	MÉTHODOLOGIES D'ANALYSE	129
<b>3.2</b>	<b>MÉTHODOLOGIES ET CORPUS MÉDICAUX</b>	<b>130</b>
3.2.1	OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	130
3.2.2	MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNÉES	131
3.2.3	MÉTHODOLOGIES D'ANALYSE	133
<b>3.3</b>	<b>DE LA RÉPÉTITION À LA CO-OCCURRENCE DANS DES CORPUS MÉDICAUX : ENTRE UNIVERS DE DISCOURS ET POSTURES ÉNONCIATIVES</b>	<b>136</b>
3.3.1	LES <i>MONDES LEXICAUX</i> DÉGAGÉS PAR ALCESTE	138
3.3.2	HYPERCLASSE 3-5 : LA PRATIQUE MÉDICALE	139
3.3.3	HYPERCLASSE (1-2-4) : PSYCHOTROPES : TOUT CE QUI PEUT ENGENDRER UN BESOIN	145
3.3.4	CONCLUSION SUR LE CORPUS TOTAL	151
<b>3.4</b>	<b>DES MOTS (PLEINS) POUR LE DIT, DES MOTS (OUTILS) POUR LE DIRE ?</b>	<b>152</b>
3.4.1	PSYCHOTROPE DU PATIENT : MOTS DU PATIENT	153
3.4.2	LES « PETITS COMPRIMÉS DU SOIR »	161
3.4.3	PSYCHOTROPES DU MÉDECIN : ANTIDÉPRESSEURS ET NEUROLEPTIQUES	162
3.4.4	TRAITEMENT DE SUBSTITUTION AUX OPIACÉS	165
	<b>CONCLUSION : TRAVAUX SUR CORPUS – UNE LINGUISTIQUE CONTEXTUELLE</b>	<b>169</b>
<b>4</b>	<b>DE L'ORAL À L'ÉCRIT : L'ÉCRITURE DU FRANÇAIS FLS /FLE / FLM</b>	<b>175</b>
<b>4.1</b>	<b>MISE AU POINT THÉORIQUE</b>	<b>177</b>
4.1.1	HÉRITAGE DE SAUSSURE ET NOUVEAUX POSTULATS	177
4.1.2	UNE THÉORIE DU SIGNE	180
4.1.3	L'ANALYSE EN PROGRAMME UNITAIRE	184
<b>4.2</b>	<b>MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE</b>	<b>188</b>
4.2.1	LA NOTION D' <i>INTERLANGUE</i>	188
4.2.2	CORDER ET LES PRÉMICES DE NOUVELLES DISCIPLINES	189
4.2.3	INTERLANGUE ET CONTEXTES	192
<b>4.3</b>	<b>INCIDENCES SUR LA REPRÉSENTATION DE L'ÉCRITURE DU FRANÇAIS</b>	<b>196</b>
4.3.1	CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET RETOUR SUR LES SIGLES FLE/FLS/FLES	197
4.3.2	UNE ORTHOGRAPHE SANS SEGMENTATION	206
	<b>CONCLUSION : L'ORTHOGRAPHE : UNE CONTRAINTE</b>	<b>213</b>

<b>CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES</b>	<b>217</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE DE LA SYNTHÈSE</b>	<b>227</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE NUMÉROTÉE CITÉE PAR PARTIE</b>	<b>239</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE PERSONNELLE - ORDRE CHRONOLOGIQUE</b>	<b>245</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b>	<b>251</b>



## INTRODUCTION GÉNÉRALE

*Synthèse, mémoire de synthèse, document de synthèse*, autant de termes pour désigner le travail de « tricotage-détricotage » d'un parcours de chercheur postulant à présent à l'habilitation. En effet, revenir sur douze années de recherches, les parcourir pour mieux en délimiter les contours, est un travail à la Pénélope, mais au final/au commencement, c'est plutôt le début du voyage d'Ulysse qui apparaît à la fois dans la diversité des projets, des rencontres et des débats linguistiques toujours renouvelés. Étrange entreprise qui se veut à la fois redite et inédite.

### ***Parcours scientifique et institutionnel***

Mon parcours initiatique commence à l'Université de Bretagne Occidentale, sous l'impulsion (et le singulier est ici bien en-dessous de la réalité) de Michèle Noailly. Je rédige sous sa direction mes mémoires de maîtrise (1995, « *Valeurs associées à encore* »), de DEA (1996 « *Il est beau, mais beau : un mais de surenchère ?* ») et ma thèse de doctorat ([04] 2000, « *La répétition : syntaxe et interprétation* »).

Des sujets/projets qui peuvent apparaître très différents les uns des autres mais qui se sont nourris et définis les uns par rapport aux autres. Le mémoire de maîtrise ne me laisse pas aujourd'hui un souvenir impérissable, il m'aura néanmoins initiée à deux choses : à la lecture critique d'articles linguistiques – et il me faut certainement reconnaître que je n'étais pas très critique – et surtout à l'observation minutieuse d'occurrences précises. Je retiens de cette période d'abord l'apprentissage d'une méthodologie : un intérêt particulier pour la constitution de corpus d'occurrences et leur classification, que je conserve aujourd'hui encore. C'est dans ce mémoire de maîtrise que l'on trouve les premières occurrences de ce qui m'occupera les quatre années suivantes : en effet, outre la délimitation des valeurs temporelles et quantitatives associées à *encore*, tout un chapitre du mémoire est consacré à la valeur modale de *encore* (p. 63 « *ah zut / ouf, il est encore là* »), chapitre portant en grande partie sur la définition de la valeur modale comme marquage du haut degré (p. 66) avec p. 68 un paragraphe (mais qui retiendra l'attention du jury) sur « *Il est ivre, mais ivre !* ». J'y reviendrai dans le chapitre 2.

Disons pour le moment que, du point de vue de l'orientation linguistique, c'est l'argumentation comme inscription dans la langue, au sens de Ducrot, qui retiendra mon attention de linguiste débutante et c'est dans ce vaste champ de la linguistique que nous avons, Michèle Noailly et moi, cherché à définir un projet de DEA.

C'est Oswald Ducrot lui-même qui proposera le sujet de ce second mémoire : ses études sur *MAIS* avaient laissé de côté deux emplois précis : le *MAIS* comme attendu après une énumération : « *Il est beau, grand, gentil, agréable, mais je ne l'aime plus* » ; et un *mais* plus inattendu entre deux occurrences identiques « *Il est beau, mais beau* ». C'est sur ce second objet que mon choix s'est porté et je peux dire que le vrai travail de linguiste commence à cette période. Ce mémoire fera l'objet de mes premières communications orales dans différents colloques et d'une première publication dans une revue à comité de lecture ([03] 1999, *RSP*). Je dirais enfin que c'est lors de la soutenance de ce mémoire que le sujet de la thèse s'est dessiné. En effet, une grande partie du mémoire traitait de la distinction des formes ainsi répétées dans la structure, et il est tout de suite apparu qu'un champ inexploité jusqu'alors s'ouvrait devant moi : celui de la répétition. Si ce terrain n'est plus aujourd'hui tout à fait vierge, l'ensemble de ce présent mémoire de synthèse montrera qu'il reste encore des trésors de répétitions à exploiter.

Sans l'appui d'une équipe de recherche, ni même d'un département de sciences du langage, cette période de formation a pourtant été des plus riches intellectuellement, scientifiquement et humainement. J'ai eu la chance de participer au séminaire bi-mensuel de linguistique co-organisé par Michèle Noailly et Ioanis Kanellos, « Sémantique en contexte ». Cette expérience a été doublement initiatique :

1) du point de vue scientifique tout d'abord, ma réflexion s'est nourrie des nombreuses rencontres, pour certaines très importantes, avec les chercheurs extérieurs invités. Je dois ainsi beaucoup aux exposés d'Alain Berrendonner, de François Rastier, de Michele Prandi, ou encore de Martin Riegel et Jacqueline Authier, qui feront plus tard partie de mon jury de thèse.

2) du point de vue institutionnel ensuite : faire vivre la linguistique dans une université "de Province" est une entreprise difficile mais enthousiasmante. Difficile car les chercheurs en linguistique sont peu nombreux, et justifier d'un budget pour la tenue d'un séminaire spécialisé n'est alors pas chose aisée ; mais enthousiasmante, car s'il ne s'agit pas de remplir des amphithéâtres, il s'agit de chercher les alliances entre différentes institutions pour satisfaire les curiosités des chercheurs qui sont conduits à élargir leur domaine propre. Paris doublement tenu à Brest par M. Noailly (UBO) et Ioanis Kanellos (École des Télécoms) : deux budgets annuels distincts mais aussi deux points de vue sur la linguistique très complémentaires, une orientation plutôt syntaxique d'un côté, plus logico-philosophique de l'autre.

Depuis maintenant 5 ans, c'est à mon tour d'organiser et d'animer un séminaire de linguistique qui réunit une vingtaine de linguistes de l'université Rennes 2 mais aussi de l'université « scientifique » Rennes 1. Ce séminaire a pris des formes plus ou moins thématiques selon les années, et les contrats quadriennaux, mais l'objectif premier est toujours le même : maintenir visible l'activité de la linguistique et maintenir ses chercheurs au cœur de l'actualité des recherches en linguistique. J'ai ainsi notamment organisé de 2008 à 2011 un séminaire mensuel autour de la thématique de « la place de l'oral dans les grammaires », séminaire qui donnera lieu à une publication soumise à Langue française. Par ailleurs, ma participation au Bureau de l'association ConSciLa (Confrontations en Science du Langage) depuis mars 2010, poursuit également ce but de promotion de la recherche actuelle en linguistique.

Trouver des appuis/partenaires extérieurs fait donc partie intégrante du travail du chercheur, et ce dans toutes les disciplines, et si aujourd'hui la notion de recherche pluridisciplinaire/transdisciplinaire fait l'objet de la promotion des agences d'évaluation, je peux dire que les universités de province ont toujours fonctionné de cette manière, faute peut-être de pouvoir (re-)grouper leurs chercheurs autrement. Ainsi, j'ai eu l'opportunité, avant même la fin de ma thèse de doctorat, de collaborer à un projet de recherche ([06] 2000-2003 : « *Gestion différentielle des dépendances par les médecins généralistes de Bretagne occidentale* ») initié à la Faculté de médecine de Brest par Claudie Haxaire, ethnologue-pharmacienne, et intégrant des médecins généralistes et des psychiatres du CHU. Cette première collaboration s'est par la suite concrétisée, et un second projet autour de la « souffrance psychique » a vu le jour ([09] 2003-2005 : « *Représentations de la santé mentale et de la souffrance psychique par les médecins généralistes (de Finistère et des Côtes d'Armor)* »), puis un troisième toujours en cours actuellement (2008- : « *Gestion de l'incertitude créée par l'annonce de risque d'épisode thrombo-embolique dans les familles : contribution à la mise au point d'outils, issus de l'anthropologie et de la systémique, utiles à l'éducation thérapeutique du patient* »).

Les deux premiers projets ont donné lieu à la publication de rapports conséquents, ainsi qu'à plusieurs articles et participations à des colloques. En marge de ces publications, je dois beaucoup à ces projets exigeants et en particulier à Claudie Haxaire qui m'a accueillie dans son équipe de travail comme spécialiste (ce que je n'étais pas encore vraiment en 2000) et qui m'a poussée à une formation continue permanente dans le domaine de la constitution et de l'analyse de corpus. Grâce aux budgets de ces projets, je me suis ainsi notamment formée à différents logiciels de traitement de données, *Lexico* tout d'abord, mais encore *Alceste*, qui ouvrira pour moi des champs méconnus alors. Les rencontres avec Max Reinert, sans être régulières, ont été également très stimulantes et bénéfiques. Elles ont donné lieu à une conférence invitée à l'*Université d'été sur la méthode Alceste* qu'il dirige chaque année : (« Les mots outils : des révélateurs de postures énonciatives dans le discours du médecin

généraliste ? », Carcassonne 19-21 Août 2009), ainsi qu'à l'organisation d'une Journée d'étude (le 2 Juillet 2010, à l'université Rennes 2) : « Pratiques médicales et Analyse de discours. Le logiciel ALCESTE, une aide au décryptage ? ». Cette collaboration avec la Faculté de médecine de Brest s'étend à présent sur 12 années, jalonne mon parcours de chercheur en linguistique, et marque aussi mon attachement pour la linguistique de corpus, de la constitution des corpus à l'analyse des données. Nous y consacrerons la troisième partie de ce mémoire.

L'expérience de l'enseignement a commencé en 1998 : j'ai été chargée de cours à l'UBO (université de Bretagne Occidentale, Brest), grâce à Michèle Noailly qui m'avait fait l'honneur de me solliciter pour la remplacer pour ses cours de licence 3 sur l'anaphore et l'argumentation dans la langue. Puis en 2000, j'ai été recrutée comme ATER au département des Lettres de l'Université Rennes 2. Après quoi, j'ai été nommée MCF en syntaxe du français dans cette même université, poste que j'occupe depuis 2001.

Mais à Rennes 2 comme à Brest, il n'y avait pas d'équipe de recherche en linguistique. J'ai sollicité l'université de Caen, et intégré le CRISCO de 2001 à 2004. Le travail en équipe a donc débuté à cette période, mais mon éloignement géographique, ma timidité linguistique peut-être, n'ont pas facilité une vraie collaboration. J'ai néanmoins profité de l'expérience et des conseils avisés de Jacques François et de Franck Neveu pour avancer et poursuivre ma formation en participant notamment à l'une des premières Écoles d'été sur la thématique des corpus « Linguistique de corpus : constitution, archivages, évaluation » (14-19 juin 2004, Université de Caen). C'est également grâce au CRISCO que mon amitié scientifique avec Dominique Legallois a germé, nos chemins de linguistes se croisent aussi souvent qu'ils le peuvent et nous avons même rédigé ensemble deux articles sur lesquels je reviendrai dans la dernière partie.

En 2004, un projet scientifique voit le jour à Rennes 2. Sous l'impulsion de Martine Schuwer et de Marie-Claude Le Bot, une équipe de recherche en linguistique est habilitée pour la première fois. LIDILE (EA3874) est née, et regroupe les linguistes de 11 départements différents et des deux universités Rennes 2 et Rennes 1. LIDILE a pour vocation de contribuer à la recherche en linguistique pour toutes les langues étudiées (et enseignées) sur les deux sites universitaires et regroupe ainsi des chercheurs de sections CNU différentes (7<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup>, 14<sup>e</sup>, 15<sup>e</sup>, 18<sup>e</sup>). L'entreprise est enthousiasmante : je propose en 2005 le premier colloque international de l'Équipe « Aux marges des grammaires », qui sera pour LIDILE l'occasion de sceller sa collaboration avec le CRISCO, et surtout pour moi de rendre hommage à Michèle Noailly.

Martine Schuwer ayant à cœur de faire travailler les chercheurs de l'Équipe en équipe, on cherche donc collectivement un point d'ancrage : ce sera le discours rapporté. Chemin faisant,

nos multiples rencontres et débats nous tournent vers la reformulation, et nous organisons en 2006 le premier colloque international de LIDILE « Voies de la reformulation ».

Ces deux colloques internationaux donneront lieu à trois éditions d'ouvrages :

[17] **2008a** (en collaboration avec Le Bot M.-C., Schuwer M.), *La reformulation. Marqueurs linguistiques-Stratégies énonciatives*, PUR, collection *Rivages linguistiques*, 266p.

[18] **2008b** (en collaboration avec Schuwer M., Le Bot M.-C.), *Pragmatique de la reformulation – Types de discours – Interactions didactiques*, PUR, collection *Rivages linguistiques*, 322p.

[23] **2010a** (en collaboration avec Le Bot M.-C., Schuwer M. & Neveu F.), *Aux Marges des grammaires, Mélanges en l'honneur de Michèle Noailly*, PUR, coll. *Rivages linguistiques*, 284p.

Mon parcours scientifique prend alors un tournant résolument différent, beaucoup plus collectif. Je participe activement à toutes les activités et manifestations de LIDILE (de la programmation scientifique à l'affichage, en passant par la création du site internet, la promotion et l'explication orale), la rédaction des 2 contrats suivants (2008-2012 / 2012-2017) se fait à six mains, et je peux dire que j'ai beaucoup appris des rapports institutionnels et politiques. J'ai aujourd'hui, du moins osé-je le croire, une très bonne vision de l'implication de LIDILE au sein de l'université, des différentes instances institutionnelles ou politiques, partenaires de l'équipe : du point de vue local tout d'abord, entre les deux universités rennaises (puisque Rennes 1 – université scientifique – est membre secondaire de l'Équipe d'Accueil), du point de vue régional ensuite, notamment auprès de l'Académie de Rennes avec laquelle nous développons actuellement des partenariats privilégiés pour la didactique de la langue (en français, français langue étrangère et en anglais prioritairement), et du point de vue international enfin, avec des partenariats solides et consolidés au fil des années.

Depuis 2010, nous tentons de remédier à un certain manque de visibilité internationale (manque pointé par l'AERES), et nous présenterons en 2015 un projet européen sur la compréhension orale pour les apprenants de niveaux très avancés (C1-C2 du CERCRL). C'est, je pense, l'occasion pour LIDILE de mettre en perspective ses travaux sur l'organisation de la langue orale et ses applications possibles en didactique de la langue. J'y reviendrai dans la conclusion de la partie 1.

C'est également le lien recherche/enseignement qui justifie l'existence et la pérennité de l'Équipe de recherche. L'habilitation dès 2004 d'une Mention « Linguistique et didactique des langues » rattachée à l'EA 3874, a impliqué parallèlement le développement de trois masters :

- un master Recherche « Nouvelles recherches en linguistique et en didactique des langues »



- et 2 masters Professionnels : « Nouvelles pratiques professionnelles en Français Langue Étrangère / Français Langue Seconde / Français sur Objectifs Spécifiques (FLE/FLS/FOS) » et « Nouvelles pratiques professionnelles en Anglais Langue Étrangère (ALE) – Langue des spécialité – LANSAD »

L'élaboration des maquettes de ces masters est un travail constant, totalement chronophage, mais aussi stimulant. Et je veux ici rendre hommage à Marie-Claude Le Bot qui dès 2005 m'a sollicitée pour diriger les Cours d'été de l'Université Rennes 2 (un cours de didactique du FLE pour une vingtaine de professeurs étrangers et un cours de français pour une centaine d'étudiants étrangers). La confiance qu'elle m'a alors témoignée n'a jamais failli et je dirige aujourd'hui avec elle toute la filière FLE de l'université (des Unités d'Enseignement Préprofessionnelles en L2 et L3, aux 3 masters en passant par un D.U. ouvert à distance pour des professeurs en activité). C'est un travail conséquent, mais qui nous oblige à une constante réévaluation de nos connaissances en linguistique et de l'adéquation enseignement/recherche, étudiants/chercheurs, projet d'étude/projet d'Équipe. En effet, être « Équipe d'accueil d'appui » pour ces trois masters n'est pas qu'un titre pour l'évaluation ministérielle, il s'agit là aussi de promouvoir la recherche actuelle en linguistique et en didactique de la langue, de favoriser les rencontres des étudiants et des chercheurs confirmés, et même d'encourager des recherches doctorales. Ainsi je co-dirige avec M.-C. Le Bot la thèse de Christelle Nkhotto sur les discours radiophoniques au Cameroun, thèse intitulée « Typologie des discours radiophoniques au Cameroun ».

Au fur et à mesure des années, nos exigences scientifiques se sont confirmées et accentuées, les projets de recherche de l'Équipe et ceux des étudiants se sont nourris mutuellement, et c'est notamment pour et avec nos étudiants de Master que nous avons développé la base de données *CIL*, « Corpus InterLangue » (disponible en 2014 dans la base de données *CHILDES*), c'est encore avec eux que nous construisons un projet de description de la langue des médias radiophoniques ; et enfin, l'axe oral/écrit de l'Équipe LIDILE prend aujourd'hui le virage de la description de l'orthographe des élèves allophones sur la demande constante des collègues du primaire et du secondaire inscrits dans nos diplômes. J'y consacrerai la dernière partie de ce mémoire.

Pourquoi proposer une synthèse maintenant ? Deux éléments distincts mais simultanés viennent justifier cette temporalité. D'une part, du point de vue scientifique, le retour en 2012 de la répétition dans mes préoccupations scientifiques. En effet, le corpus théâtral de Jean-Luc Lagarce, travaillé au départ pour la préparation des cours pour l'épreuve de grammaire et stylistique de l'agrégation de Lettres Modernes, a fait le lien entre mes travaux récents sur la dynamique de la langue orale et certaines formes/certains schémas de la répétition. En outre, Lagarce a fait ressurgir un pan entier, jamais totalement délaissé, de ma thèse de doctorat : la

relance syntaxique. Mais la répétition aura toujours parcouru tous les projets scientifiques de l'équipe LIDILE. En effet, nombre d'articles publiés dans les ouvrages [17] et [18] sur la reformulation, ou encore [38] sur l'organisation de l'oral abordent cette thématique. Au cœur du langage donc se dessine la répétition. Une sorte de boucle se forme et loin d'avoir l'impression de me répéter, je vois mieux encore combien ce domaine reste vaste à exploiter.

Par ailleurs, et du point de vue institutionnel, en 2012, le départ à la retraite de la Directrice de l'Équipe, Martine Schuwer, et de certains de ses membres, dont Jonas Löfstrom, linguiste suédois, m'ont fait prendre conscience du travail collectif et personnel accompli. Poursuivre la dynamique engagée par Martine Schuwer est sans aucun doute un des éléments moteurs pour la rédaction de cette synthèse.

### ***Organisation du document de synthèse***

À bien y réfléchir, c'est du côté de la répétition qu'il faut chercher un fil conducteur : la répétition intensive qui était le cœur de la thèse et a fait l'objet de mes premières publications, s'est vue, progressivement mais très nettement, élargie au cours des années de réflexion autour des notions de *reformulation* tout d'abord, de *progression du discours* ensuite. De part et d'autre, c'est la répétition au sens strict (retour à l'identique) qui a gouverné et orienté les réflexions. Mais une part très importante de mes travaux fait appel à une autre définition de la répétition. L'analyse des discours, d'abord médicaux, mais encore littéraires ou médiatiques, commande d'élargir la notion de répétition jusqu'aux phénomènes de co-occurrences.

Chemin faisant, la réflexion présentée aujourd'hui parcourt un autre domaine : celui de la posture du locuteur. En effet, la relecture de l'ensemble du corpus d'articles fait apparaître une autre constante, la recherche de la voix du locuteur, sa position dans son énonciation, acceptation pleine ou au contraire prise de distance. Si cette problématique énonciative traverse, il est vrai, une grande partie de mes travaux, elle laisse pourtant de côté les analyses morphologiques, graphiques et orthographiques nouvelles, j'y consacrerai la dernière partie du mémoire.

C'est de ce parcours que je souhaite aujourd'hui rendre compte. C'est donc à une relecture, à la fois répétitive, puisqu'il s'agit ici d'une synthèse, et, je l'espère, innovante, des phénomènes de répétition en langue que je convie ici le lecteur.

Chaque partie sera précédée d'un commentaire sur l'évolution des articles qui la constituent, et l'ensemble est structuré autour de quatre notions fondamentales :

Partie 1. La répétition comme principe d'organisation du discours oral

Partie 2. La répétition entre intensité, recentrage et reformulation

Partie 3. De la répétition à la co-occurrence

Partie 4. De l'oral à l'écrit : l'écriture du français FLM/FLE/FLS

Chaque partie est divisée en trois ou quatre chapitres.

Les conclusions de chacune des parties seront l'objet de présentation de projets de recherches à venir, déjà entamés ou envisagés comme poursuite des travaux présentés dans le mémoire. La conclusion générale tente un bilan de ce travail de synthèse et dessine des projets à plus long terme.

Les articles repris dans le corps du mémoire sont numérotés dans leur ordre chronologique, et seront mentionnés entre crochets et en gras [04]. La liste complète est présentée en annexe. On met également à la disposition du lecteur un exemplaire libre, sous forme de « feuille volante ».

Plusieurs annexes m'ont semblé nécessaires à la cohérence et à la lecture de l'ensemble. Dans le présent volume figurent :

- une « Bibliographie de la synthèse » listant les ouvrages cités dans le cœur du mémoire ;
- une « Bibliographie numérotée par Partie » qui indexe les articles repris et commentés dans chacune des parties de ce travail ;
- une « Bibliographie personnelle numérotée », regroupant dans l'ordre chronologique les quarante trois publications ici rapportées ;
- une « Table des matières » détaillée à la fin du volume. Un « Sommaire », à l'initiale du présent du volume, est également disponible pour le lecteur sous forme de « feuille volante ».

Un deuxième volume comprend tout ou partie des 43 publications numérotées. L'ensemble complet se trouve joint en version informatisée, sur Clé USB. La version numérique permettra au lecteur de découvrir les documents longs dans leur ensemble : la thèse [04] 2000 ; ainsi que les deux rapports [06] et [09].

On propose également en fichier numérique, une vue d'ensemble des affiches et programmes des colloques organisés.

Enfin, le troisième volume fait état du :

- « *Curriculum Vitae* » respectant les conventions de chapitres de l'AERES.





# 1 RÉPÉTITION ET ORGANISATION DU DISCOURS ORAL

« Aucune énonciation dans un dialogue ne peut s'interpréter complètement hors de la prise en compte du tissu gestuel et intonatif de sa production. On découvre alors le subtil ajustement qui se crée entre des personnes qui se parlent : à la musique de leur conversation se joint un fin ballet donné par les divers mouvements produits. Musique et ballet selon lesquels on se répond, s'interrompt, se quitte ou se retrouve en étant tour à tour celui qui mène la danse ou qui la suit. » [Bouvet D. & Morel M.-A., 2002 : 7]

Assurément, c'est la thématique qui a connu le plus de développement post-thèse pour deux raisons principales, indissociablement liées : l'une scientifique, l'autre temporelle. J'ai déjà évoqué la dimension temporelle : la création de LIDILE et la recherche d'un objet d'étude commun m'a menée à observer plus précisément la langue orale dans son continuum, le plus souvent discontinu. La publication des ouvrages collectifs sur la reformulation (2008) [17-18] sera la première pierre jetée d'un édifice beaucoup plus large qui se concrétisera dans l'organisation du colloque « (Dés-) organisation de l'oral ? de la segmentation à l'interprétation » (2011), sa publication « Des organisations dynamiques de la langue orale [38], et la direction de l'ouvrage [29] « Les représentations de l'oral chez J.-L. Lagarce » avec Claire Doquet (2012a).

Ces différents projets scientifiques sont pour moi l'occasion de développer des axes restés passifs, pourtant mis au jour par des phénomènes de répétition dans le travail de thèse : la reformulation et la relance syntaxique. Parallèlement, c'est une réflexion plus complète sur la langue orale, son organisation dynamique, et sa représentation dans les œuvres littéraires qui voit le jour. Ce sont donc les études menées sur la langue orale et particulièrement sur son/ses organisation/s qui donnent une première clé d'entrée dans ce mémoire et dans la problématique de la répétition.

Je n'ai jamais procédé à une analyse complète des formes de répétition présentes dans la langue orale, mais d'autres avaient balisé ce chemin et les travaux du GARS ont déjà montré l'importance des phénomènes de répétition, entre amorce, hésitation et structuration du

discours oral. Je me suis, de mon côté, penchée sur un cas très particulier de répétition après un élément parenthétique, répétition que j'ai appelée *relance syntaxique* tant elle ne semble servir que la continuité syntaxique [05, 22, 32]. Chemin faisant, c'est à la définition de la parenthèse à l'oral [21] que je me suis attelée (avec M.-C. Le Bot) et à l'observation des formes de parenthèse chez Verlaine avec C. Doquet [20]. S'il faut reconnaître que la relance syntaxique n'est pas la prérogative de la seule langue orale spontanée, les travaux de 2001 [05] et ceux de 2012 [32] sur Lagarce prennent pour exemples des occurrences d'œuvres littéraires, du théâtre certes pour Lagarce, mais les occurrences de 2001 [05] sont issus de divers romans. Je profite de cette synthèse pour dire toute ma dette envers les *récoltes* minutieuses de Dessaintes (1960) et de Piat (2011). Je dois à la lecture de ces ouvrages nombre d'exemples issus, pour l'un, des œuvres de Duhamel, Bazin ou encore Mauriac ; pour l'autre, des *expérimentations syntaxiques dans l'écriture du Nouveau Roman* de Beckett, Pinget et Simon.

Dans tous les cas, il s'agit toujours de contextes où un même locuteur se voit heurté dans le fil de son discours par un ailleurs, une parenthèse, et c'est la relance qui permet d'assurer la continuité syntaxique de la première proposition. On peut tout à fait considérer qu'on aurait là une sorte de « routine syntaxique », propre à des locuteurs plutôt experts, en tout cas qui montrent qu'ils gardent le fil de leur propre discours. J'ai proposé dès 2001 [05] de considérer ces relances comme « mimant l'oral », aujourd'hui je préfère parler de « patron syntaxique » propre à mettre en scène la syntaxe dynamique d'un locuteur. Ce patron pouvant servir, le cas échéant, à *représenter l'oral* spontané dans la langue littéraire, c'est ce que j'ai défendu dans l'ouvrage [29] consacré aux représentations de l'oral chez Lagarce.

Ce qui est intéressant à la relecture des articles (cités exhaustivement page suivante), c'est leur histoire chronologique, linguistiquement parlant bien entendu. En effet, il semble que chacune des conclusions soit l'introduction de l'article suivant, c'est notamment le cas pour les articles sur la relance syntaxique : l'article [05] de 2001 souligne en conclusion l'apparition, parfois, de marqueurs de raccrochage (*dis-je, donc*), le [22] de (2009b) fera le point sur ces marqueurs en insistant également sur la dynamique interne créée par ce type de relance, dynamique qui sera le cœur de l'article [32] de 2012 sur l'œuvre théâtrale de Jean-Luc Lagarce.

Cette première partie se veut donc *dynamique*, faisant la part belle à l'organisation syntaxique de la langue à l'oral (chapitre 1.1), sous les deux angles qui traversent plusieurs de nos articles : la mise au jour de parenthèses à l'oral (chapitre 1.2) et la relance syntaxique (chapitre 1.3), le dernier chapitre (1.4) interrogera les effets de la relance. Je reprendrai les articles cités exhaustivement ci-après. Cependant, chemin faisant, de nouveaux commentaires s'y ajouteront, et la conclusion de cette partie sera l'objet des projets à venir.

-ouvrages Reformulation

- [17] **2008a (éds)** (avec Le Bot M.-C., Schuwer M.) *La reformulation. Marqueurs linguistiques – Stratégies énonciatives*, Rennes, PUR, coll. Rivages linguistiques, 266p.
- [18] **2008b (éds)** (avec Schuwer M., Le Bot M.-C.) *Pragmatique de la reformulation – Types de discours – Interactions didactiques*, Rennes, PUR, coll. Rivages linguistiques, 322 p.

-ouvrage Lagarce

- [29] **2012a (éds)** (avec Doquet C.) *Les représentations de l'oral chez Jean Luc Lagarce – Continuité, discontinuité, reprise*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Academia Bruylant Ed., coll. Sciences du langage Carrefours et Points de vue, 6, 169 p.
- [30] **2012b** (avec Doquet C.) « Une conversation pas tout à fait ordinaire : la langue de Lagarce », in Richard E. et Doquet C., *Les représentations de l'oral chez Jean Luc Lagarce – Continuité, discontinuité, reprise*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Academia Bruylant Ed., coll. Sciences du langage Carrefours et Points de vue, 6, pp. 5-15.
- [31] **2012c** (avec Doquet C.) « Juste un dire ordinaire », in Richard E. et Doquet C., *Les représentations de l'oral chez Jean Luc Lagarce – Continuité, discontinuité, reprise*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Academia Bruylant Ed., coll. Sciences du langage Carrefours et Points de vue, 6, pp. 159-165.
- [32] **2012d** (avec Noailly M.) « Répétition, relance et progression discursive », in Richard E. et Doquet C., *Les représentations de l'oral chez Jean Luc Lagarce – Continuité, discontinuité, reprise*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Academia Bruylant, coll. Sciences du langage Carrefours et Points de vue, 6, pp. 135-155.

-ouvrage Oral

- [38] **2013d (éds)** (accepté) (avec Oriez S.) *Des organisations dynamiques de l'oral*, Berne, Peter Lang, coll. Sciences pour la communication.
- [39] **2013e** (accepté) (avec Oriez S.) « Entre frontières et unité, à la recherche de modèles organisateurs de la langue orale. Préambule », in Richard E. et Oriez S. (éds), *Des organisations dynamiques de l'oral*, coll. Sciences pour la communication, Berne, Peter Lang.

-articles divers

- [05] **2001** « La répétition comme relance syntaxique », *L'Information Grammaticale*, 92, pp. 13-18.
- [21] **2008e** (avec Le Bot M.-C.) « Pour une définition stricte de la parenthèse à l'oral », in Corminboeuf G., Heyna F. et Avanzi M. (éds) *Les parenthèses en français, Verbum* XXX, 1, pp. 103-117.



- [22] 2009 (avec Pennec B.) « La relance syntaxique : le rattrapage d'une rupture ? », in Evrard I. et al. (éds), *Représentation du sens linguistique 3*, Bruxelles, Belgique, De Boeck-Duculot, pp. 241-251.
- [25] 2010c (avec Doquet-Lacoste C.) « Postures énonciatives et marqueurs de reformulation en situation de conférence avec diaporama. *Alors, effectivement, donc* », in Rabatel A. (éd.), *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, Série Linguistique et Sémiotique, 52, pp. 53-80.
- [36] 2013b (sous presse) (avec Wojciechowska B., Le Bot M.-C., Wilczyńska W., Gorecka J., Bourvon M.-F.) « L'oral du débat radiophonique : un défi pour la compréhension orale niveau C2 », in Martinot C. et Pégaz Paquet A. (éds), *Innovations didactiques en français langue étrangère*, CRL éditions.
- [40] 2014 (sous presse) « À propos de répétition : entre continuité et rupture », in Rabatel A. et Magri V. (éds) *La répétition lexicale : approche discursive et pragmatique*, SEMEN, 38.

## 1.1 Entre désorganisation et structuration syntaxique

L'organisation en 2012 du colloque « (Dés-)organisation de la langue orale », le choix même de ce titre, ont affirmé le contraste entre analyse de l'écrit et analyse de l'oral. En effet il est d'usage de considérer que, contrairement à ce qui se produit à l'écrit, qui permet de planifier, d'élaborer par touches successives, voire de rectifier son propos sans laisser la moindre trace de ces ratures, les énoncés, à l'oral, s'élaborent en direct, sans temps de préparation, ni de possibilité d'effacement des amorces, ratés, corrections et autres reformulations, d'où une impression de désorganisation. Nonobstant, l'introduction [39] de l'ouvrage [38] *Des organisations dynamiques de la langue orale* démontre que les choix divers opérés par le locuteur au fur et à mesure de son énonciation s'analysent non en termes de désorganisation mais en termes de structuration.

### 1.1.1 Une désorganisation apparente

Pour qui veut bien prêter attention à ce flux de paroles en continu, – « En écoutant parler la langue », comme le formule joliment Yaguello (1991) – la gageure est incontestable et l'effet immédiat. Les journalistes, parfois, reprennent ainsi les propos tenus par leurs confrères (ou autres), qui, sortis de leur contexte énonciatif d'origine, perdent immanquablement leur valeur communicative au profit d'une désorganisation sur-marquée, exagérée.

Nous en prenons pour exemple une émission télévisée grand public de la chaîne France 5, *C à vous*, dans laquelle un des journalistes de l'émission revient sur des propos tenus la veille par la présentatrice Alessandra Sublet.

Il annonce ainsi sa chronique :

- (1) « Dans la série ces questions à rallonge que quand on arrive à la fin on a oublié le début et on échange des regards gênés [...] j'ai choisi cette séquence troublante et dérangeante à la rencontre du journalisme et de la science fiction la question d'Alessandra Sublet à Annie Lemoine » [France 5, *C à vous*, mercredi 18 avril 2012]

S'ensuit une rediffusion du passage qui nous intéresse, avec au final une transcription graphique de ladite « question » :

- (2) « La question que je me suis posée finalement Annie c'est que c'est votre premier roman, était paru en deux mille cinq, ça c'est votre sixième, donc c'est dire si vous êtes quand même une baroudeuse. En tant que journaliste vous avez plus été tentée d'écrire des romans finalement que comme tous les journalistes, on en parlait avec William Lemeyrgie, cette espèce de crédibilité qu'on envie d'avoir les journalistes à écrire des choses qui sont propres aux journalistes et pas des romans et de se laisser aller comme celui-ci qui se lit super bien. » [Alessandra Sublet, France 5, *C à vous*, mardi 17 avril 2012]

Nous avons conservé ici la transcription effectuée par France 5. Or, si l'effet « comique », « exotique » (Morel et Danon-Boileau, 2001 : 7) souhaité est peut-être bien représenté, entre autres par la monstration visuelle de la longueur de la séquence retenue, il faut bien reconnaître que le non respect d'une des règles de transcription de la langue orale – à savoir, l'absence de ponctuation – nuit ici considérablement à l'interprétation de la séquence. Loin d'être, dans ce cas, un facteur hiérarchisant, les choix de ponctuation brouillent et nient la pertinence de *l'organisation-malgré-tout* de la séquence.

Par exemple, la ponctuation forte, par un point, sépare la séquence en deux phrases, dont ni l'une ni l'autre ne laisse entrevoir une question directe, alors qu'on pourrait tout autant percevoir « donc c'est dire si vous êtes quand même une baroudeuse » non comme un segment conclusif (imposant une marque graphique de pause pleine), mais bien plutôt comme un segment reformulo-conclusif « qui soutient le passage d'une sous-énonciation antérieure vers la co-énonciation » (Richard et Doquet, 2010). Ce dernier laisse ainsi apparaître « en tant que journaliste » comme (re-)cadratif (au sens de Sarda et Charolles, 2012) ce qui autorise alors la relance syntaxique de la structure introduite par « c'est que ». La répétition de l'adverbe « finalement » parachève le rappel-rattrapage ainsi exhibé : « La question que je me suis posée finalement Annie c'est que (...) en tant que journaliste vous avez plus été tentée d'écrire des romans finalement ».

### 1.1.2 Une segmentation difficile

Travailler à l'élucidation et à la (re)connaissance d'une organisation de la langue orale suppose que l'on puisse isoler et définir des unités d'analyse. Les travaux antérieurs ont critiqué et remis en cause la notion de phrase comme unité de description de la langue orale. Pour le stylisticien Jenny (2011 : 49), la chose est entendue clairement : « la phrase n'a de définition que littéraire ». Et l'auteur de conclure sa réflexion : « Ainsi, la stylistique peut-elle reprendre son bien à la linguistique et reconnaître enfin dans la phrase une entité foncièrement esthétique » (2011 : 49) (Voir [33]).

Côté linguistique, Blanche-Benveniste a introduit le concept d'« unités macro-syntaxiques », Berrendonner (1990, 1993, et 2013) préfère parler de « clause » ou de « période », le Projet Rhapsodie d'« unités réactionnelles et illocutoires » ; Degand et Simon se fondent sur des « unités de base discursive » (BDU *Basic Discourse Units*). La diversité des concepts que suscite cette question de l'organisation de la langue orale témoigne à elle-seule de la complexité de l'objet d'analyse, tant les unités à l'oral paraissent éphémères, fugitives et transitoires.

De mon côté, et sans chercher à rendre compte de l'ensemble de la dynamique de la langue orale, j'ai restreint mon champ d'observation aux phénomènes des parenthèses. L'étude des répétitions m'a amenée à observer un phénomène syntaxique très régulier (à l'oral comme à l'écrit), que j'ai appelé *relance syntaxique* et qui me permet aujourd'hui de délimiter très précisément, strictement et syntaxiquement, les parenthèses à l'oral comme à l'écrit.

Je commencerai donc par revenir sur la notion de parenthèse [21] – à l'écrit d'abord, à l'oral dans un temps second – pour ensuite délimiter précisément les modèles de la relance syntaxique et leurs effets sur le discours [05, 22, 32].

## 1.2 Délimitation syntaxique des parenthèses

Puisque le terme même de *parenthèse* vient de l'écrit, il s'agit dans un premier temps de délimiter ce qui relève de la parenthèse à l'écrit, afin dans un temps second d'observer ce qu'il en est à l'oral.

### 1.2.1 Définitions de la parenthèse à l'écrit

#### 1.2.1.1 *Le Grand Larousse et l'autonomie syntaxique des parenthèses*

Pour le *Grand Larousse*, la parenthèse est :

[une] phrase, [un] membre de phrase ou [un] groupe de phrases complètement indépendants grammaticalement de la phrase principale, et qui, insérés dans cette phrase ou placés à la fin en précisent, en rectifient ou en atténuent le sens.

Un certain nombre d'exemples, en effet, attestent de cette autonomie syntaxique, notamment les parenthèses insérées dans des textes à caractère technique, de type modes d'emploi, ou comme dans les exemples suivants comportant des instructions diverses quant à la réalisation de travaux manuels :

- (3a) Couper chaque lacet en morceaux de 8 à 12 cm (**vous aurez besoin de 22 pétales environ**).  
[Martineau, *Tout en feutre* (2007), Paris, Minerva, 54]
- (3b) Faire couler de l'eau froide dans la bassine, puis ressortir le coupon de laine (**il est préférable de porter des gants de caoutchouc**) et l'essorer. [*idem*, 63]
- (3c) Fixer chaque membre au corps (**voir schéma n°5**). [*idem*, 71]

Cependant, la règle n'est pas absolue, et les deux exemples qui suivent en montrent une première limite :

- (4a) Les détendre (**en les aplatissant légèrement**) puis les disposer sur le tapis de mousse perpendiculairement aux précédents rubans [*idem*, 63]
- (4b) Ce fut le temps, sous de clairs ciels,  
**(Vous en souvenez-vous, Madame ?)**  
Des baisers superficiels  
Et des sentiments à fleur d'âme [Verlaine, *En Patinant*]

Les segments entre parenthèses sont syntaxiquement autonomes, puisqu'ils intègrent leurs morphèmes complémentaires direct et/ou indirect. Pour autant la présence de *les* en (4a), et de *en* dans le second exemple, (4b), marque une dépendance interprétative conduisant à rechercher un référent hors parenthèse qui permette l'interprétation référentielle de ces pronoms. On note d'ailleurs que le cas d'ana-cataphore du *en* de l'exemple (4b) laisse ouvert le repérage univoque du référent.

Ailleurs, cette prétendue autonomie syntaxique des parenthèses, ici mise en avant, est encore plus facilement contestable. Preuves en sont les extraits ci-dessous, qu'on ne peut réduire (ou pas seulement) à de simples îlots syntaxiques, sans lien syntaxique ou anaphorique avec la phrase-hôte :

- (5a) Partant de la distinction entre acte illocutoire (**qui transcende les différences entre les langues**) et verbes illocutoires (**spécifiques aux langues**), Searle voit dans cette taxinomie une simple classification de verbes, mal définie dans ses principes. [Neveu, *Dictionnaire des sciences du langage*, 2004 : 157]
- (5b) les proches de pharaons avaient le privilège de se faire enterrer, auprès de leur roi mort divinisé, dans les tombes de pierre ou de maçonnerie capables de préserver leur corps de la destruction. Ces mastabas (**dont la forme extérieure, trapézoïdale, rappelle celle d'une banquette : mastaba en arabe moderne**), maisons d'éternité où les héros gardaient leur jeunesse prirent au

fil des siècles des proportions de plus en plus impressionnantes. [*Le Monde*, 29 janvier 1997, 51, cité par Maingueneau, 1994 : 94]

Pour étudier ces énoncés entre parenthèses, on ne peut pas se passer d'une analyse syntaxique dans la mesure où les segments en gras, ont nécessairement un lien de cette nature avec ceux qui les précèdent. C'est ainsi qu'en (5a et b), les propositions relatives introduites par *qui* et *dont* impliquent un lien de subordination, et l'on doit aller chercher un antécédent syntaxique dans le contexte antérieur. De la même manière, (*spécifiques aux langues*) ne peut être syntaxiquement autonome : l'absence de déterminant et l'accord pluriel en font un adjectif épithète, dont il faut identifier/retrouver le syntagme nominal recteur.

### 1.2.1.2 *Le Petit Robert et l'interruption d'une construction syntaxique*

Pour le *Petit Robert*, la parenthèse est une :

Insertion dans le corps d'une phrase d'un élément qui, à la différence de l'incise, interrompt la construction syntaxique.

Cette définition engage deux questions complémentaires :

1) La qualification d'interruption syntaxique est-elle pertinente pour décrire les exemples précédents (5a) et (5b) ? Dans ces cas, en effet, la continuité syntaxique est assurée puisqu'il s'agit de relatives et que les pronoms *qui* (5a) et *dont* (5b) sont syntaxiquement et référentiellement liés au terme placé juste avant la parenthèse, lequel joue pleinement son rôle d'antécédent.

2) Inversement, est-ce qu'une interruption syntaxique engage automatiquement l'ouverture d'une parenthèse ? Cette question, qui ne correspond à aucune réalité de l'écrit, garde néanmoins toute sa pertinence lorsqu'on envisage de l'appliquer à des corpus oraux.

Les définitions de la parenthèse proposées par les dictionnaires usuels ne sont pas seules à être peu convaincantes, et on remarquera une même imprécision chez les linguistes. Qu'elle soit décrite comme un « type de construction détachée » (Combettes, 1998 : 12), un segment « externe » à la phrase (Ziv, 1985, 181), ou encore un élément « satellite » (Nosek, 1973 : 100), la parenthèse ne reçoit pas de définition homogène malgré l'étude attentive de Pétilion-Boucheron (2002).

### 1.2.1.3 *Approches linguistiques*

Il est également significatif que la notion ne fasse pas l'objet d'une entrée spécifique dans le *Dictionnaire des Sciences du Langage* de Franck Neveu. Cependant, peut-être trouve-t-elle sa place dans le paragraphe consacré au *détachement*, terme générique qui sert à unifier les phénomènes très divers, décrits en termes d'apposition, de dislocation, d'incidence, etc.

L'article montre, en effet, que la notion de détachement est assez large et sert à décrire tout à la fois.

Nous reprenons les conclusions de l'article *détachement* (Neveu, 2004 : 97-100) :

- un phénomène très général de discontinuité syntaxique ;
- certains faits relatifs aux positions syntaxiques (périphérie propositionnelle, extraposition, incidence, etc.) ;
- les opérations linguistiques dont ces faits sont censés résulter (prédication seconde, topicalisation, thématisation, référenciation, etc.).

Un des intérêts d'une telle définition est d'ajouter à la conception trop strictement grammaticale des dictionnaires, une dimension énonciative, essentielle et commune à l'ensemble des phénomènes de détachement. Néanmoins, l'article ne fait pas de référence explicite à la notion même de *parenthèse*, puisque le terme en est absent. Il est vrai que l'article n'évoque pas non plus les différentes marques graphiques qui accompagnent systématiquement l'écriture des segments dits *détachés*. Or, si l'on considère l'écrit, la ponctuation est indissociablement liée à l'identification des segments détachés : la virgule, sans doute, mais aussi les guillemets, les tirets et bien entendu les parenthèses sont des signes immédiatement repérables et interprétables comme marqueurs de détachement.

### ***Une notion héritée de l'écrit***

La notion de *parenthèse* est une notion héritée et indissociable de l'écrit. C'est l'écrit qui délimite ce qu'il faut observer, et qui met en retrait ce qui fait la parenthèse, ce qui la constitue, ce qui l'organise, et c'est l'écrit aussi qui marque quelles en sont les bornes. On a affaire à un véritable marquage discontinu avec ouverture ET fermeture. On ne trouve d'ailleurs jamais de cas où une balise ouverte à gauche ne serait pas refermée à droite, et inversement. Même dans le cas où un tiret-ouvrant n'a pas de tiret-fermant, si celui-ci doit venir juste avant le point final, c'est alors le point final qui sert de délimiteur. À l'écrit, le linguiste n'a donc jamais à se demander ce qui définit la parenthèse, ni où en sont les bornes, puisqu'elle est, au sens strict, donnée à voir. Dès lors, on comprend que les questions qui sont soulevées et les analyses qu'elles suscitent sont majoritairement formalisées en terme de rapport entre le segment mis entre parenthèses et la phrase-hôte qui l'héberge et non pas en terme d'identification de ses bornes.

Pour toutes ces raisons, nous nous tiendrons à une définition tautologique de la parenthèse, et l'on considérera comme une parenthèse *tout segment encadré par les formes typographiques du même nom*. La définition vaut pour tous les signes typographiques de parenthésage, y compris ses avatars, tirets doubles et crochets, mais pour la présente étude, nous ne retiendrons que les exemples avec les balises appelées « parenthèses ».

Partant, si l'on observe les exemples (6) à (9), deux caractéristiques sont particulièrement remarquables : d'une part, l'aspect polymorphe des segments mis entre parenthèses et, d'autre part, leur souplesse d'insertion dans le continuum de l'écrit :

- (6) Ainsi, les travaux de Knud Lambrecht (1998) ont-ils fait ressortir par exemple la parenté formelle et fonctionnelle des expressions topiques et des expressions vocatives (**rarement prises en compte**), décrites ici comme adjointes, c'est-à-dire en position externe à la proposition (**périphrastiques ou postphrastiques**) et donc périphériques à la structure argumentative de l'énoncé. [Neveu, *Dictionnaire des sciences du langage*, Colin, 2004 : 99]
- (7) La lecture de Eleni Sikelianos et de Stéphane Bouquet organisée le vendredi 7 mars par l'association Double Change aura lieu à Reid Hall, 4 rue de Chevreuse, Paris 6<sup>e</sup>, à 19h (**entré libre**). [Courrier électronique]
- (8) Enseignant(e) [Badge d'identification]  
(**Dés-**)organisation de l'oral ? De la segmentation à l'interprétation [Colloque Rennes 2, 2011]
- (9) Cette liste ne fonctionne pas bien car beaucoup d'adresses mails ne marchent pas, la raison est souvent liée à des messageries bloquées pour excès (!) de messages. [Courrier électronique]

L'aspect polymorphe, tout d'abord, tient au fait que la parenthèse peut recouvrir des réalités linguistiques très diverses tant formellement que sémantiquement. Ce qu'elle encadre va du signe de ponctuation, au mot, à la proposition, au groupe de propositions. Tout ou presque peut être mis entre parenthèses. Seule limitation, le segment entre parenthèses doit toujours être interprété. Soit comme ajout syntaxique et/ou énonciatif (9) – qui a pour effet d'allonger la phrase (6 et 7) –, soit comme arrêt sur le dit qui nécessite alors d'être déplié, comme lu deux fois, une fois sans le segment mis entre parenthèse, une fois avec (8).

Par ailleurs, la parenthèse montre également une certaine souplesse dans la phrase dans la mesure où elle occupe une très grande variété de positions : il suffit au scripteur de *mettre des parenthèses*. Une restriction toutefois, il ne semble pas que la parenthèse puisse être placée à l'initiale d'une phrase (en tout cas, nous n'en avons pas trouvé d'occurrence), mais peut en revanche isoler un paragraphe entier,

- (10) Il paraît qu'en moyenne les grandes métropoles s'offrent l'embarras d'une zone plus ou moins périphérique, à l'intérieur de laquelle se trouve généreusement refoulé tout ce qui ne compte pas : les sans valeur marchande, les insolubles, les étrangers, les vieux, les gros buveurs.  
(Il ne faut pas exagérer non plus. Nous ne sommes pas tous des bandits ou des ratés d'origine. Ici, il y a des gens bien. Ou qui l'ont été. Des gens qui, autrefois, étaient à l'aise. Comme maman, je suppose, avant qu'elle me donne le jour. Pour notre malheur à tous les deux.)  
Le premier souvenir qui s'impose à ma mémoire avec assez de précision pour être situé dans le temps, c'est l'incendie de l'église. [Bartelt F., 2010, *Parures*, coll. Polaroid, Éditions de l'Atelier in8 : 89-10]

ou faire l'objet de successions :

- (11) Enfin, l'énoncé doit être caractérisé par les différents contenus, quelquefois reliés les uns aux autres, quelquefois indépendants les uns des autres, dont les énonciateurs sont la source. La conception freudienne de la négation est, on le voit, facile à introduire dans ce schéma. On peut en effet dire que le point de vue nié est effectivement présent, il filtre à travers le refoulement en ce sens qu'il est montré par un énonciateur. Mais en même temps il reste pour l'essentiel refoulé, en ce sens que le locuteur adopte, vis-à-vis de lui une attitude de rejet – rejet qui peut être à l'occasion affectif mais est de toute façon discursif (en ce sens que le locuteur, non seulement ne l'affirme pas, mais en interdit l'affirmation dans le discours ultérieur). [Ducrot O., « Note sur Benveniste et la polyphonie », in *Du système linguistique aux actions langagières. Mélanges en l'honneur d'Alain Berrendonner*, Champs linguistiques, Recueils, De Boeck Duculot, 2011 : 393]

Le jeu des différents avatars graphiques, la présence ou non d'un item réitéré (et l'effet d'escalier syntaxique et énonciatif qui en découle) serait en ce sens très intéressant à observer. Nous gardons précieusement l'exemple de Ducrot (il use d'ailleurs assez souvent de cette *mise en scène*) pour une étude à venir.

On retient donc de ce survol qu'il est difficile (et peut-être même vain) de chercher à identifier la parenthèse par son seul contenu, et qu'il est tout aussi peu satisfaisant de la concevoir en terme de discontinuité syntaxique. En effet, la notion de discontinuité syntaxique ne s'applique pas de manière systématique à la description des parenthèses dans la mesure où bon nombre d'entre elles font partie intégrante de la phrase. Il semble donc difficile de parler, au sens strict, de discontinuité syntaxique. Avec la parenthèse, il y a bien un décrochage, mais il s'agit d'un décrochage graphique et énonciatif et non pas forcément d'un décrochage syntaxique. Autrement dit, la parenthèse est un indice qui invite à prendre en compte un point de vue différent. C'est un système d'alerte qui indique que le locuteur change de palier énonciatif.

En conséquence, nous posons que la spécificité de la parenthèse à l'écrit tient aux deux caractéristiques suivantes :

- premièrement, la parenthèse s'identifie par les marques graphiques qui l'entourent ;
- deuxièmement, la mise en parenthèses procède de la décision d'un locuteur-scripteur qui choisit ces balises alors même qu'il dispose d'autres signes de ponctuation et d'autres moyens linguistiques.

À l'écrit, les parenthèses sont donc à la fois des balises graphiques et des marqueurs qui guident l'interprétation. Elles ont, sans doute, des visées pragmatiques multiples, mais elles témoignent toujours d'une position du locuteur par rapport à son propre dire. Dans tous les cas, elles imposent une interprétation et même une ré-interprétation (cf. ex. 6, Neveu).



## 1.2.2 La parenthèse à l'oral

En l'absence de balises graphiques, comment identifier la parenthèse à l'oral ? Autrement dit : la parenthèse existe-t-elle à l'oral ? L'examen de corpus oraux radiophoniques met en évidence plusieurs cas de figure.

### 1.2.2.1 « J'ouvre une parenthèse »

Tout d'abord, on relève des occurrences où l'oral semble en quelque sorte mimer l'écrit, lorsque le locuteur ajoute à son discours un segment métadiscursif (Authier-Revuz, 1996) du type « *j'ouvre une parenthèse... je ferme la parenthèse* ». Cette stratégie énonciative lui permet le plus souvent d'intégrer à son discours principal un discours second, de longueur variable et aux visées pragmatiques très diverses selon les cas. Mais alors que l'écrit impose deux balises graphiques mutuellement contraintes, l'oral admet que seule l'ouverture ou la fermeture soit signalée, comme en (12), particulièrement illustratif de ce point de vue (un auditeur au téléphone doit poser une question au journaliste) :

- (12) Auditeur : j'ai fait mes études à l'IEP de Toulouse et j'en profite pour saluer l'amphi XXX  
Journaliste (se met à parler en même temps) : qui est plein à craquer aujourd'hui j'espère qu'ils étaient aussi nombreux quand vous y étiez **je ferme la parenthèse** posez votre question  
[France-Inter, *Le téléphone sonne*, 05-03-08]

On peut encore souligner que la locution « *entre parenthèses* » joue un rôle similaire : soit qu'elle mette à distance un terme ou une expression que le locuteur ne prend pas entièrement en charge, soit au contraire qu'elle serve au locuteur à créer une connivence avec son interlocuteur, comme le montrent les occurrences suivantes :

- (13a) Il vivait avec N. à l'époque / **une sacrée emmerdeuse entre parenthèses** [Oral spontané]  
(13b) Les parents ils **et entre parenthèses t'étais bien content de les trouver** / ils gardaient les gosses pendant les vacances [Oral spontané]

Ces gloses devraient faire l'objet d'une étude approfondie, mais on peut déjà repérer que l'usage de « *j'ouvre et/ou je ferme la parenthèse* » **impose** un programme discursif, au sens de Berrendonner (1993, 2012) plus ou moins bien construit, que le locuteur dit/ sait couper et reprendre, comme s'il avait donc une vision globale de son discours. Même dans le cas de discours oraux plus spontanés où le programme discursif se construit au fur et à mesure de la chaîne énonciative (Gachet, à par.), on rencontre des formules du type « par parenthèse » :

- (14a) YVES: comme nous hein **par parenthèses** on fait la même chose les humains donc ils ont un type de relation euh les uns vis à vis des autres [France Culture, *Du grain à moudre, Les animaux font-ils les frais de l'humanisme ?* 18-01-2011]  
(14b) YVES: ça fait sens bien entendu notamment la sensibilité ce qui **par parenthèses** justifie que l'on s'intéresse surtout au sort d'animaux très proches de nous il est certain que la douleur d'un

mammifère nous est très aisément perceptible parce que et notamment les grands singes il la manifeste à peu près comme nous la manifestons [France Culture, *Du grain à moudre, Les animaux font-ils les frais de l'humanisme ?* 18-01-2011]

mais alors que la locution signale un segment « à part » (difficile à délimiter d'ailleurs), on remarquera que la formule n'attend aucune suite, aucun commentaire de la part de l'interlocuteur.

Nous souhaiterions, à l'avenir, travailler plus spécifiquement sur ces *marqueurs de parenthèses*. Et il nous faudra également regarder du côté de « au passage », « en passant », « soit dit en passant » :

- (15) ANIMATEUR: **au passage** à propos de ce qu'on disait sur les salaires femmes hommes l'égalité c'est pas une colle mais j'ai ce courriel de Lisa à Paris [France Inter, *Le téléphone sonne, Egalite Homme femme*, 8-03-2011]

### 1.2.2.2 Oral et discontinuité syntaxique

Dans les cas où aucun terme *méta-* ne vient signaler ce qui doit être considéré comme parenthèse, la question se pose de savoir sur quels indices se fonde l'identification de la parenthèse à l'oral.

Si à l'écrit l'organisation textuelle repose en grande partie, mais pas exclusivement, sur le principe d'une continuité syntaxique entre les différents constituants, continuité que l'introduction d'une parenthèse ne remet pas en cause, à l'oral, les énoncés de type (16) à (18), s'organisent pour une part d'entre eux sur le principe de la rupture :

- (16) Bah je sais pas monsieur Braconnier dit que la fin de l'adolescence c'est à 30 ans je dirais que l'adolescent est parfois toujours très présent mais sans entrer dans ce débat là **c'est évident que** bon encore une fois c'est un nouvel enjeu d'autorité parentale ça c'est une réalité et il faut savoir que 100% des jeunes que je reçois ne sont pas accros à ce que l'on appellerait des jeux vidéos violents mais sont plutôt accros à ce que l'on appelle des mondes massivement multijoueurs donc les MMO comme euh World of Ward Kraft qui est le premier parce que **c'est le jeu le plus** y a à peu près 600 000 joueurs en France et c'est vrai que **c'est un jeu** lorsqu'on connaît bien **ce type de jeu c'est** d'ailleurs ça m'arrive entre guillemets de titiller mes patients en leur disant mais écoute toi qui a été un gamer c'est-à-dire **un joueur de jeu un petit peu** qui demande une virtuosité en fin de compte on se rend compte que **ce jeu il suffit** il faut avant tout être présent [Corpus *Jeu Vidéo* – Master LDL Rennes 2]

- (17) **y a malheureusement vous savez très bien** on disait tout à l'heure justement chez Pradel aussi on est dans un dîner dans un monde dans un pays latin et malheureusement **le civisme n'est pas /** tout le monde n'a pas de civisme [Corpus *Anti-tabac* – Master LDL Rennes 2]

(18) non **j'ai pas besoin car elle fume très** j'ai de la chance qu'elle fume peu [Corpus *Anti-tabac* – Master LDL Rennes 2]

Très fréquentes à l'oral, ces ruptures sont, à strictement parler, des ruptures syntaxiques. En effet, les structures se présentent comme lancées mais incomplètes et/ou inachevées. C'est ainsi qu'en (15), les complémentations, qu'elles soient verbales (*c'est évident que [...]*, *ce type de jeu c'est [...]*), ou nominales (*c'est le jeu le plus [...]* *un jeu un petit peu [...]*) ne sont qu'amorcées et ne seront jamais réalisées.

Parfois, comme en (17) et (18), le segment qui suit une rupture (souligné ici) se présente comme une reformulation du segment interrompu :

En (17) : **le civisme n'est pas** / tout le monde n'a pas de civisme

En (18) : j'ai **pas besoin car elle fume très** / j'ai de la chance qu'elle fume peu

Ces stratégies de reformulation, relativement fréquentes à l'oral se révèlent plus ou moins efficaces pour « atténuer les effets déstabilisants de la rupture » comme le montre Gachet (à par.). Mais si la reformulation joue un rôle « réparateur », ce n'est qu'au niveau informationnel : elle assure en effet une continuité thématique entre le segment interrompu et le segment reformulé. En revanche, syntaxiquement parlant, la rupture engage une attente syntaxique qui, elle, n'est pas satisfaite, le segment reformulé n'assurant pas de continuité syntaxique avec ce qui le précède. La rupture a donc pour effet d'ouvrir des attentes syntaxiques qui ne seront jamais comblées, donc jamais refermées. Dès lors, la notion de *discontinuité syntaxique* se révèle parfaitement opératoire dans la description des énoncés oraux. Pour autant, cette caractéristique est-elle suffisante pour donner au segment qui suit une construction syntaxique interrompue un statut de parenthèse ?

### 1.2.2.3 Une parenthèse à rebours

L'analyse des corpus présente, en fait, deux cas de figure de la discontinuité syntaxique :

1) soit la rupture est définitive, comme dans les exemples (16) à (18) *supra*, la mise en attente n'est jamais satisfaite, et nous proposons de ne pas retenir ce type d'énoncés comme présentant une parenthèse ;

2) soit elle n'est que temporaire, comme en (19), (20) et (21) ci-dessous. Désormais nous mettons en gras le segment interrompu et soulignons le segment relancé :

(19) alors par exemple les élèves **devront chercher** alors je vous donne des exemples parmi d'autres la progression thématique à écho constant ou bien il faudra qu'ils cherchent les indices topologiques les déictiques les connaissances organisationnelles [France Culture, *Ce qui va mal à l'école*, 27-10-2007]

(20) Mais ça c'est vraiment très intéressant **parce que on voit quand même** et notamment vous faites mention de ça dans votre enquête dans les Échos que finalement les autres services qui sont associés purement à l'information servent énormément [Corpus *La Presse et le Net* – Master LDL Rennes 2]

(21) Donc je voulais... il faut pas... bah, moi je suis là-dessus j'ai mon opinion hein je pense je pense que dans des pays de notre taille dans des langues de notre expansion il sera très difficile de faire fonctionner durablement des modèles d'informations diversifiées **et d'informations** pourquoi pas comme la presse l'a montré d'opinion parce que au fond elle n'est pas neutre l'information de la presse [Corpus *La Presse et le Net* – Master LDL Rennes 2]

Dans ces exemples en effet, il y a reprise de la continuité syntaxique, et c'est par la réalisation ultérieure d'une complétude syntaxique laissée en suspens que le segment entre-deux prend, rétroactivement, le statut de parenthèse. L'opération de parenthésage s'effectue donc à rebours.

Selon le modèle proposé ici, la réalisation d'une parenthèse à l'oral obéit ainsi à une double contrainte :

1) tout d'abord, le segment qui suit immédiatement le GV ou le GN interrompu ne sature pas la syntaxe du verbe (19 et 20) ou du nom (21). Dans les deux premiers exemples, les verbes *chercher* et *voir* devraient engager une complémentation directe (*chercher quelque chose ; voir quelqu'un / quelque chose / que*). De la même manière en (21), la coordination contraint une extension de la seconde occurrence « d'information », on ne peut pas avoir « \*des modèles d'informations diversifiées et d'informations » sans caractérisation particulière de la seconde occurrence ;

2) néanmoins dans ces exemples la saturation syntaxique du GV ou du GN interrompu n'est pas définitive, elle est simplement différée et se trouve satisfaite un peu plus loin dans la chaîne :

(19') **les élèves devront chercher** [...] la progression thématique à écho constant

(20') **parce que on voit quand même** [...] que finalement les autres services qui sont associés purement à l'information servent énormément

(21') des modèles d'informations diversifiées **et d'informations** [...] d'opinion

L'ouverture de la parenthèse se signale ainsi par une rupture syntaxique et la fin de la parenthèse est marquée par un élément qui vient saturer le poste syntaxique laissé ouvert par cette rupture. C'est dans la mesure où la continuité syntaxique est de nouveau assurée que la construction s'apparente à une opération de parenthésage, distinguant et contrastant dans le même temps un énoncé-hôte d'un énoncé-intrus que nous identifions alors comme étant une parenthèse. Autrement dit, la rupture de la continuité syntaxique n'est pas une condition

suffisante pour donner au segment qui la suit le statut de parenthèse. Il faut poser l'hypothèse d'une opération simultanée : la construction de la parenthèse apparaît en même temps qu'elle se détache d'un fil discursif. En somme, il n'y a parenthèse qu'à partir du moment où la syntaxe est rattrapée, « relancée ». D'autres nomment ce phénomène *backtracking*, terme emprunté aux logiciens et repris par des linguistes anglo-saxons et germanophones, ainsi que, par exemple, Gachet (à par.) lorsqu'il traite des sorties de parenthèses. Les bornes sont ainsi posées, à gauche comme à droite.

Entre rupture et continuité syntaxique se délimite donc le segment parenthétique, et cette définition syntaxique de la parenthèse à l'oral nous permet aujourd'hui de circonscrire 4 ou 5 schémas de parenthésage, selon le type de *rattrapage syntaxique* qu'on y repère. Pour chacun d'eux, c'est la syntaxe qui « corsète le flux verbal » comme l'expriment joliment Philippe et Piat (2009 : 418) à propos de la phrase emphatique : « La phrase est à la fois piège et nécessité, et le lecteur ou l'auditeur ne le comprend qu'après-coup ». Dans notre modèle en trois temps, E1, E2, E3, une proposition est amorcée (E1), puis il s'y insère ce qu'on appelle un élément parenthétique (E2), enfin la relance du premier segment réenclenche l'enchaînement et permet l'achèvement de la proposition principale (E3). C'est donc, *a contrario*, la sortie de parenthèse qui nous permet de délimiter des/ces unités de discours distinctes. On peut ainsi différencier l'incise, l'incidence et la parenthèse : on réservera le terme *d'incise* aux structures détachées délimitées par un Verbe de discours avec le plus souvent sujet inversé *dis-je, expliquait-il...* ; le terme *incidente*, aux structures détachées qui ne manifestent ni interruption, ni reprise de la syntaxe initiale ; le terme parenthèse nécessitant/imposant une interruption et une reprise de la syntaxe initiale.

### 1.3 Sorties de parenthèse : schémas de relance

Je reprends ce joli titre « Sorties de parenthèse » à un l'article de Gachet à paraître (à par. *in* [38]). Chacune de ces *sorties* permettant de délimiter un schéma de reprise de la syntaxe initiale. J'ai, dans un premier temps, délimité quatre schémas de relance [05], et le travail sur le texte de Lagarce a permis de mettre au jour un cinquième modèle, appelé *la relance discursive* [32].

- la reprise syntaxique *en continuité* comme dans les exemples étudiés *supra* (19), (20), (21) ;
- la relance syntaxique *avec répétition à l'identique* (22), (23), (24), (25) ;
- la relance syntaxique *avec anaphorisation* (26) ;
- la relance syntaxique *par coordination* (27), (28)
- la relance discursive (73).

### 1.3.1 La reprise syntaxique *en continuité*

C'est celle que j'ai le moins travaillé puisqu'à l'oral comme à l'écrit, la continuité syntaxique suffit. La reprise effective d'un segment initial ne semble jamais obligatoire.

(22) c'est que **cette Préhistoire des Autres** c'est à dire des extra européens c'est c'est un peu le sens de ce de ce colloque de de ces deux jours **sert** également à une cause que j'oserais appeler d'humaniste [France Inter, *Le téléphone sonne, La préhistoire des autres*, 19-01-2011]

(23) influencé parce que les les les archéologues on dispose de peu de données donc **ils ont été chercher** spontanément évidemment dans les données ethnographiques chez les les Inuits chez les aborigènes australiens **des éléments** pour penser l'archéologie [France Inter, *Le téléphone sonne, La préhistoire des autres*, 19-01-2011]

(24) En dehors de la jeune femme du docteur, **ils étaient réduits** presque uniquement cette année-là (bien que Mme Verdurin fût elle-même vertueuse et d'une respectable famille bourgeoise excessivement riche et entièrement obscure avec laquelle elle avait peu à peu cessé toute relation) **à une personne** presque du demi-monde, Mme de Crécy, que Mme Verdurin appelait par son petit nom, Odette, et déclarait être « un amour », et à la tante du pianiste, laquelle devait avoir tiré le cordon ; personnes ignorantes du monde et à la naïveté de qui il avait été si facile de faire accroire que la princesse de Sagan et la duchesse de Guermantes étaient obligées de payer des malheureux pour avoir du monde à leurs dîners, que si on leur avait offert de les faire inviter chez eux ces deux grandes dames, l'ancienne concierge et la cocotte eussent dédaigneusement refusé. [Proust M., *Un amour de Swann*, Livre de poche : 8]

(25) Fardée et peinte comme au temps des bergeries,

Frêle parmi les nœuds énormes de rubans,

Elle passe sous les ramures assombries,

Dans l'allée où verdit la mousse des vieux bancs,

Avec mille façons et mille afféteries

Qu'on garde d'ordinaire aux perruches chéries.

Sa longue robe à queue est bleue, et l'éventail

Qu'elle froisse en ses doigts fluets aux larges bagues

S'égaie un des sujets érotiques, si vagues

Qu'elle sourit, tout en rêvant, à maint détail.

– Blonde, en somme. Le nez mignon avec la bouche

Incarnadine, grasse, et divine d'orgueil

Inconscient. – D'ailleurs plus fine que la mouche

Qui ravive l'éclat un peu niais de l'œil. [Verlaine, *Les Fêtes galantes, L'Allée*]

À l'écrit, les marques typographiques exhibant le segment mis entre parenthèse suffisent à le décrocher.

Chez Proust par exemple, les segments entrecoupés de parenthèses diverses ne sont presque jamais relancés par une répétition, les propositions se suivent et s'entremêlent, sans heurt, sans aucune nécessité de marquer le rattachage syntaxique. Dans l'article de 2001 [05], je disais que jamais Proust n'use de répétition pour relancer une syntaxe première malgré la longueur parfois extrême de ces multiples parenthèses. Je dois à la lecture [24] de Piat (2011) l'exemple reproduit ici. Malgré tout, c'est un système très peu utilisé par Proust, et ce qu'il serait intéressant d'étudier, outre en faire un relevé exhaustif, c'est de comprendre qui parle ainsi/alors dans les romans proustiens. Je souhaite mener cette étude dans un avenir proche.

Chez Verlaine [25], le jeu des virgules, parenthèses, tirets doubles ou simples suffisent à délimiter la syntaxe, l'effet est ailleurs : les multiples décrochements contribuent à un effet de polyphonie qui place la parole au centre de la scène. Le tiret de décrochement est utilisé presque toujours en couplage avec d'autres marques énonciatives. Il est la trace de la présence de l'auteur, non pas comme simple origine de l'énoncé poétique mais comme commentateur de ces énoncés. Cette stratification énonciative se retrouve dans les décrochements syntagmatiques que constituent les appositions et autres segments détachés, où l'on retrouve les deux niveaux d'énonciation et la même tension entre évaluation et description. La mise en attente du prédicat est une marque supplémentaire de cet étirement syntactico-énonciatif qui caractérise les *Fêtes Galantes*, et qui se concrétise encore par la métrique, les positions dans le vers pouvant à elles seules créer le suspens (en cas de contre-rejet par exemple).

À l'oral, l'effet d'*étirement* est le même et, sans être impossible, il faut avouer qu'il est parfois plus difficile pour l'auditeur de *faire le raccord*. Il faudrait travailler plus avant ces occurrences orales et chercher, dans la prosodie par exemple, des indices supplémentaires de cette continuité syntaxique.

### **1.3.2 La relance par répétition à l'identique**

Chez ces mêmes auteurs, et dans la langue orale, la reprise syntaxique s'effectue parfois à l'aide d'une répétition d'un élément du segment initial : c'est ce que j'ai appelé la *relance syntaxique*. La question première est de comprendre quels sont les éléments qui peuvent être ainsi relancés et ensuite de comprendre les raisons syntactico-discursives qui poussent à ce type de relance.

#### *1.3.2.1 Relance d'un adverbial*

Le cas le plus banal semble être les exemples où c'est un circonstant adverbial qui est l'objet de la relance :

(26) **En général**, et c'est un fait d'observation, **en général** un peu de scandale fait très bien dans la sauce [Duhamel G., *Les compagnons de l'Apocalypse*, Mercure de France, 1956 : 97]

(27) Oui, j'étais un autre homme, au point qu'**un jour** - après quarante années, j'ose enfin te faire cet aveu dont tu n'auras plus le goût de triompher, quand tu liras cette lettre - **un jour**, sur la route de la vallée du Lys, nous étions descendus de la victoria... [Mauriac F., *Le nœud de vipères*, Grasset, 1932 : 50]

À chaque fois, un segment adverbial amorce un énoncé suspendu dans sa progression par un élément parenthétique, et c'est la reprise de ce premier segment qui permet la poursuite syntaxique de la proposition principale (26) ou subordonnée (27). Il s'agit d'adverbiaux temporels (générique ou spécifique) qui portent sur l'énoncé dans son ensemble, et non sur le seul prédicat.

Chez Lagarce aussi, les groupes circonstants relancés sont le plus souvent temporels, groupes nominaux comme en (28 a, b et c), ou adverbes comme en (29 a et b) :

(28a) **l'année d'après** [...] **l'année d'après** [...] **l'année d'après** [...]

**l'année d'après** je décidai de retourner les voir [Lagarce J.-L., *Juste la fin du monde*, 2010, Besançon, Les solitaires intempestifs : 7]

(28b) **Le dimanche**... [...]

**le dimanche** [...] **le dimanche** [...]

**le dimanche** on allait se promener [id., p. 25]

(28c) Et plus tard, **vers la fin de la journée**,

[...]

**vers la fin de la journée**,

[...]

je repris la route [id., p. 61]

(29a) Mais **jamais** nous concernant,

**jamais** tu ne te sers de cette possibilité [...]

**jamais, nous concernant**, tu ne te sers de cette qualité [...] [id., p. 20]

(29b) **ensuite**, mais c'est plus tard

– l'ironie est revenue, elle me rassure, elle me rassure et me conduit à nouveau –

**ensuite** on songe [id., p. 43]

La relance par/sur un adverbial semble donc être un cas assez banal, très courant, en tout cas à l'écrit car on n'en rencontre pas les corpus médiatiques type *Le téléphone sonne*. C'est un point qu'il me faudra encore considérer.



### 1.3.2.2 Relance du groupe [sujet + verbe]

Si le premier segment énoncé est le groupe [Sujet + Verbe], le rattachement après E2 semble contraint. En effet, si le sujet est un clitique (ce qui est le cas le plus courant), on relance l'ensemble du groupe et la proposition achevée en E3 est toujours une complétive. On a ainsi la structure : [sujet clitique V, [...], sujet clitique V (que P)] :

(30) **Elle s'imaginait** – il faut te dire que nous avons été élevés sans religion – **elle s'imaginait que**, si elle se mettait à croire en Dieu, elle aurait moins peur. [Duhamel G., *Le Club des Lyonnais*, Mercure de France, 1939 : 134]

(31) **Je vous promets**, vous m'entendez, **je vous promets que** si vous ne vous plaisez pas à Saint-Suger, je vous ramènerai ici. [Beaumont G., *Harpe irlandaise*, Pion, 1949 : 213]

À l'oral, la structure de départ intègre plus souvent le *que* subordonnant :

(32) INVITÉ1: **je pense que** euh de dernière petite remarque pour euh cette cette histoire de créationnisme **je pense que** une des manières de répondre à euh ces inquiétudes et ces commentaires sur le créationnisme c'est de mettre l'accent dans l'enseignement scolaire sur l'histoire des sciences qui est très mal et peu enseignée. [France Inter, *Le téléphone sonne, La préhistoire des autres*, 19-01-2011]

Dans les deux cas, on remarquera que ce sont plutôt des verbes de pensée qui sont ainsi relancés. Nous avons fait le même constat dans l'œuvre de Lagarce :

(33a) **il croit probablement** [...]

**il croit probablement** que ce qu'il fait n'est pas intéressant [Lagarce, p. 33]

(33b) **Tu te dis peut-être aussi**, je ne sais pas,  
je parle,

**tu te dis peut-être aussi** que je me trompe [id., p. 38]

(33c) J'attendais et **je me suis dit**

[...]

**je me suis dit**,

[...]

**je me suis dit** que je te dirais que j'étais arrivé beaucoup plus tôt [id. pp. 49-50]

(33d) **tu te disais** [...]

**tu te disais** que tu devrais bien un jour revenir nous rendre visite [id., pp. 51-52]

(33e) **Nous pensions**,

[...]

**nous pensions** que tu n'avais pas tort [id., pp. 70-71]

Dans ce texte littéraire, ce qui est mis en attente, c'est bien l'information nouvelle. Or, c'est précisément là-dessus que butent les personnages de Lagarce : ils n'arrivent pas à dire ce qu'ils ont à dire en un seul mouvement énonciatif. Donc, tout ce qui retarde le moment de dire les maintient un peu plus dans cette stratégie de report perpétuel. L'insertion intervenant après le verbe, la relance répète inlassablement ce verbe. De façon très monotone, mais prévisible, ce sont les verbes de dire et de pensée qui constituent ici aussi l'arsenal de base, et le verbe *dire* en priorité (avec parfois dix occurrences par page), ce qui conforte le constat que les personnages de Lagarce passent leur temps à re-dire et commenter ce que les autres ont dit, ce qu'eux-mêmes ont pu penser et se dire. La plupart du temps, les drames ont déjà eu lieu, les faits sont irrévocables, mais tout reste à raconter ; ce qui importe vraiment, c'est ce qu'on en dit, et comment on le dit. » (Sermon (2007) : 66)

On trouve aussi nombre d'exemples avec relance d'une structure impersonnelle : là encore, le sujet est pronominal (par nécessité) et le propos suspendu, une fois de plus, une complétive ou une infinitive :

(34) **Il arrivait**, car nous avons fait ce voyage un certain nombre de fois, **il arrivait que** la nuit nous surprît en route. [Duhamel G., *Inventaire de l'abîme*, Hartmann, Paris, 1944 : 78]

(35) INVITÉ1: or **il serait peut-être temps** devant les machines devant le temps machine qui a foutu en l'air le six mai dernier le mur de Wall Street **il serait peut-être temps** de s'intéresser à la sénilité de nos civilisations face au progrès la vitesse a été la propagande du progrès elle ne peut plus l'être. [France Inter, *Le téléphone sonne, Culte du temps*, 26-01-2011]

À l'opposé de cette simplicité, on a les groupes [Sujet + verbe] avec sujet nominal. Alors, les possibilités de la relance sont multiples, le locuteur doit effectuer un tri, faire un choix.

Soit la relance est marquée par la répétition à l'identique du sujet nominal (+Verbe bien entendu) (36), soit le verbe seul est réitéré (37) :

(36) ANIMATEUR: parce qu'après on attend les décrets aussi hein

INVITÉ2: c'est absolument xx un rapport **le Sénat a publié** qui n'est pas le temple du gauchisme absolu euh **le Sénat a publié** la semaine dernière un rapport sur l'application des lois [France Inter, *Le téléphone sonne, Culte du temps*, 26-01-2011]

(37) Le premier remède **consisterait** – j'emploie le conditionnel pour bien montrer que nous n'y sommes pas – **consisterait** donc à diminuer les dépenses de la nation par des mesures rigoureuses. [Duhamel G., *Tribulations De l'Espérance*, Mercure de France, 1947 : 273]

Prenons le cas (37), où seul le verbe est redoublé. On pourrait toujours supposer que le verbe est répété parce que la parenthèse précise l'emploi du conditionnel. Néanmoins, si l'on cherche à redoubler le sujet, toutes les formes sont possibles, de la répétition à l'identique à l'emploi d'un anaphorique :

(37') Le premier remède consisterait – j'emploie le conditionnel pour bien montrer que nous n'y sommes pas – le premier remède consisterait donc à diminuer les dépenses de la nation par des mesures rigoureuses.

(37'') Le premier remède consisterait – j'emploie le conditionnel pour bien montrer que nous n'y sommes pas – il consisterait donc à diminuer les dépenses de la nation par des mesures rigoureuses.

Dans l'article [05], je disais que le retour à l'identique était difficile et plaidais donc pour une relance avec pronominalisation du sujet dans le cas d'un sujet nominal. Je ne crois pas aujourd'hui à une quelconque nécessité syntaxique. Toutes les formes de relance sont possibles, mais l'effet de continuité/discontinuité n'est pas le même. Ainsi, la mise en parallèle de ces trois modèles de relance (37, 37', 37'') fait apparaître une différence d'ordre syntactico-discursive. Si la relance syntaxique, au sens strict, est bien assurée dans les trois cas, la modalité énonciative diffère. En effet, dans le cas de relance avec répétition à l'identique, il semble qu'on ne soit pas dans la simple relance syntaxique de la proposition principale, mais plutôt dans son « recommencement ». Tout se passe comme si le retour lexical imposait de rejeter complètement la première énonciation et forçait à concevoir un nouveau départ, non pas seulement syntaxique, comme dans les autres cas, mais aussi énonciatif. C'est ce que l'on constate généralement lorsque les segments réitérés sont très longs, comme en (38) et (39) :

(38) Mais **comment une jeune fille sans fortune** (elle était au pair chez les Lessard, vraisemblablement comme demoiselle de magasin), **comment une jeune fille sans fortune** peut-elle posséder une boîte de cette valeur ? [Beaumont G., *La harpe Irlandaise*, Pion, 1949 : 180]

(39) **Vous êtes par excellence un lieu de silence et de retraite** - ce jardin, ce parc plutôt, me rappelle le jardin de ma grand-mère, cela fait un si long temps... - que disais-je ? **vous êtes par excellence un lieu de silence et de retraite**, mais on n'entend parler que de vous ; [Montherlant H. de, *Port Royal*, Gallimard, 1954 : 116]

À l'inverse, la simple relance du verbe, voire d'un groupe [sujet clitique + verbe] permet de raccrocher, en les liant et non en les disjoignant, les deux segments d'une même proposition et d'une même énonciation en cours, seulement suspendus et non paralysés par un segment E2. Nous reviendrons plus loin, dans le chapitre 1.3.3, sur les cas de relance avec anaphorisation qui peuvent aller jusqu'au retour de groupes beaucoup plus vastes, de tout un prédicat :

(40) L'homme saisit son chapeau melon d'une main gantée – des gants beurre-frais-visite-officielles'il vous plaît ! – il le saisit donc et en considéra l'intérieur d'un air soucieux. [Duhamel G., *Cri des profondeurs*, Mercure de France, 1951 : 13]

### 1.3.2.3 Relance d'un GN

#### 1.3.2.3.1 SN générique

On trouve aisément des exemples de type (41) :

(41a) Dans la mesure où il participe de l'hygiène et de la morale, **le sport** – acceptons ce terme puisqu'il a forcé notre vocabulaire – **le sport** devrait être, avant tout, une chose personnelle, discrète, ou même un jeu de libres compagnons. [Duhamel G., *Scènes de la vie future*, Mercure de France, 1930 : 166]

(41b) **Le lecteur attentif** – et il doit être attentif pour tirer de sa lecture tout le bénéfice imaginable – **le lecteur attentif** tourne les pages du vieux livre et, parfois, revient en arrière pour s'y reconnaître dans ce désordre sanglant. [Duhamel G., *Homère au XX<sup>e</sup> siècle*, Union Latine d'Éditions, Paris, 1947 : 23]

(41c) ANIMATEUR: selon moi **le temps et la politique** on peut dire oui euh monsieur Finchelstein en parle notamment **le temps et la politique** sont intimement liés la chimie de la politique c'est l'urgence ceci est urgent donc prioritaire en revanche cela ne l'est pas [France Inter, *Le téléphone sonne, Culte du temps*, 26-01-2011]

(41d) et beaucoup de gens [...], beaucoup de gens [...]

**beaucoup de gens** doivent assurément le penser aussi [Lagarce : 71]

Dans tous les cas, le N sujet d'une prédication entamée est répété afin d'enchaîner et d'achever la prédication de la proposition principale. On répète alors strictement le GN sujet avec son déterminant d'origine. Le second GN ne sert à rien syntaxiquement, la référence est déjà fixée et n'a absolument pas changé ou évolué. Le second GN n'est donc qu'un simple doublage du premier. Dans les exemples cités, il est tout de même intéressant de constater que le déterminant défini ou indéfini a une valeur générique à chaque fois.

#### 1.3.2.3.2 SN spécifique

Non qu'il soit impossible de relancer un N spécifique, même un N propre :

(42) Un philologue : Eh bien ! **Bourdoux**, qui ne parlait aucune langue morte, et qui, parmi les langues vivantes, ne parlait que la sienne, et encore assez mal, **Bourdoux** était à l'endroit des oiseaux le premier philologue, je ne dirai pas de la forêt de Villers-Cotterêts, mais encore, j'ose l'assurer, de toutes les forêts du monde. [Dumas A., cité dans *Livre d'exercices de Langue Française* (1995), Bonnard/Arveiller, Magnard : 214]

mais avec un SN défini les choses se compliquent et les déterminants en présence semblent contraints. Si on a deux déterminants identiques, on se retrouve dans une situation analogue aux précédentes.

(43) **Le Ministère de l'Éducation Nationale** consulté, car il fallait un texte de loi, enfin, une autorisation de l'État, **le ministère, dis-je**, mis au fait de ce projet, a spontanément proposé de contribuer à l'alimentation de la caisse nationale [Duhamel G., *Semilles au vent*, Éditions du Rocher, Monaco, 1946 : 122]

(44) **Le docteur**... je ne veux pas dire son nom... **le docteur** était allé à Drancy pour faire un examen [Duhamel G., *Cri des profondeurs*, Mercure de France 1951 : 162]

(45) Ensuite, **notre voiture** [...]

**notre voiture** était longue, plutôt allongée [Lagarce : 27]

Ici, pas de changement de déterminant et l'article défini ne peut pas être considéré comme un générique. En (43), le GN saturé fonctionne comme une sorte de nom propre de discours et sa relance même raccourcie ne change rien à la référence : on est proche de l'exemple (42) (avec la relance du nom propre *Bourdoux*). De même en (44) et (45), le retour du GN se fait à l'identique sur la structure [det. Défini N + [élément parenthétique] + dét. déf. N + Prédicat].

Que le déterminant défini soit article ou déterminant possessif ne change rien, le retour semble inutile syntaxiquement et ne change rien non plus à la référence, fixée dès la première énonciation. L'effet est ailleurs, dans la mise en attente : ce qui est mis en attente, c'est (seulement) le prédicat, comme suspendu par deux fois : une fois par le segment parenthétique, une autre par la relance elle-même.

#### 1.3.2.3.3 SN démonstratifs

Les cas les plus intéressants, les plus courants aussi (et on a fait la même remarque sur le corpus Lagarce) sont les relances de GN démonstratifs. Dans les deux exemples ci-dessous, rien de particulier ne semble apparaître – si ce n'est qu'on est au plus proche de ce la rhétorique appelle « anaphore » ou plutôt « épanaphore », celle qui lance les énoncés en mouvements successifs par le retour d'un segment bref (*Rome, Ce bras*, etc.) et qui, selon les stylisticiens, « donne beaucoup d'allure, de souffle au texte qu'elle soutient. » (Molinié, 1992) :

(46) **cette pensée** – n'en souriez pas, vous auriez tort – **cette pensée** était la suivante... [Estaunié E., *L'appel de la route*, Perrin, 1922 : 25]

(47) *Philinte*

Et je crois qu'à la cour, de même qu'à la ville, Mon flegme est philosophe autant que votre bile.

*Alceste*

Mais **ce flegme**, Monsieur, qui raisonne si bien,

**Ce flegme** pourra-t-il ne s'échauffer de rien ? [Molière, *Le Misanthrope*, sc. 1 , acte 1, v. 165-168]

Pourtant, si a toujours la structure canonique : [dét. dém. Nsujet + [élément parenthétique]. + dét. dém. Nsujet relancé + Prédicat] avec relance à l'identique, on peut se demander si la référence du second GN démonstratif n'a pas évolué. En (46), la référence est fixée par le premier GN et le retour du démonstratif n'est donc en somme qu'un doublage, aucunement nécessaire ni à la référenciation ni à la syntaxe de la proposition. Mais il en va autrement en (47) où l'identité stricte des deux GN ne semble pas respectée : le second ne fait-il pas intervenir une anaphorisation de la relative, même détachée (*qui raisonne si bien*) ?

### 1.3.3 Une relance assortie de reprise anaphorique

Parfois, la reprise du GN démonstratif se fait sur le mode non plus d'une simple relance mais d'une relance assortie de reprise anaphorique. Ainsi, en (48), (49) et (50) ci-dessous, on ne peut pas dire, comme c'était le cas dans tous les exemples précédents, que le second *ce N* est strictement équivalent au premier :

(48) **Cette somme de trois mille francs**, dont j'ai le plus pressant besoin, pour mes affaires – mais c'est une question personnelle, et je ne t'en parle même pas, par pure discrétion – **cette somme** est donc une simple fiche de garantie. [Duhamel G., *Vue sur la terre promise*, Mercure de France, 1934 : 13]

(49) Jamais Valéry, j'y reviens, ne s'est, même pour une heure, détourné de la pression Mallarmé. **Cet homme** qui savait sourire – c'est de Valéry que je parle – qui ne craignait pas de sourire, qui souriait volontiers et de lui-même, **cet homme** cessait tout à coup de sourire quand l'ombre de Mallarmé surgissait devant lui. [Duhamel G., *Entretien au bord du Fleuve*, Éditions du Rocher, Monaco, 1947 : 85]

(50) En revanche, mon ami, et confiance pour confiance, je te ferai les plus belles déclarations sur le rôle du foie dans la production des agglutinines. **Cette idée** de rechercher les agglutinines – cela ne te dit rien, mais fais comme si tu comprenais – **cette idée** m'est personnelle. [Duhamel G., *Les Maîtres*, Mercure de France, 1937 : 27]

Ici le GN démonstratif initial est étendu par des expansions restrictives et appositives qui, participant à l'identification référentielle, ne sont pourtant pas répétées en E3. Cela n'est pas seulement le fait de la longueur de l'expansion : en (49), il s'agit de trois relatives, en (48), de deux relatives, mais en (50), l'expansion en *de + inf.* n'est pas des plus longues. Tout se passe comme si l'expansion n'avait pas ici besoin d'être répétée, parce que le déterminant démonstratif en E3 permet son anaphorisation. Noailly (2000 : 50) a déjà observé ce phénomène d'anaphorisation, propre au démonstratif, sur des structures appositives :

« C'est que le groupe *ce N* apposé ne sert pas à livrer l'identité de N1, mais à fournir sur N1 déjà identifié un commentaire. *Ce N2* sert à reclassifier, rôle tout à fait caractéristique du démonstratif, et fait une reprise anaphorique sur N1. » [Noailly, 2000 : 50]

Si, dans nos exemples le second *ce N* ne sert pas à commenter le premier (puisqu'il s'agit de relance et non d'apposition), il n'en reste pas moins qu'il permet l'anaphorisation de l'ensemble du GN initial [*ce N + expansion*].

Ainsi peut-on comprendre que les sujets avec [article défini spécifique + expansion caractérisante après le N], sont relancés non sur le mode de la reprise à l'identique de l'ensemble du GN, mais sur le mode de la reprise par démonstratif, et on a la structure : [dét. défini. N (exp.) + [élément parenthétique]. + dét. dém. N + Prédicat] :

(51) Ce ne serait rien encore, reprit ma belle-mère, mais **la circulaire** que je vous ai dictée et que j'avais négligé de relire (oui, négligé, je l'avoue : vous voyez que je ne m'épargne guère moi-même), **cette circulaire** était pleines d'erreurs et d'omissions. [Mauriac F., *La Pharisienne*, Grasset, T. VII, 1941 : 30]

(52) Le crime de Stravoguine est un crime très atroce. **L'idée** que Dostoievsky avait pu se rendre coupable d'un tel crime – et le mot de culpabilité n'est pas un mot dérisoire quand il s'agit d'un homme qui a composé Crime et Châtiment – **cette idée** m'indisposait et m'inspirait même une vive horreur. [Duhamel G., *Chronique des Saisons amères*, Mercure de France, 1944 : 49]

Dans tous les cas, la référence est fixée par le premier [GN défini + expansion], et le démonstratif permet une relance sur un mode *économique* du référent préalablement circonscrit.

La langue orale fonctionne sur ce mode économique, Blanche-Benveniste l'a très bien montré dans un article de 1993, mais la linguiste s'intéresse alors aux cas où le segment répété (et raccourci) change de statut syntaxique :

(53a) il y avait un responsable de *service juridique* pour la région maritime Méditerranée à savoir euh une région qui a euh une des trois régions principales maritimes en France et à la tête de *ce service* il y a avait un militaire donc engagé qui avait euh qui avait une dizaine d'année de marine derrière lui (L 92, 2 – Miara 8, 6) [Blanche-Benveniste, 1993 : 11, *it.* dans le texte]

(53b) il existe *une poussière grise* .. euh (...) *cette poussière* est un produit sécrété par le raisin lui-même et qui s'appelle la pruline (Convert 7, 2) [Blanche-Benveniste, 1993 : 11, *it.* dans le texte]

« et change par là-même d'interprétation, en suivant *le déroulement d'une sorte d'histoire syntaxique du texte* » (je souligne), je retiens cette conclusion pour mes exemples aussi, même si, dans ces cas, il n'y a pas de changement de statut syntaxique, le principe de la relance étant de reprendre une même position syntaxique.

On peut avoir recours à cette explication *économique* pour justifier l'exemple suivant :

(54) ANIMATEUR: beaucoup d'internautes disent précisément **il faudrait que** les politiques au sens large les élus ceux qui ont le pouvoir qui détiennent le pouvoir ou qui seront le cas échéant élus ou réélus au prochaines échéances **il faudrait qu'ils** trouvent le frein. [France Inter, *Le téléphone sonne, Culte du temps*, 26-01-2011]

La relance se fait par retour à l'identique du Vimpersonnel « *il faudrait que* » mais le sujet de la complétive est un clitique « ils » qui anaphorise l'ensemble [N de départ « les politiques » + segment parenthétique « au sens large les élus ceux qui ont le pouvoir qui détiennent le pouvoir ou qui seront le cas échéant élus ou réélus au prochaines échéances »]

Bizarrement économique tout de même, puisque la reprise du Vimpersonnel n'était pas du tout une contrainte, la relance par continuité syntaxique est tout à fait recevable :

(54') ANIMATEUR: beaucoup d'internautes disent précisément **il faudrait que** les politiques au sens large les élus ceux qui ont le pouvoir qui détiennent le pouvoir ou qui seront le cas échéant élus ou réélus au prochaines échéances trouvent le frein.

On peut justifier ici le retour à l'identique du V par un autre phénomène : ce V sert également à l'introduction du discours direct de l'internaute (l'absence de lien syntaxique entre le V *dire* et l'impersonnel en est la marque), le retour après la parenthèse contribue alors à réancrer l'instance énonciative (comme en (43), marqué explicitement par l'incise *dis-je*). Mais alors une autre question se pose : à qui doit-on attribuer les commentaires des segments parenthétiques ? La relance du Vimpersonnel laisse penser qu'il ne s'agit pas de ceux de l'internaute.

Dans d'autres exemples encore, c'est l'ensemble du prédicat qui est anaphorisé. En (55), la relance syntaxique s'appuie sur une anaphore de la structure présentative :

(55) **y a Robert qui arrive** (rires) alors il était tout fou avec son salon il paraît qu'il donnait de la tête il il gesticulait dans tous les sens / il arrive à table et puis euh sa femme elle lui dit bah alors chouchou qu'elle dit tu veux manger quoi [Corpus *Beau-frère* – Master LDL Rennes 2]

La reprise en continuité, si elle n'est pas impossible, est plus difficile (55') :

(55')? **y a Robert qui arrive** (rires) alors il était tout fou avec son salon il paraît qu'il donnait de la tête il il gesticulait dans tous les sens / à table et puis euh sa femme elle lui dit bah alors chouchou qu'elle dit tu veux manger quoi

On peut faire l'hypothèse qu'avec ce type de relative dans une structure clivée, la structure syntaxique est saturée (*y a Robert qui arrive*) et comme le circonstant *à table* n'est pas un complément contraint, il en résulte une difficulté de reprise en continuité (55') avec seulement *à table*.



(55'') et (55''') sont acceptables :

(55'') **y a Robert qui arrive** (rires) alors il était tout fou avec son salon il paraît qu'il donnait de la tête il il gesticulait dans tous les sens / qui arrive à table et puis euh sa femme elle lui dit bah alors chouchou qu'elle dit tu veux manger quoi

(55''') **y a Robert qui arrive** (rires) alors il était tout fou avec son salon il paraît qu'il donnait de la tête il il gesticulait dans tous les sens / y a Robert qui arrive à table et puis euh sa femme elle lui dit bah alors chouchou qu'elle dit tu veux manger quoi

Mais en (55'') seule la relative est relancée et complétée, alors qu'en (55) et (55''') c'est l'ensemble de la structure présentative qui est relancée. À comparer (55) et (55'''), on se rend compte que la reprise à l'identique de la structure présentative met plus à distance encore le premier segment, il n'est pas seulement relancé, il est comme « recommencé ». Tout se passe comme si le retour à l'identique imposait de rejeter complètement la première énonciation et forçait à concevoir un nouveau départ, non pas seulement syntaxique comme dans les autres cas, mais aussi énonciatif. À l'inverse, la relance par anaphore (55) permet de raccrocher, en les liant et non en les disjoignant, les deux segments d'une même énonciation, seulement suspendus par une parenthèse.

#### 1.3.3.1 Relance d'une forme clitique : mise en place du référent

On a gardé pour finir, une relance qui d'un premier abord peut sembler sans pertinence, voire impossible syntaxiquement, et qui pourtant, non seulement se trouve réalisée en discours, mais laisse surtout transparaître des « effets de langue orale » proches de ce qu'on appelle ailleurs des *amorces* (voir par exemple Jeanjean, 1984), qui semblent donc, de fait, exclus de l'écrit et considérés comme des *ratés* de la langue orale. Il s'agit de la reprise d'un élément clitique, déterminant du verbe ou du nom :

(56) **Ils**, je veux dire M. et Mme Rézeau, **ils** avaient envoyé une carte classique, imprimée en anglais...  
[Bazin H., *Vipère au poing*, Grasset, 1948 : 31]

(57) ANIMATEUR2: c'est **quatre milliards** (rire) enfin c'est dans le livre de Johnathan Safran Foer **quatre milliards de poulets** voilà c'est ça beaucoup hein sur la terre. [France Culture, *Du grain à moudre, L'animal*, 18-01-2001]

Formes clitiques, les déterminants du nom ou du verbe ne peuvent (ne *doivent* diraient les grammairiens) être séparés de leur support lexical, par définition. Les exemples proposés attestent donc d'abord de la très grande liberté (morpho-syntaxique) de l'insertion d'un segment parenthétique.

Par ailleurs, contrairement à tous les exemples jusqu'ici analysés qui laissaient en suspens le contenu prédicatif, c'est d'abord ici le référent qui fait défaut, et qui se voit repoussé après l'insertion parenthétique. Dans l'exemple (56), il est vrai que le contenu de la parenthèse fait office d'élucidation du clitique qui le suit. Mais ce n'est pas toujours le cas.

C'est cette raison essentielle qui me fait distinguer la relance, même singulière, du sujet clitique en (56), de la dislocation, comme par exemple (58) :

(58) je pense là qu'il y a une action à tenter euh c'est-à-dire les locataires de du groupe nous  
municipalité nous sommes maintenant bloqués [Corpus oral – Blanche-Benveniste C., 2000 : 65]

Ici, le premier *nous* n'est pas un clitique mais un pronom personnel (disjoint) tonique. La réapparition d'un autre *nous* ne peut donc pas faire office de relance, d'une part parce qu'il est attendu (comme pour toutes les dislocations et contrairement à la relance syntaxique) et, d'autre part, parce que, si dans l'exemple en présence la forme *nous* est Une (ce serait le cas aussi pour *elle(s)* et *vous*), les fonctions syntaxique et communicative des deux occurrences ne sont pas les mêmes. Ainsi, au sein de la relance, on a un simple doublage du même poste syntaxique après un élément E2, tandis qu'avec la dislocation, on a plutôt « un dédoublement fonctionnel que la tradition expliquait en traitant le pronom comme une apposition » (Riegel *et al.*, *GMF* : 426). D'ailleurs, toujours dans ce cas, les deux formes (disjointe et conjointe) peuvent être simplement séparées par une pause sans qu'il y ait répétition du même poste syntaxique (*elle, elle aime Brassens; nous, nous sommes Bretons*) ce qui serait impossible avec le clitique relancé *\*Ils ils avaient envoyé une carte postale* (mais on aurait *Eux, ils avaient envoyé*).

Ce qui est analysé dans ces exemples avec relance, c'est la mise en place progressive du référent, qui ne sera fixé qu'après le segment parenthétique. Double suspens : on attend un référent stabilisé + le prédicat.

### 1.3.3.2 Relance et amorce

On est très proche ici des cas d'amorces, qui mettent en place, progressivement la syntaxe des éléments (mais pas toujours des référents). Rien ne distingue les exemples précédemment cités de ceux pour lesquels le *segment parenthétique* serait un simple « euh » :

(59a) INVITÉ: euh et par conséquent euh on ne peut pas euh on peut pas faire abstraction euh **de toutes** euh **de toutes** les nuances sociales euh  
ANIMATEUR2: bien sûr  
INVITÉ: qui qui qui président aux relations que les hommes entretiennent avec les animaux euh il est évident que euh oui l'élevage industriel bien sûr euh **il faut** euh **il faut** tenir compte euh de la douleur des animaux euh mais euh l'élevage industriel euh a répondu aussi à un moment à un besoin euh social euh de meilleure alimentation des sociétés occidentales euh et que par conséquent on ne peut pas on ne peut pas euh de toute pensée euh de sciences sociales et de

sciences humaines dans le rapport avec les animaux [France Culture, *Du grain à moudre, L'animal*, 18-01-2001]

(59b) me fait penser au débat sur le terrain politique entre **des des des des** comment dirais je **des des pays** qui se haïssent et qui se tuent joyeusement euh celui qui est évidemment palestinien peut dire bah c'est pas c'est pas grave [France Culture, *Du grain à moudre, L'animal*, 18-01-2001]

(59c) INVITÉ: oui euh il me semble que pour l'instant **on a surtout** euh **on a surtout** parlé de l'animal euh animal objet scientifique euh animal objet de réflexion philosophique et éthique mais il faut quand même rappeler que nous vivons avec des animaux [France Culture, *Du grain à moudre, L'animal*, 18-01-2001]

Dans tous les cas, soit le référent est fixé et c'est le prédicat seul qui est mis en attente, soit le référent ne l'est pas et c'est par la relance du déterminant qu'on y aboutira.

Ou alors, la rupture morpho-syntaxique est relancée sur le mode habituel, et, parfois, signalée comme inachevée, inaboutie :

(60) mais encore, ce qui est encore plus intéressant, **que je**, ce qui est encore plus intéressant, **que je, je** ne sais plus, ça ne fait rien. [Beckett S., *L'Innommable*, Minuit : 8]

Jeanjean (1984) considérait l'amorce comme « un modèle de composition lexicale », ainsi expliquait-on que dans l'énoncé « c'est fa fabuleux » certains auditeurs comprenaient *fa-fabuleux* comme un seul mot (avec effet intensif de la première syllabe) : « c'est un procédé bien connu qui, à partir de redoublement de la première syllabe, permet de composer des nouveaux mots (soit de type « pépère, bobonne, sosotte, fofolle, soit de type « nounou, coco, gaga, jojo » (Jeanjean, 1984 : 173).

Nous y voyons, nous, un « patron syntaxique » propre à exhiber la syntaxe *on-line*, le *Work in progress* de J. Authier mais qui concerne ici non seulement la nomination mais toute l'énonciation.

### 1.3.3.3 Relance et mise en place du référent

On peut rencontrer cette mise en place progressive du référent avec des segments nominaux :

(61) ANIMATEUR: au passage à propos de ce qu'on disait sur les salaires femmes hommes l'égalité c'est pas une colle mais j'ai ce courriel de Lisa à Paris elle ne donne pas de téléphone j'ai **une forte** elle appelle ça comme ça **une forte présomption** que mon collègue masculin de même formation même âge et quelques diplômes en moins est nettement mieux payé que moi [France Inter, *Le téléphone sonne, Égalité homme-femme*, 8-03-2011]

(62) ANIMATEUR1: alors commençons avec vous euh Jean Baptiste Jeangène Vilmer **tout le travail** je le disais dans dans le souc de chapeau que vous n'avez pas eu le temps d'entendre parce que vous arrivez seulement de Londres **tout le travail** de l'éthologie animale de ces dernières années

tend a tendu à détricoter la frontière que la philosophie avait longtemps pensée en Occident comme étanche entre l'homme et l'humain et le reste du monde animal disons. [France Culture, *Du grain à moudre, Les animaux*, 18-01-2011]

(63) Ce sont des trucs qui m'ont rendu **des services**, je ne dirai pas le contraire, **des services dont je** n'aurais pas eu besoin si on m'avait laissé tranquille. [Beckett S., *L'Innommable*, Minuit : 19]

L'analyse syntaxique est la même. Ou presque. Dans le premier cas, le référent ne sera fixé qu'après la parenthèse. Dans les seconds, plus intéressants encore, l'interlocuteur ne comprend qu'après-coup que le référent n'était pas fixé au départ : ce qui est mis en attente, ce n'est pas le référent, mais le référent exact, un restricteur apparaissant dans la relance.

Une grande partie du travail linguistique de Lagarce [32] a été de jouer avec cette mise en suspens : la première occurrence propose un énoncé apparemment achevé, mais que la reprise fait apparaître, mais rétrospectivement, comme en attente d'argument. Il peut s'agir soit d'un adjectif à argument facultatif (64), soit de verbes susceptibles de différentes structures argumentales (65) :

(64a) Suzanne et moi,  
**ce n'est pas malin**  
[...]  
**Ce n'est pas malin**, Suzanne et moi  
[...]  
et **ce n'est pas malin**,  
voilà, c'est ça, **ce n'est pas malin**,  
bêtement, de faire front contre moi [*idem* : 68]

(64b) **Je suis contente**, je ne l'ai pas dit, **je suis contente** que nous soyons tous là [Lagarce : 42]

(65a) je me suis éveillé, calmement, paisible,  
avec cette pensée étrange et claire  
[17 lignes]  
**qu'on m'abandonna** toujours car je demande l'abandon  
  
c'était cette impression  
[...]  
**qu'on m'abandonna** toujours,  
peu à peu,  
à moi-même, à ma solitude au milieu des autres [*idem* : 30]

(65b) **ils auront peur** (c'est la peur, là aussi)  
**ils auront peur** du peu de temps et ils s'y prendront maladroitement [*idem* : 36]

En (64b), *content* fait partie des adjectifs susceptibles d'avoir soit un emploi absolu, soit un régime actanciel, et, de la première occurrence à la seconde, on passe de l'un à l'autre.

En (65a), dans la première occurrence de « on m'abandonna », qu'on ait affaire à une construction transitive toute simple (*abandonner quelqu'un*) se trouve validé par la proposition « car je demande l'abandon » (*à être abandonné*). Mais une telle hypothèse se voit contrariée peu après, *abandonner* devenant alors un verbe à structure argumentale plus complexe, *abandonner quelqu'un à quelque chose*.

L'exemple suivant (65b) développe exactement le même plan : *avoir peur* s'interprète d'abord absolument, ce que semble confirmer le contenu parenthétique « (c'est la peur) », tandis que la relance construit le verbe avec un complément qu'on n'attendait pas.

C'est toujours le même jeu entre le fini et le non-fini. Il y a, dans les répétitions lagarciennes, effet de surprise : l'apparente absence de suspens laisse entendre une simple répétition, et en même temps, la modification de la structure argumentale dans la reprise nous réintroduit dans le champ de la relance.

D'autres auteurs, bien entendu, travaillent les possibilités syntaxiques et en jouent de façon plus ou moins subversive selon les occurrences, entre relance pleine (66), et relance-amorce (67). Beckett par exemple :

(66) Mais cette envie, au lieu d'essayer de lui donner satisfaction, je restais **à la contempler, si j'ose dire, à la contempler qui** peu à peu se ratatinait et finalement disparaissait, comme la fameuse peau de chagrin, seulement beaucoup lus rapidement. [Beckett S., *Molloy*, Minuit, Double (1951) 1997]

(67) Que dis-je, je suis incapable d'aller jusqu'à la Transfiguration, tel que je me connais, ou l'Assomption. Mais **je ne crois pas, je ne crois pas me** tromper en disant que ces réjouissances auront lieu sans moi, cette année. [Beckett S., *Malone meurt*, Minuit, 1951 : 7]

#### 1.3.3.4 *Des relances en cascade*

Il reste encore quelques cas originaux du fait de la relance en cascade des derniers segments énoncés :

(68) **Et voilà qu'**abandonnant tout derrière lui, il avançait dans ce grand vide, avec l'irresponsabilité du soldat, par des itinéraires que d'autres avaient étudiés pour lui, si même ils en avaient eu les loisirs ! en plines ténèbres nocturnes, dans cet habit rouge qui le brûlait, invisible, cavalier d'une chasse infernale, au trot prolongé d'une bête exténuée dont il ressentait les souffrances, l'haleine forcée, le pas devenu incertain, butant aux pierres, s'enfonçant dans la boue, sous les rafales du vent et de la pluie, pincé malgré le manteau et la sueur, le poids du harnachement, par un froid de neige à la veille de printemps, **voilà que Théodore Géricault**, et qu'est-ce que c'est que cette guimbarde cahotante malgré ses chevaux frais, eux, de la dernière poste, ce train de

voitures, où là-bas en tête un roi podagre somnole dans les lys des coussins et appuie sa lippe bourbonnienne à l'épaule du Duc de Duras, **voilà que Théodore Géricault**, dans la chevauchée fantastique des mousquetaires, rompus, meurtris, les pieds saignant dans les bottes, (...) **voilà que Théodore Géricault est pris du vertige de l'homme qui tombe**, qui tombe dans le vide ou dans un rêve, il ne sait, conscient à la folie de toutes les choses insignifiante de son corps et de son âme, de toutes les pièces de son habillement, de chaque anneau de ses courroies, de la selle et de l'étrier, et de tout ce qu'il a oublié de faire avant de partir, habité de souvenirs exagérément lucides et battus comme un jeu de cartes, à poursuivre une inexprimable angoisse, une pensée unique aux développements sans fins, qui se reprend, se perd, se répète, se brise et se renoue, au trot, au trot de la nuit interminable, étouffante, glacée (...) [Aragon L., *La semaine sainte*, 1958, Pléiade, IV : 806-807]

(69) Et **le soir, dans ma chambre** (« La Belle Angerie » est si grande que nous en avons une pour chacun... Ça fait bien. Et puis ça habitue les enfants à rester seuls dans le noir)... **le soir, dans ma chambre, je résolu**, en parfait accord avec Baptiste (le bout de mon prénom, c'est-à-dire mon ange gardien, un peu valet comme il convient à l'ange gardien d'un Rezeau qui ne peut déceimment pas porter seul les petits paquets de ses péchés)... **le soir, dans ma chambre, je résolu de faire pénitence**. [Bazin H., *Vipère au poing*, Grasset, 1950 : 22-23]

(70) **Mon père** qui, je l'ai dit, avait achevé ses études avant que je vinsse à commencer les miennes, **mon père avait appris** – dans cet appartement crasseux qui se dressait naguère au coin de la rue Rataud et de la rue Lhomond – **avait appris, dis-je, la chimie des équivalences**. [Duhamel G., *Biographie des mes Fantômes*, Hartmann, 1944 : 52]

Dans ces exemples, le propos est repoussé à plusieurs reprises par des parenthèses somme toute assez longues et chaque interruption déclenche la reprise des derniers éléments énoncés. Dans l'exemple (69), la relance systématique se fait sur un mode banal : [circonstants [parenthèse], {circonstants relancés + (sujet clitique + verbe) [parenthèse]}, + {circonstants + (sujet clitique + verbe)} relancés + Prédicat]. Rien ne change, tous les segments sont repris tels quels. Dans l'exemple (70) par contre, les choses se compliquent. Si le sujet défini est bien relancé une première fois avec son déterminant possessif d'origine, lors de la seconde relance, il n'apparaît plus : preuve encore que le groupe [sujet + verbe] est plus difficile à relancer si le sujet est nominal. Alors qu'en (69), avec sujet clitique, la relance s'effectue sans heurt, en (70), avec sujet nominal, on ne relance que le verbe.

Chez Lagarce, la relance peut être simple, le segment répété n'étant repris qu'une fois, ou multipliée. Et, dans ce cas, soit le segment relancé est repris à chaque fois à l'identique (70), soit la résolution du suspens se fait de façon progressive, la syntaxe de l'ensemble se construisant alors par paliers successifs (71) :

(70) **On dit** [...]

tout le monde dit ça,

**on dit,**

[...]

**on dit** et je ne vais pas les contredire **qu'elle ressemble à Antoine** [Lagarce : 12-13]

(71a) **Je pensais** [...]

**Je pensais que ton métier** [...]

**Je pensais que ton métier était d'écrire** [*idem* : 19]

(71b) avec cette pensée étrange et claire [...]

avec cette pensée étrange et claire

que mes parents que mes parents [...]

que mes parents et tous ceux que j'approche [...]

que tout le monde [...] ne m'aime plus [*idem* : 30]

(71c) et je pense [...]

je pense

[...]

je pense,

je pensais

que peut-être [...]

que peut-être, tu n'avais pas tort [*idem* : 69-70]

Ce qui est le plus remarquable dans ce texte, ce sont, bien évidemment, ces assemblages très complexes, avec effet d'étirement, se développant sans qu'on sache jamais quand ni comment ils vont se terminer. Il s'agit bien de *périodes* au sens où Berrendonner (2003) définit ce terme :

« Une période n'est pas faite d'unités disjointes, hiérarchiquement emboîtées, se suivant dans un ordre déterminé, et dont l'occurrence serait prescrite par des règles de complétude syntaxique fixées *a priori*. Bien au contraire, elle s'invente au fur et à mesure qu'elle se construit. » [Berrendonner, 2003 : 105]

Ainsi, dans une séquence entre deux points, comme (72) :

(72) Tu as dû, parfois,

même si tu ne l'avoues pas, jamais,

même si tu ne devais jamais l'avouer

– et il s'agit bien d'aveu –

tu as dû parfois, toi aussi

(ce que je dis)

toi aussi,

tu as dû parfois avoir besoin de nous et regretter de ne pouvoir nous le dire. [Lagarce : 18-19]

on cumule une relance redoublée, « tu as dû parfois », une répétition avec variation de la modalité, « même si tu ne l'avoues pas... même si tu ne devais jamais », un commentaire sur le dit (entre tirets), une parenthèse également *méta-*, mais sur le dire, « ce que je dis ». À quoi il faut ajouter, dans le détail, le fait que « parfois » intervient, dans la première occurrence, en position détachée, puis, dans les deux suivantes, intégrée, donc de fait avec un statut différent. Et que les séquences « tu as dû parfois, toi aussi », puis « toi aussi tu as dû parfois » sont en miroir.

### 1.3.4 La relance par coordination : une relance discursive ?

À côté de ce modèle de progression syntaxique, on observe chez Lagarce des cas de reprise qui, sans relever *stricto sensu* de la relance telle qu'on nous l'avons définie, font tout de même avancer le texte par paliers successifs. La progression n'est alors pas (seulement) syntaxique, mais avant tout discursive :

(73a) **Tu répondras à peine deux ou trois mots**

et tu resteras calme comme tu as appris à l'être par toi-même

[6 lignes entre tirets]

**tu répondras à peine deux ou trois mots,**

ou tu souriras, la même chose [Lagarce : 36-37]

(73b) **je n'aime personne,**

je ne vous ai jamais aimés, c'était des mensonges,

**je n'aime personne** et je suis solitaire [*idem* : 44]

(73c) j'étais au buffet et **j'attendais** [...]

**j'attendais** et je me suis dit [...] [*idem* : 49]

(73d) cette peur me rendait **malheureux à mon tour**

[...]

**malheureux à mon tour** mais coupable encore [*idem* : 70]

L'unité de ces cas est remarquable : est énoncé une première fois un segment qui se suffit à lui-même, puis ce segment est repris à l'identique mais comme tremplin cette fois, coordonné à un autre de même nature (cf. *ou, et, mais*, ci-dessus). Ce type de reprise augmentée *relance* bel et bien, fait progresser l'information et joue le même rôle discursif que les relances syntaxiques traitées jusqu'ici. Le principe de progression à l'œuvre est bien le même, et l'on rejoint ici les analyses effectuées plus haut sur la relance du groupe [S+V].



### 1.3.5 Les « marqueurs de raccrochage »

Parfois, l'élément relancé est accompagné de marqueurs favorisant le raccrochage syntaxique. Il peut s'agir du marqueur *donc* :

(74) M. Lasquin, **le beau-père**, homme de cinquante ans, crâne chauve, teint vif, moustache blanche, l'air capable, distingué, professionnellement sérieux, **le beau-père** *donc*, regardait son gendre....  
[Aymé M., *Travelingue* : 7]

Ici, *donc* est énoncé immédiatement après le sujet relancé. Sans ce marqueur, la reprise du GN semblerait peu naturelle :

(74') M. Lasquin, **le beau-père**, homme de cinquante ans, crâne chauve, teint vif, moustache blanche, l'air capable, distingué, professionnellement sérieux, **le beau-père** regardait son gendre

La curiosité de (74') vient de ce que « le beau-père » n'occupe pas la même fonction en E1 (où il est apposé) et en E3 (où il est sujet).

La relance peut également être accompagnée des incises *dis-je* ou *disais-je* :

(75) **Parfois**, réveillé par le jour, et par les querelles des moineaux – ils font, dès l'aurore chez moi, un bruit tout à fait comparable à celui que produisaient, dans mon enfance, les sacs de billes jacassantes – **parfois**, *dis-je*, levé de bonne heure, je me précipite au jardin. [Duhamel G., *Le Bestiaire et l'herbier* : 75]

(76) **Avant** (c'est toujours mieux avant) **avant**, *disais-je*, la presse médicale avait un rôle assez simple. [Site *Fulmedico*, le 17-01-05]

Dans ces exemples, les incises pourraient être supprimées ; à chaque fois néanmoins, elles rappellent que l'élément qui les précède a déjà été énoncé, et imposent alors cette répétition comme délibérée.

On remarque encore que, dans ces exemples, *donc*, *dis-je* et *disais-je* pourraient être interchangeables. L'apport commun de ces marqueurs semble relever de trois ordres :

- ✓ ils favorisent l'identification de la relance, comme telle ;
- ✓ ils (sur)marquent le raccrochage syntaxique ;
- ✓ ils confèrent, d'autre part, un « caractère oral » à l'énoncé.

On peut parler ici de *sur-marquage* dans le sens où c'est d'abord la répétition elle-même qui est indice de raccrochage, l'incise venant toujours à sa suite en est une marque supplémentaire. Il nous faut encore affiner ce que l'on entend par *caractère oral* car, si *dis* / *disais-je* comportent un verbe qui réfère à l'acte de parole, *donc* n'est bien entendu pas spécifique de l'oral. De plus, ce *caractère oral* est loin d'être (ou de ressembler) à de l'oral spontané dans le cas de *dis-je/disais-je*.

C'est plutôt dans la (le caractère) dynamique de la langue orale qu'il faut chercher des points communs à l'ensemble et, dans un cas comme dans l'autre, ces marqueurs semblent bien récupérer le fil d'un discours qui s'élabore en direct.

### 1.3.5.1 *Le marqueur DONC*

Berrendonner (1983) propose de considérer que *donc* possède une valeur fondamentalement anaphorique dans la mesure où :

« les connecteurs sont, comme les anaphoriques, des morphèmes présupposants ; dire *donc p*, ou *mais p*, ou *alors p*, c'est caractériser l'énonciation de *p* comme impliquant la présence en mémoire d'une certaine information  $\phi$ , variable selon le connecteur. » [Berrendonner, 1983 : 237]

Dans les exemples de relance, *donc* s'explique également par sa valeur anaphorique. Plus précisément, selon Adamczewski (1991 : 240) *donc* a pour effet de « gommer la rhématicité (*caractère nouveau*) du segment qu'il accompagne ». Il montre ainsi l'existence d'une forme de *chronologie* de l'énonciation. *Donc* a pour fonction de marquer la reprise d'une information déjà donnée au préalable jouant ainsi un rôle de cohésion discursive. Il fait simultanément basculer le segment introduit dans le pré-acquis, ce segment se trouvant en conséquence validé. Dans nos exemples, il présente la répétition comme consciente :

(77a) **Peut-être**, dans une perspective d'apprentissage qui a toujours été la mienne, **peut-être, donc**, fallait-il que je vive tout cela avec Marc. [Internet – *Top Stories* – Janvier 2005]

(77b) faisant précipitamment marche arrière (c'est-à-dire ce qui, pour un homme, eût été battre en retraite, mais **qui, pour elle** – et encore une fois en vertu de cette même prodigieuse faculté des femmes de retourner à leur profit les lois auxquelles le commun des mortels est soumis, faisant par exemple que le haut soit le bas ou l'obscurité la lumière –, **qui pour elle, donc**, se transformait en fulgurant bond en avant, et même en une attaque, et même une botte) disant très vite (...) [Simon C., ([1958] 2001), *L'Herbe*, Minuit : 127-128]

(77c) Restant là à la regarder bien après qu'il eût retrouvé son souffle, **si longtemps qu'à** un moment la garde (c'était une petite bossue, sans âge déterminé – c'est-à-dire plutôt jeune que vieille, mais pourtant pas jeune, peut-être à cause de la bosse – et qui semblait appartenir par naissance, par une sorte de conditionnement pré-utérin, à une espèce, une caste, un corps spécial : celui des gens qui ont pour fonction non de guérir ou même de soigner, mais d'aider à mourir : allant d'une maison à l'autre comme la mort elle-même, affable, propre et douce, avec sa blouse blanche pliée dans son sac et qu'elle revêtait dès le vestibule, sa bosse, son visage sans âge discrètement fardée, sa douceur, son maintien et ses gestes mortels), **si longtemps donc** que la garde bougea, avança une chaise (...) [Simon C., *L'Herbe*, ([1958] 2001), Minuit : 74]

(77c) **Comme si** (quoique l'oncle Charles dit aussi plus tard que sans doute elle l'avait véritablement oublié – elle qui parfois confondait les noms de ses propres petits enfants –, en supposant encore qu'elle en ait jamais su beaucoup plus que le contenu de cette lettre pliée en quatre (peut-être

oubliée aussi) dans le double fond de son coffre à bijoux (...)... **comme si, donc**, elle se considérait solitaire (...) [Simon C., *Les géorgiques*, Minuit, 1981 : 70-71]

Dans les exemples présentés ci-dessus, non seulement *donc* a pour effet de signaler au lecteur le caractère délibéré de la reprise, mais on peut dire que sans lui, le segment n'est pas immédiatement (en tout cas pas forcément) interprété comme une relance, mais comme une autre occurrence de la même forme. Chez Simon en particulier, le jeu des différents paliers syntaxiques et énonciatifs s'éclairent bien sûr graphiquement, grâce aux délimitateurs graphiques multiples (virgules, parenthèses, tirets doubles), et grâce aux relances, identifiées comme telles sans ambiguïté avec le *donc*.

### 1.3.5.2 Les incises « *dis-je* » et « *disais-je* »

Les incises comportant le verbe *dire* sont liées au discours rapporté. La particularité de la séquence « *dis-je* » est que le discours rapporté n'est pas ici celui d'un autre, ni même celui de l'énonciateur dans une autre situation d'énonciation. *Dis-je* fait au contraire référence à l'énonciation en cours et suppose/impose son inachèvement.

Cela se mesure par contraste entre l'incidente *je l'ai dit* et l'incise *dis-je*. Dans l'exemple suivant :

(78) Mon père qui, *je l'ai dit*, avait achevé ses études avant que je vinsse à commencer les miennes, mon père **avait appris** – dans cet appartement crasseux qui se dressait naguère au coin de la rue Rataud et de la rue Lhomond – **avait appris**, *dis-je*, la chimie des équivalences. [Duhamel G., *Biographie de mes fantômes* : 52]

L'incidente *je l'ai dit*, recadre l'énonciation en cours en la stipulant comme déjà énoncée, le contenu de la relative est alors rappelé être présupposé (cf. le clitique *le*). *Dis-je* en revanche, revient sur une énonciation laissée en suspens, laquelle est alors relancée et achevée. Seule la seconde séquence est de l'ordre de la relance syntaxique et énonciative. L'incidente annonce que ce qui la suit a déjà été dit (et accepté comme tel, donc clôt), l'incise précise que ce qui la précède était inachevé et va maintenant l'être.

Ce n'est toutefois pas le renvoi au passé ou au présent qui est déterminant, car l'imparfait *disais-je* permettrait également la relance :

(79) **Je suis véritablement fier**, et j'ose espérer que vous voudrez bien me pardonner cet accès d'immodestie dont je suis si peu coutumier, **je suis véritablement fier**, *disais-je*, d'avoir pu contribuer, à travers mon ministère, aux tentatives de sauvegarde de l'État. [Communiqué du Ministre de la Culture, Décembre 1994]

Quelle que soit la forme employée (*dis-je* ou *disais-je*), le verbe *dire* est employé en association avec le déictique *je* : on peut parler de séquences métalinguistiques.

*Dis-je* pourrait, plus précisément, être considéré comme un *déictique du métalangage*. D'abord, le pronom personnel réfère directement à l'énonciateur. D'autre part, le verbe est conjugué au présent (il y a donc ancrage dans la situation d'énonciation). Enfin, le verbe employé, *dire*, renvoie au processus même d'énonciation. La séquence *dis-je* permet donc de mettre en scène cette énonciation : elle en explicite le scénario. Dans le cadre d'une relance, elle permet de ré-actualiser un terme précédemment employé. Tout se passe comme si, avec l'élément parenthétique E2, l'énonciateur s'était situé dans un *hors-temps* de son énonciation. Avec *dis-je*, il ancre à nouveau ses propos dans le présent de l'énonciation.

*Disais-je* ne peut être considéré pareillement car il implique pour sa part un point de vue passé. L'énonciateur, loin d'ancrer l'élément relancé dans le présent de son énonciation, le présente comme coïncidant à son énonciation passée. La jointure s'effectue donc de façon tout à fait différente d'avec *dis-je* : avec *dis-je*, on raccroche l'élément relancé à l'énonciation de E3, tandis qu'avec *disais-je*, l'élément relancé est raccordé par rapport à l'énonciation initiale, celle de E1.

Quel que soit le cas, l'énonciateur donne à voir sa propre énonciation : il réaffirme ainsi le fait que *quelqu'un est aux commandes* de la situation énonciative, la relance, elle, réaffirmant le lien syntaxique.

### 1.3.5.3 *Contraste avec la séquence « ce(t-te) -là »*

Une dernière structure est en apparence similaire aux précédentes :

- (80) Souvenirs d'un maître d'études : **la petite chambre**, qui est au bout du dortoir, et où les maîtres d'étude peuvent, à leurs moments de liberté, aller travailler ou rêver, **cette chambre-là** donne sur une campagne pleine d'arbres et coupée de rivières. [Vallès J., cité dans *Exercices de langue française*, Bonnard / Arveiller, Magnard, 1995]

En (80), on a en effet un élément E1, suivi d'un E2 consistant en une expansion du nom, puis, en E3, un élément de E1 est répété (« petite chambre »), avec toutefois un changement de déterminant (« la » en E1, et « cette » en E3). La répétition est, d'autre part, accompagnée, non plus de « *dis-je* » ou de « *donc* », mais du marqueur « -là » (facultatif, d'ailleurs).

Si la syntaxe présente des similitudes, l'interprétation est sensiblement différente. En effet, tandis que *donc* et *dis-je / disais-je* accentuent le décrochage syntaxique et interprétatif de E2, la séquence *cette...-là* oblige en revanche à prendre en considération les informations fournies par le segment E2. La séquence démonstrative est en effet anaphorique : elle pointe vers un segment antérieur et, ici, oblige à considérer l'ensemble [E1+E2], et non de E1 seul, car, sans l'élément E2, l'identification référentielle serait insuffisante.

Cette structure diffère profondément des relances précédentes : il ne s'agit plus seulement de *rattraper la syntaxe* mais de récupérer toutes les informations qui viennent d'être énoncées. On peut, de fait, les rapprocher des relances par anaphorisation du chapitre 1.3.3.

L'effet observé nous permet maintenant de préciser la valeur de *donc*. On constate en effet que la substitution de *donc* à *là* serait possible, tout en conservant le démonstratif *cette*, dans l'exemple (80'). On obtiendrait :

(80') Souvenirs d'un maître d'études : **la petite chambre**, qui est au bout du dortoir, et où les maîtres d'étude peuvent, à leurs moments de liberté, aller travailler ou rêver, **cette chambre**, *donc*, donne sur une campagne pleine d'arbres et coupée de rivières.

Loin d'être incongrue, l'association du démonstratif avec le marqueur *donc* permet de mieux gérer encore les phrases très longues dans le discours, de revenir au point de départ en tenant compte des multiples incidentes parcourues :

(81) INVITÉ: donc les deux questions sont liées euh et du coup en en éthique animale c'est-à-dire **dans dans le domaine de recherche** euh où on travaille sur le statut moral de l'animal c'est-à-dire sur la responsabilité de l'homme à l'égard de l'animal où il y a d'ailleurs des nombreux théologiens qui travaillent là dedans je pense à Andrew Linzey qui est qui a eu la première chaire de de théologie de bien-être animal à Oxford euh et qui est quelqu'un d'assez puissant d'un et qui défend les droits de l'animaux pour des raisons religieuses pour des raisons théologiques et qui développe ce qu'il appelle une théologie animale **donc dans ce domaine de recherche** euh la plupart des la plupart des la plupart des auteurs que Élisabeth de Fontenay peut trouver euh plus plus extrêmes vont considérer que effectivement la limite n'est pas entre l'homme et l'animal de savoir euh qui est une personne et qui ne l'est pas la limite euh et le jugement doit se faire à l'échelle individuelle c'est-à-dire que parmi les animaux il y en a certains qui peuvent être considérés comme des personnes et d'autres pas et aussi et ce que je vais dire est extrêmement polémique. [France Culture, *Du grain à moudre, L'animal*, 18-01-2001]

En revanche, l'association de *dis /disais-je* avec le même démonstratif semblerait bien moins naturelle :

(80'') ? Souvenirs d'un maître d'études : **la petite chambre**, qui est au bout du dortoir, et où les maîtres d'étude peuvent, à leurs moments de liberté, aller travailler ou rêver, **cette chambre**, *dis-je*, donne sur une campagne pleine d'arbres et coupée de rivières.

mais il faudrait le vérifier sur des contextes plus étendus.

Il semble en tout cas que *dis /disais-je* forcent au retour sur l'élément initial sans aucune considération pour l'élément E2, tandis que *donc* n'exclurait pas sa prise en compte.

## Conclusion

Pour conclure ce chapitre, je dirais que cette réflexion autour des marqueurs de raccrochage a trouvé un pendant (et un développement, plus énonciatif) dans l'article [25] co-rédigé avec C. Doquet en 2010c dans lequel nous nous sommes attachées à décrire les marqueurs de reformulation *alors*, *effectivement*, *donc* en situation de conférence avec diaporama. Le contexte plurisémiotique du corpus alors analysé (il s'agissait d'un oral de conférence, du diaporama accompagnant la conférence, et de l'article final rédigé) a permis de mettre au jour des emplois différenciés de ces marqueurs distinguant des postures énonciatives spécifiques.

Ainsi, nous avons mis au jour que dans l'oral de conférence (le conférencier était alors un doctorant), *donc* est rencontré majoritairement dans les périodes de présentation et de conclusion, où le locuteur parle en son nom propre, de son exposé et de sa pratique ; en revanche, *effectivement* est associé au discours autre, qui est massivement du discours théorique. *Donc* apparaît comme l'outil de mise en scène du locuteur assumant l'énonciation en cours.

### *Donc + démonstratif anaphorique*

Des 23 *donc* du corpus, 21 sont en position initiale, introducteurs d'énoncés. Cette configuration est également celle d'*alors* : les deux connecteurs articulent des énoncés mais l'effet produit par *alors* est de l'ordre de la rupture avec ce qui précède, tandis que *donc* oblige à considérer le contexte droit comme lié au contexte gauche. Comme l'a souligné Culioli (1990 : 169) : « la présence de *donc* équivaut à une consigne qui indique que l'on doit remonter la chaîne pour identifier le terme antérieur ».

Dans les exemples suivants, l'anaphorique *ça* oblige à remonter dans la chaîne immédiate :

(82a) j'espère- heu que vos questions heu- médiatrices nous permettront- au moins à moi de progresser dans ma compréhension de- parce qu'on sait jamais quelquefois on a du mal à clarifier les choses - voilà donc ça c'est toujours ça

(82b) le temps didactique- c'est une contrainte majeure - d'accord ? - donc ça il- il le dit très bien il est- ses travaux sont- sont très fins là-dessus-

(82c) c'est comme si on se- on et- on s'exonérait d'un travail sur- sur le savoir- en lui-même - donc ça ça renvoie aussi à des tas de travaux sur les- les bases de connaissances

Dans ces trois exemples, *ça* tonique et anaphorique reprend les énoncés antérieurs. En décatégorisant l'antécédent (Riegel *et al.* 1994 : 206), le pronom *ça* le met à distance et favorise l'émergence d'un commentaire du locuteur. La conjonction de *donc* et de *ça* assure ainsi la reprise résomptive du discours antérieur et son commentaire.

Kallen Tatarova (2007 et 2012) a souligné cette fonction de *donc* qui permet au locuteur de communiquer :

« la représentation qu'il se fait lui-même de son propre discours, en l'évaluant en termes de plan discursif accompli. » [Kallen-Tatarova, 2007 : 63]

### ***Donc + présentatif***

Ailleurs, le segment qui suit *donc* est introduit par un présentatif :

(83) on capitalise tous les travaux qu'on a faits depuis le début tous les essais les conceptions les entretiens les traces produites **donc y a** un aspect clinique aussi on prend tout chez les élèves

(84a) ils se voient plus comme des des médiologues ou des remédiologues des méthodologues il y a différentes catégories d'enseignants de de de figures d'enseignants spécialisés **donc c'est** aussi heu une identité forte nous on est pas là pour enseigner on est là pour aider à à comprendre par exemple –

(84b) cet objet de savoir là par exemple la division euclidienne bien avant qu'elle n'apparaisse dans le curriculum de de la classe **donc c'est** des élèves en gros pour aller vite des élèves en retard on va leur on va essayer de les mettre leur donner un peu d'avance pour augmenter enfin leur capital d'adéquation ici dans la classe et puis voir un petit peu après heu ce qui se passe –

Dans ces exemples, [*donc + c'est*] et [*donc + y a*] sont toujours suivis de GN indéfinis. À l'inverse des exemples (82), ces structures syntaxiques imposent une reformulation lexicale catégorisante des éléments immédiatement antérieurs à *donc*.

Sans le *donc*, on ne pourrait pas interpréter la séquence comme une reformulation et même, dans le cas de (83) et (84a), la présence de *aussi* obligerait à considérer « un aspect clinique » et « une identité forte » comme coordonnés aux objets de discours antérieurs. C'est bien *donc* qui établit une équivalence entre ses contextes gauche et droit.

La structure syntaxique est stable : [*donc + présentatif + GN indéfini + expansion (adjectif ou complément du nom)*] : il s'agit d'une sous-catégorisation. Mais on remarque que la structure est systématiquement prolongée par une justification à droite de cette sous-catégorisation :

(83') donc y a un aspect clinique aussi  
on prend- tout- chez les élèves

(84a') donc c'est aussi heu une identité forte  
nous on est pas là pour enseigner on est là pour aider à- à  
comprendre par exemple –

(84b') donc- c'est des élèves en gros pour aller vite des élèves en retard

on va leur on va essayer de les mettre leur donner un peu d'avance

La justification prend appui sur le pronom *on*, qui renvoie, en (83) et (84b), au locuteur et à son groupe de travail, soit à un *je* atténué, qui ne s'affirme pas pleinement. En (84a) au contraire, *on* renvoie aux enseignants spécialisés en général (énonciateurs du DD seulement marqué intonativement) ; cette rupture est marquée par le *nous* tonique qui délimite le changement de plan énonciatif. Dans tous les cas, ces énoncés qui justifient la catégorisation font intervenir les personnes de l'énonciation, dans lesquelles le locuteur peut s'inclure. S'il est remarquable qu'une opération comme la reformulation par catégorisation, qui repose sur le désancrage par rapport au contexte, soit justifiée par des énoncés faisant intervenir ce même contexte énonciatif, cela explique à nouveau que c'est en faisant appel à sa pratique que le locuteur, ici, s'autorise à généraliser. De la sous-énonciation, cette reformulation par catégorisation fait évoluer la posture de l'énonciateur vers une co-énonciation avec ses référents théoriques. Il affirme et/ou confirme une posture énonciative de chercheur pleinement intégré à un groupe.

### ***Donc + GN défini***

La configuration [*donc* + présentatif] paraît favoriser un prolongement de l'énoncé, au contraire dans la dernière structure relevée, [*donc* + GN défini] permet d'isoler un segment reformulant :

(85) voilà je participe à ce à ce groupe **donc les 4 points** les plus sur quoi je me suis appuyé pour essayer de de dégager- un axe de travail

(86) je pointe quelques difficultés hein **donc la place et le rôle** du chercheur dans le dispositif heu moi j'étais précédemment enseignant spécialisé-

Ces groupes nominaux sans prédication (dont l'un, (85), est inachevé) réfèrent directement à la diapositive projetée, soit par le commentaire (85) soit de façon autonome (86). Berrendonner (1983) et Nølke (2002) ont déjà remarqué que *donc* peut enchaîner indifféremment sur un terme verbal ou non verbal. Pour Nølke (2002 : 7) la portée non verbale est possible seulement pour l'argument gauche, « la portée à droite étant toujours fixe ». La fonction instructionnelle du connecteur vise donc uniquement la détection de la portée gauche. Celle-ci doit répondre à une seule condition : pouvoir « servir d'argument (antécédent) au raisonnement invoqué par le connecteur » (Nølke, 2002 : 7). Ici, l'antécédent n'est pas à chercher dans le contexte discursif gauche mais sur la diapositive. Dans les deux exemples, *donc* articule deux « regards du locuteur » (Nølke, 1993) aux limites parfois incertaines : celui du chercheur (« je participe » (85), « je pointe quelques difficultés » (86)) et celui du conférencier reformulant sa propre diapositive (« les 4 points les plus » (85),



« la place et le rôle du chercheur dans le dispositif » (86)). *Donc* montre son affinité avec *je*, surtout en comparaison de *effectivement* qui, lui, est associé à du discours propre dés-impliqué et à du discours autre. On peut faire la même description que pour *alors* (*donc* / *alors* + GN), pourtant l'effet discursif est différent : tandis que *alors* aurait créé une attente de la suite, la valeur conclusive de *donc* associé au GN défini présuppose le GN, ce qui dispense d'avoir à le commenter.

Zenone (1981 : 121) avait déjà posé que « la présence de *donc* attribue à l'affirmation un antécédent X, qui est un argument pour p, et [que] cet antécédent est constitué par des connaissances qui sont présentées comme étant partagées par les interlocuteurs ». Dans notre corpus, cette fonction se vérifie, d'autant que la valeur de *donc* est toujours à la fois conclusive et reformulative. Conclusive, parce que *donc* signale que le propos arrive à un achèvement, qu'un objectif discursif a été atteint (Berrendonner 1983). Reformulative, parce que la conclusion apportée dans le segment qui suit *donc* est une reformulation plus ou moins explicite du contexte gauche immédiat ou d'un contexte linguistique plus large, voire d'éléments présupposés acquis. Ce qui confirme que *donc*, reformulo-conclusif, soutient le passage d'une sous-énonciation antérieure vers la co-énonciation.

Nous prenons ici appui sur les notions de postures énonciatives telles que proposées par Rabatel (2004, 2007, 2008, par exemple). L'auteur définit la *co-énonciation* comme la co-construction d'un Point de Vue (PDV) commun et partagé ; la *sous-énonciation*, comme la construction inégale d'un PDV dominé ; et la *sur-énonciation* comme la construction inégale d'un point PDV surplombant. Ces trois postures permettent de :

« rendre compte plus finement des continuums entre consensus et dissensus, tout en articulant la construction du dire, au fil du discours, avec les dimensions cognitives et interactionnelles dont il est possible de retrouver les traces par l'analyse de la l'énonciation et de la référenciation » [Rabatel, 2007 : 89]

Ainsi, l'étude de ce corpus met au jour différentes postures énonciatives d'un même locuteur au cours de sa conférence et en fonction des diapositives et/ou citations externes qu'il exhibe (ou non) à son auditoire. Elle fait apparaître l'usage de marqueurs linguistiques particuliers, spécifiques de postures énonciatives allant de la sous-énonciation marquée vers la co-énonciation assumée. Ces constats se trouvent étayés par les faits relevés dans notre corpus secondaire, qui correspond à l'oral et au diaporama du conférencier principal de ce colloque : le discours oral du conférencier principal, d'une durée d'une heure, ne comporte pas une seule occurrence d'*effectivement* ; son diaporama comporte très peu de DD ; en revanche, *donc* est très souvent utilisé. Ici, la posture énonciative relève même plutôt de la sur-énonciation. En effet, le conférencier principal n'a que très peu recours au discours autre et quand c'est le cas, c'est pour confirmer son propre dire clairement énoncé plutôt que pour exhiber le dire d'un

autre de manière à exprimer le sien. Il construit son argumentation sur la base de son discours propre, construction associée à une forte densité de *donc* énonciatifs.

Dans le corpus « doctorant » qui a été prioritairement étudié, chacun des marqueurs analysés impose des mouvements interprétatifs multiples vers l'aval comme vers l'amont du discours. À la fois marqueurs de cohésion syntaxique et de cohérence énonciative, ils indiquent un « regard du locuteur » et les reformulations avancées le sont sur des plans sémiotiquement distincts : *alors* privilégie la reformulation de la diapositive, *effectivement* prend appui sur le discours Autre, *donc* impose le point de vue du locuteur. L'apparition de ces connecteurs s'accompagne d'un dénivelé énonciatif : *alors* est dévolu au conférencier recadrant son discours, *effectivement* pose le locuteur comme énonciateur en retrait de son dire, *donc*, enfin, fait émerger un locuteur-énonciateur. Ce que montre enfin l'analyse, c'est le trajet du conférencier d'une sous-énonciation affichée à la co-énonciation, à la fois avec ses pairs théoriques ou pratiques et avec son auditoire qu'il oblige, notamment à l'aide des marqueurs étudiés, à adopter son point de vue.

## 1.4 Effets de la relance

### 1.4.1 Statut de la parenthèse

On dira peu de choses ici des segments parenthétiques, dans la mesure où, ici comme ailleurs, il est très difficile de les délimiter par leur forme ou leur contenu.

Du point de vue de la forme, l'insertion parenthétique peut être très courte ou très longue, et contrairement à ce qu'écrit Wilmet (1997 : 569, paragraphe 699), ce n'est pas le *volume* du segment parenthétique (E2) qui est déterminant pour déclencher une relance ni la forme de l'élément réitéré qui peut, lui aussi, être bref ou long. On rencontre tout autant des exemples comme (87a) ou (87b) :

(87a) **C'était pour cela**, pour bien la dresser, qu'il était passé – pour cela aussi, j'en suis sûr, je ne m'en étais pas rendu compte sur le moment, on ne peut être partout à la fois, chacune de leurs paroles, le plus insignifiant en apparence de leurs mouvements, est comme un carrefour où s'entrecroisent des chemins innombrables menant dans toutes les directions et je me retrouve ici tout à coup sans trop savoir comment, après un long détour – **c'était pour cela**, pour lui apprendre à marcher droit, comme il dit, qu'il était passé sans tourner la tête devant les jouets, les poupées en celluloïd, les moulinets [Sarraute N., *Portrait d'un inconnu*, Gallimard, 1956 : 187]

(87b) La jalousie de ceux de ta sorte, qui pourrait sembler une preuve d'amour, **est** (j'ai eu le temps d'y réfléchir et d'étudier la question depuis dix ans) **est**, je l'affirme, une forme de haine larvée. [Delarue-Mardrus L., *Le pain blanc*, Ferenczi, 1924 : 14]

Quant à son contenu, il peut s'agir tout aussi bien d'une expansion du nom (par relative ou autre construction), d'un retour ou d'un commentaire de l'énonciateur sur son énonciation ou de toute autre intervention, la relance semble toujours facultative.

### ***E2 : mise en scène de l'énonciateur ?***

Delomier et Morel (1986) font le même constat et suggèrent alors que :

« Les reprises s'effectuent lorsque E2 est un énoncé dans lequel l'énonciateur se met en scène à la première personne, ce qui accentue le décrochement énonciatif de E2 dans un discours à la troisième personne. » [Delomier et Morel, 1986 : 149-150]

Certes, bon nombre d'exemples proposés ici peuvent participer de cette vision des choses (notamment le dernier), mais d'autres, à l'inverse font apparaître un segment E2 interpellant l'interlocuteur, le mettant en scène :

(88) **Cette pensée** – n'en souriez pas, vous auriez tort – **cette pensée** était la suivante... [Estaunié E., *L'appel de la route* : 25]

Berrendonner (2008) dégage deux types de contenu parenthétique :

« Le redressement d'inférences, qui a un effet rétrospectif, et l'anticipation des réactions de l'allocutaire, qui a une visée prospective » [Berrendonner, 2008 : 11]

On a également remarqué, chez Lagarce, Proust et autres auteurs mais également dans la langue orale, que le contenu de la parenthèse devance souvent le propos – on serait alors dans l'anticipation prospective :

(89) et **ils deviendraient à leur tour**,  
ils en auraient le droit et pourraient en abuser,  
**ils deviendraient à leur tour** des tricheurs [Lagarce : 40]

(90) AUDITEUR4: et alors en plus ce qui est complètement fou c'est que **j'adorais** quand je faisais du ski étant plus jeune hein j'ai une soixantaine d'années **j'adorais** quand j'étais plus jeune faire du ski dans les Alpes parce que xxx ne pense surtout pas prendre de virages pour freiner la vitesse il fallait que j'aie vite grâce à mes skis sur une descente j'étais pas chevronné. [France Inter, *Le téléphone sonne, Culte du temps*, 26-01-2011]

En (89) par exemple, le commentaire parenthétique ne saurait revenir sur le déjà dit, puisque le *pointeur* (Johnsen, 2008 : 91) *en* n'a qu'une seule lecture possible, cataphorique ; et par ailleurs, il intervient dans un énoncé trop peu informatif pour que l'interlocuteur puisse déjà y réagir.

Mais, comme le concède Berrendonner (2008 : 17), les deux fonctions sont souvent cumulées dans un même exemple, redresser une inférence malheureuse (fonction rétrospective) et

inhiber la réaction que celle-ci pourrait entraîner chez l'allocutaire (fonction prospective). On a fait ce constat aussi chez Lagarce par exemple :

(91) s'il y a bien une chose  
(non ce n'est pas la seule !),  
s'il y a bien une chose que je n'ai pas oubliée en songeant à toi,  
c'est tout cela [Lagarce : 50]

Antoine à la fois redresse une inférence (« j'ai dit une chose, mais en fait je précise qu'il n'y en a pas qu'une ») et prévient la réaction de l'allocutaire (« ne va pas me dire qu'il y en a d'autres, je le sais aussi bien que toi »).

Mais, d'autres fois, l'insertion, loin de cette vision agonale un peu réductrice, ne vise pas du tout à redresser une inférence, pas plus qu'à prévenir les réactions de l'allocutaire. En (92), la remarque qui interrompt le fil du discours ne lui est reliée en rien et joue un rôle tout à fait indépendant dans l'interaction (en tout cas, dans l'interaction immédiate) :

(92) tu as dit ça et c'était soudain comme si avec toi et avec tout le monde,  
ça va maintenant, je suis désolé mais ça va maintenant,  
c'était soudain comme si avec toi [...]  
j'étais brutal [Lagarce : 67]

#### **1.4.2 Impact de cette relance sur le calcul du sens.**

Il est très difficile de déterminer de façon précise les raisons qui déclenchent la répétition dans E3 d'éléments de E1. Nous préférons observer l'impact de cette relance sur le calcul du sens.

##### *1.4.2.1 Une stratification syntactico-énonciative*

Si la relance n'est pas nécessaire à la syntaxe de l'énoncé, elle opère toutefois une jointure entre les éléments d'une prédication interrompue. Tout se passe comme si l'énonciateur cherchait à *rattraper* la rupture. La relance produit deux types d'effets : tout en compensant le décrochage, elle le met simultanément en évidence. Nous émettons en conséquence l'hypothèse que les relances exhibent les changements de plan (énonciation principale/énonciation parenthétique), afin de les rendre perceptibles.

La relance syntaxique, loin d'être un simple procédé rhétorique, permet une meilleure appréhension de la syntaxe de l'énoncé. Conjointement, s'opère une hiérarchisation des éléments sur le plan interprétatif, c'est-à-dire qu'il devient plus facile de délimiter la prédication principale de la (ou des) prédication(s) secondaire(s). Exhibant les changements de plans, la relance favorise ainsi le calcul du sens. Elle évite en effet d'éventuels brouillages, car elle rattrape une rupture et facilite ainsi le travail interprétatif de l'interlocuteur.

On remarque, enfin, que plus la répétition est stricte, plus elle met à distance le segment parenthétique et le segment premier. En outre, si on lui ajoute des marqueurs, le rattachage ainsi effectué impose et exhibe une parenthèse mais, dans le même temps, ré-ancore énonciativement et syntaxiquement l'énonciation dans un instant présent. Tout est comme recommencé, comme un *replay*.

En revanche, si la répétition est moins stricte (dans le cas du nom, changement de déterminant, dans le cas du verbe, reprise anaphorique du pronom), alors le lien est plus continu, obligeant à prendre en compte les éléments parenthétiques (le plus souvent appositifs) ou, en tout cas, obligeant à prendre en compte l'histoire syntaxique de la proposition dans son ensemble.

On voit là une grande différence de *mémoire discursive* (au sens de Berrendonner) entre le locuteur et l'interlocuteur : la répétition à l'identique n'impose pas à l'interlocuteur de conserver le X premièrement énoncé, ni les segments parenthétiques, alors que la répétition par anaphore l'y oblige. Le locuteur, lui, qui construit sa mémoire au fur et à mesure de sa parole, peut s'appuyer sur sa syntaxe pour faire évoluer son propre discours (avec ou sans reprise anaphorique ne change rien).

#### 1.4.2.2 Une certaine représentation de la langue orale : la syntaxe on-line

La relance serait alors le fait de discours plutôt oraux ou de procédés « imitant l'oral », oui, elle est même selon nous une résurgence de l'anaphore rhétorique au sens strict. L'effet oratoire est moindre mais le principe à l'œuvre est le même.

Dans un article de 1930, Boillot écrivait :

« Les orateurs qui, plus que d'autres, ont besoin de clarté (car l'auditeur ne peut, comme le lecteur, revenir sur une phrase obscure), les orateurs, dis-je, savent combien la répétition peut, par la lumière qu'elle apporte, aider l'esprit à les suivre. » [Boillot, 1930 : 10]

Il ajoutait en note de bas de page :

« Ma phrase, intentionnellement en style parlé, en offre un bon exemple »

Piat (2011) [34] voit, dans les répétitions de Beckett, Pinget et Simon, une forme de « gauchissement de la langue », au sens de travail avec et sur la langue pour être au plus près de la langue « vraie », « parlée ». Il cite, entre autres, Pinget, dans la postface du *Liberia* :

« Le langage parlé ou plutôt sa syntaxe non codifiée, qui épouse les moindres mouvements de la sensibilité me fascine. Cette syntaxe qui évolue et tente toujours d'adapter au mieux notre langage aux exigences de la sensation est pour moi la seule digne d'intérêt. Je ne cherche pas à la codifier, ce serait aller contre mon propos, mais à en rendre témoignage. » [Pinget, *Liberia*, 1968, Minuit : 96]

De notre côté, on peut ainsi voir, dans la relance, à l'écrit, une certaine représentation iconique de la langue orale, lui empruntant ses tâtonnements et/par sa linéarité montrée.

Si, pour Claude Simon, enfin :

« La peinture a une grande supériorité sur l'écriture : la simultanéité. Vous voyez un retable : il représente diverses scènes de la vie d'un personnage que vous pouvez embrasser d'un seul coup d'œil. Il me plairait de parvenir à m'expliquer ainsi » [plus loin, il écrit encore] « Je cherche à suivre au mieux la démarche claudicante de mon esprit » [Simon C., *La tribune de Lausanne*, 20 oct. 1969]

pour nous, la relance est un modèle/patron syntaxique pour suivre *iconiquement* l'histoire syntaxique d'une énonciation donnée.

#### 1.4.2.3 Et la prosodie ?

Quelques linguistes travaillant sur les incidentes ou les incisives ont constaté ce phénomène de relance. Notamment Dessaintes qui, cherchant à définir les *insertions incidentes*, notait déjà en 1960 :

« à la fin de l'insertion, le ton se hausse, précisément pour rattraper le ton et le rythme de la phrase interrompue et, au besoin, pour mieux enchaîner, on reprend un des termes de la phrase montante » [Dessaintes, 1960 : 49]

Plus récemment, en 1986, Delomier et Morel remarquent, eux aussi, que « l'intonation d'incise » est identifiable grâce à une rupture dans la courbe mélodique, un « décrochement » de E2 par rapport à E1, et qu'une intonation montante « marque la fin de l'incise » (1986 : 141-142). L'approche proposée par Gachet et Avanzi (2008) nous paraît encourageante :

« De notre point de vue, il n'y a pas de parenthèses non marquées prosodiquement. Pas plus, d'ailleurs qu'il n'y a de parenthèses prosodiquement marquées ! L'enjeu de la réalisation prosodique n'est pas de signaler que tel segment est une parenthèse : il est, plus simplement, d'indiquer que tel segment est détaché de son entourage, ou qu'il est au contraire relié au segment qui suit et/ou qui précède. » [Gachet et Avanzi, 2008 : 68]

Il nous faudra vérifier ces hypothèses sur des corpus restreints aux parenthèses telles que nous les avons syntaxiquement définies, et comparer nos hypothèses sur le *raccrochage* effectué par des marqueurs et les faits prosodiques. Aussi, sans exclure à l'avenir de travailler sur des courbes prosodiques, il nous faut reconnaître que, pour le moment, c'est toujours l'analyse syntaxique qui guide nos observations et analyses.

## CONCLUSION : LA RÉPÉTITION ENTRE SIMPLE SIGNAL ET PROGRESSION EFFECTIVE

La répétition est puissante : pour qui veut bien y prêter attention, elle est un double signal : signal à la fois d'une dés-organisation et d'une ré-organisation. Elle est partie prenante de la structuration du discours et, dans le même temps, de la progression syntaxique et informationnelle du dit en train de se dire.

Je voudrais à l'avenir travailler plus avant avec la notion de *cadratif* mise au jour par Charolles *et al.* (2005, 2012 par exemple). En effet, j'ai constaté que les cas les plus banals de relance portent sur la répétition d'un adverbial, élément le plus apte à délimiter un « cadre » discursif. Pourquoi la relance privilégie(ra)-t-elle ces cadratifs ? pour ré-ancrer le sujet énonciateur (dans son propre cadre discursif) ? Mais, dans le même temps, on a constaté que dans les débats radiophoniques, il n'y a point de relance par ces adverbiaux. Pourtant, l'effet *re-cadrant* des modèles de relance présents (pour rappel, il s'agit surtout de V de parole) semble identique. On pourrait donc voir dans la relance un modèle de « recadrateur syntactico-énonciatif ». Mais il faudra travailler encore cette première hypothèse.

Si la relance syntaxique telle que je l'ai développée est un procédé utilisé par les auteurs pour « faire oral », il faudra encore se demander de quel oral il s'agit : pourrait-elle aider à dégager une certaine typologie des genres oraux ? En tout cas, on peut proposer qu'elle met au jour un certain type de locuteur, que j'appelle pour le moment *expert*, dans le sens où il signale lui-même la rupture et la reprise. Les exemples ici développés ont montré la maîtrise, de la part du locuteur, de l'avant et de l'après : c'est parce qu'il sait ce qu'il veut dire qu'il peut reprendre un élément de son discours antérieur pour le relancer. Il faudra vérifier si des locuteurs moins experts (adolescents, étudiants, auditeurs dans les émissions radiophoniques, etc.) ont recours, ou non, à ces procédés de relances syntaxiques.

Néanmoins, et même si la relance semble être encore une voie à travailler, une observation minutieuse de cinq émissions de débats radiophoniques n'en fait apparaître qu'une quinzaine. Pourtant, la répétition y est partout présente et signale bel et bien la progression du discours mais sous des modèles différents qu'il faudra prendre en compte et tenter d'en dresser une typologie. C'est un des objectifs que l'on se donne dans le projet européen sur la compréhension des débats radiophoniques que je souhaite monter à partir de 2015. En effet, étudier la répétition comme moteur de la progression discursive, délimiter avec elle des unités du discours à observer permettra, je l'espère, à l'apprenant de se familiariser avec des

« routines syntaxiques » propres à une meilleure compréhension de la langue orale en continu. Je terminerai donc ici en donnant quelques pistes de réflexions qu'il faudra bien entendu approfondir et mettre en ordre et qui ont pour une partie d'entre elles, fait l'objet d'une première communication en octobre 2012 ([36] 2013b sous presse)] et d'une seconde en décembre 2013 ([40] 2014 sous presse).

### ***Répétition-reformulation***

Tout d'abord, on n'a pas retenu ici, des exemples très proches mais qui laissent apparaître un ajout ou une reformulation partielle :

INVITÉ: à **mon avis** ce qu'il euh est important de remarquer c'est que je pense qu'on assiste et c'est la raison pour laquelle il est à mon avis difficile de parler d'animal mais qu'il faudrait bien parler des animaux **il existe à mon avis** un mouvement de compartimentation du monde animal dans la société [France Culture, *Du grain à moudre, L'animal*, 18-01-2001]

INVITÉ4: **et elles racontaient que les dames** que j'ai vues qui étaient très drôles elles sont formidables à leurs quatre-vingts ans cette énergie c'est formidable **et elles disaient qu'elles** comprenaient pas pourquoi tous les hommes s'arrêtaient étaient sympas et les regardaient et bah non c'est parce que la banderole était mal déroulée [France Inter, *Le téléphone sonne, Égalité homme-femme*, 8-03-2011]

Ce type de relance avec Verbe reformulatif synonymique est très fréquent dans le discours oral, et c'est le même principe de relance syntaxique et de décrochement énonciatif qui est à l'œuvre.

### ***Progression par coordination***

Si la continuité syntaxique est souvent marquée par la reprise des « mots outils », coordonnant, subordonnant, pronoms relatifs, etc., c'est plutôt à la progression textuelle qu'on imputera cette forme de répétition. En effet, dans la majorité des cas, ces répétitions doivent être interprétées comme des coordinations. Ce qui est exhibé par la répétition, c'est le lien syntaxique et sémantique entre des éléments, eux, différents :

ANIMATEUR1: la maison du Moyen-Âge dans la maison du Moyen-Âge en tous les cas dans la paysannerie on vit avec les animaux c'est eux qui nous réchauffent et il est clair **qu'il y a** une espèce de rupture qui a lieu à l'époque des Lumières en tous les cas à partir du dix-septième avec le cartésianisme **et que** la naissance de l'humanisme qu'il soit chrétien ou laïque d'ailleurs euh est concomitante d'une d'une frontière géographique qui se crée progressivement qui se construit entre l'homme et l'animal ne serait-ce que je le disais sur le plan de l'habitat euh [France Culture, *Du grain à moudre, L'animal*, 18-01-2001]



INVITÉ: à vrai dire à vrai dire c'est euh au moment **où** se développe le rationalisme à l'époque des Lumières **où** va se développer l'humanisme euh laïque républicain qu'au contraire on assiste au premier mouvement de protection des animaux. [France Culture, *Du grain à moudre, L'animal*, 18-01-2001]

INVITÉ: oui mais euh Élisabeth de Fontenay fait fait partie de ces personnes euh en France qui défendent les les les droits des animaux

ANIMATEUR2: hum

INVITÉ: tout en tout en restant dans une perspective relativement humaniste euh **ce qui** lui donne une position un peu médiane euh **et qui et qui** est intéressante **mais qui** est dénoncée par ceux qui défendent les droits des animaux et qu'on qu'elle trouve beaucoup trop radicaux et qui n'ont et qui n'ont pas forcément cette même cette même approche euh gradualiste comme elle comme elle peut l'appeler [France Culture, *Du grain à moudre, L'animal*, 18-01-2001]

On a le même effet de progression marquée par le parallélisme de constructions syntaxiques signalées par la répétition, sorte de mode-liste, constant à l'oral :

INVITÉ3: donc **ce qui est nouveau** maintenant dans notre rapport au temps c'est que la vitesse qui en fait avant euh elle a commencé par s'emparer de l'espace et donc on a conquis des marchés nouveaux partout à travers la planète **ce qui est nouveau** avec les nouvelles technologies de l'instantanéité c'est qu'elle s'est emparée du temps. [France Inter, *Le téléphone sonne, Culte du temps*, 26-01-2011]

INVITÉ1: **il se trouve que** j'ai bientôt quatre-vingts ans euh **il se trouve que** en biologie plus l'on vieillit plus le temps passe vite c'est-à-dire que c'est un phénomène de sénilité. [France Inter, *Le téléphone sonne, Culte du temps*, 26-01-2011]

ANIMATEUR1: alors il y a eu effecti effectivement des débats dont on peut doit se faire l'écho parce que euh **à partir du moment où on estime que** euh certains mammifères supérieurs méritent des droits Peter Singer a été juss jusqu'à dire qu'il fallait donner des droits de l'homme ou en tous les cas une partie des droits de l'homme aux grands singes **et que en face on estime que** certains hommes parce qu'ils sont diminués parce qu'ils sont handicapés ou accidentés parce qu'ils sont dans le coma par exemple ne méritent plus les traitements qu'on doit à la personne humaine parce qu'on l'a désacralisée parce qu'on a renversé l'humanisme traditionnel ça pose quand même un problème moral fantastique parce que excusez-moi du peu mais l'humanisme nous a rendu quand même de grands services qu'il(s) soi(en)t d'origine judéo-chrétienne ou

laïque l'injonction à reconnaître en l'autre une personne humaine un autre nous-même ou la figure de Dieu. [France Culture, *Du grain à moudre, L'animal*, 18-01-2001]

Ce dernier exemple est très difficile à suivre pour un locuteur non natif et devra faire l'objet d'une étude attentive. Il ne suffit pas de repérer les éléments répétés, encore faut-il retrouver leur hiérarchisation.

### ***Remontée thématique***

Plus largement, et l'on renvoie aux travaux de Blanche-Benveniste, la répétition s'accompagne souvent d'un changement de statut syntaxique. On peut ainsi y voir, avec Combettes (1988), des formes de remontée thématique :

ANIMATEUR1: pourtant alors je recours pas moi à la théologie Jean xxx hum hum hum Jean-Baptiste Lecuit mais disons **au système freudien dans le système freudien** on sait que l'homme enfin c'est en tout cas c'est c'est cette façon d'expliquer l'homme sublime cette pulsion à travers la création [France Culture, *Du grain à moudre, L'animal*, 18-01-2001]

INVITÉ3: et ce qui se passe à l'heure actuelle l'auditeur parlait de la question des machines les machines c'est **les nouvelles technologies et les nouvelles technologies** c'est très clairement quelque chose qui a joué un rôle euh considérable dans la mutation de notre rapport au temps et et moi je dirais que ça fait une vingtaine d'années que c'est commencé. [France Inter, *Le téléphone sonne, Culte du temps*, 26-01-2011]

Avec changement de déterminant (défini/démonstratif), le retour du même sert de relais syntactico-thématique :

INVITÉ2: et la conclusion à laquelle j'arrive c'est que non seulement c'est une impression euh comme comme le dit Marc mais que c'est **une réalité et que cette réalité** va encore bien au-delà de ce que l'on pensait. [France Inter, *Le téléphone sonne, Culte du temps*, 26-01-2011]

Mais ces discours radiophoniques fonctionnent aussi beaucoup sur la répétition du même, sorte de rappel ou de maintien thématique :

INVITÉ1: nous sommes devant une menace qui est effectivement celle d'un état d'urgence permanent **d'une tyrannie sans tyran** on a connu **la tyrannie avec tyran** des totalitarismes nous sommes devant la possibilité **d'une tyrannie sans tyran** simplement par l'accélération du réel. [France Inter, *Le téléphone sonne, Culte du temps*, 26-01-2011]

INVITÉ: je pense qu'elle est de même nature déjà je pense pas qu'il y ait lieu de mettre une barrière entre les deux je pense que **le problème de l'altérité qui est à mon avis central d'ailleurs** sur le plan sur le plan philosophique peut être aussi sur le plan théologique **c'est l'animal qui l'illustre**

**le problème de l'altérité par excellence** puisqu'aujourd'hui on admet à peu près tout ce que les autres hommes ne sont des autres hommes enfin plus personne enfin marginalement en tout cas dans nos pays disons l'esclavage n'est plus admis bon

ANIMATEUR1: bah euh le le Kosovo c'est pas très loin d'ici hein

INVITÉ: non non dans notre pays disons hein mais je pense donc le problème de l'alt oui mais même euh hein bon

ANIMATEUR 2: et puis on pourrait parler des femmes aussi

INVITÉ: Dieu merci à peu près tout le monde estime que les femmes sont des personnes en tout cas en France en tout cas en France et parmi nos auditeurs de France Culture

ANIMATEUR1: il y a aussi l'humanisme

INVITÉ: hein **je pense que le problème de l'altérité est un problème central et que c'est l'animal qui illustre la question de l'altérité** et pour revenir juste un mot sur la personne [France Culture, *Du grain à moudre, L'animal*, 18-01-2001]

INVITÉ1: **je crois qu'il serait temps** de s'intéresser effectivement en sociologie à la sénilité civile civilisationnelle dans laquelle nous entrons je crois que on a omis cette relation au vivant au vif le vivant c'est un moment d'accélération qui prend sa grandeur à la fin c'est-à-dire dans la vieillesse vitesse égale vieillesse **or il serait peut-être temps** devant les machines devant le temps machine qui a foutu en l'air le six mai dernier le mur de Wall-Street **il serait peut-être temps** de s'intéresser à la sénilité de nos civilisations face au progrès la vitesse a été la propagande du progrès elle ne peut plus l'être. [France Inter, *Le téléphone sonne, Culte du temps*, 26-01-2011]

### ***Répétition et co-énonciation***

Il nous faudra également prendre en compte les répétitions présentes dans l'interaction. La reprise à l'identique d'un segment (le plus souvent final) énoncé par un autre locuteur permet, de manière très ordinaire, l'enchaînement à la fois syntaxique et discursif des répliques qui se répondent :

ANIMATEUR1: or le message de l'éthologie c'est que nous ne sommes pas si spéciaux nous les humains alors les si les animaux développent en effet des cultures des apprentissages des langages tout tout ce qu'on veut et que nous par contre il y a une grosse te une forte insistance sur le fait que nous sommes déterminés par la biologie alors ça veut dire que **cette frontière a sauté**

INVITÉ1: oui **c'est une frontière** qui a sauté mais c'est une frontière qui a jamais été euh en tout cas universellement acceptée euh dès [France Culture, *Du grain à moudre, L'animal*, 18-01-2001]

Plus originales sont les répétitions qui marquent une forme de collaboration entre les interlocuteurs, ce qu'on a commencé à étudier, notamment dans [40], comme une syntaxe interactive en continue, une syntaxe collaborative

Au début de l'émission, *On va déguster*, sur la cuisine du Nord, l'animateur 1 présente ses invités, il introduit ici son invité 3, Alex Croquet, un boulanger :

ANIMATEUR1 : on va croquer de la baguette avec vous mais aussi des spécialités un peu moins nationales comme euh

INVITÉ 3 : ah **des spécialités un peu moins nationales comme** la baguette de meule la: si j'ai ramené le pain Zébulon

ANIMATEUR1 : et la faluche quand même

INVITÉ 3 : et puis **et puis la faluche**

ANIMATEUR1 : et vous avez même oublié la tarte au sucre

INVITÉ 3 : **et la tarte au sucre**

ANIMATEUR1 : en parlant de sucre on a aussi notre bec sucré sur le plateau d'On va déguster je vous demande d'accueillir Elvira Masson bonjour

ANIMATEUR2 : bonjour à tous [*On va déguster, la cuisine du Nord*, janv. 2012]

La syntaxe de l'invité 3 se construit, au fur et à mesure des interventions de l'animateur, elle s'amplifie. Ce phénomène d'amplification a déjà été observé par Blanche Benveniste ([1997] 2010) dans la construction syntaxique de la langue orale ; l'originalité ici réside dans le fait que l'invité reprend les éléments référentiels apportés par l'animateur et les intègre à sa syntaxe initiale par coordination successive, sans plus de commentaire. Cette forme assez neutre de collaboration s'exerce le plus souvent de l'animateur vers l'invité.

L'étude de ce dernier exemple, m'a permis de mettre au jour un schéma de répétition qui jusque là, il faut bien l'avouer, m'avait échappé : « en parlant de X<sub>répété</sub> / à propos de X<sub>répété</sub> », l'article [40] sous presse introduit l'étude de ces schémas et distingue les occurrences dans lesquelles le X répété sera l'objet de la prédication ultérieure, des occurrences pour lesquelles le X répété n'est qu'un alibi pour rompre l'argumentation en cours. La présence ou l'absence de déterminant dans la forme répétée est un argument supplémentaire pour distinguer les occurrences :

Votre ami Larbaud (qui publie dans la N. R. F. un roman bien intéressant) m'a évité deux gros contresens. **À propos de la N. R. F.** vous devriez faire des observations au service d'expédition. Les trois abonnés que je vous ai procurés à Prague n'ont pas encore reçu [P. Claudel à A. Gide, *Correspondance : 1899-1926*, 1926, p. 134 – *Frantext*]

ANIMATEUR1 : et vous avez même oublié la tarte au sucre

INVITÉ 3 : et la tarte au **sucre**.

ANIMATEUR1 : **en parlant de sucre** on a aussi notre bec sucré sur le plateau d'On va déguster je vous demande d'accueillir Elvira Masson bonjour. [France Inter, *On va déguster*, 15-10-2012]

En somme, avec déterminant, le référent répété sera l'objet de la prédication ultérieure, on continue de parler d'un élément introduit précédemment par un autre énonciateur. Sans déterminant, il n'y a plus que la forme, qu'une forme, qui retienne l'attention du locuteur, qui se désolidarise un peu plus encore du discours antérieur.

Ces schémas devront faire l'objet d'autres analyses syntaxiques et énonciatives, notamment en comparaison avec les phénomènes de relances étudiés précédemment. En effet, contrairement aux relances qui imposent de la part du locuteur une certaine forme de planification de son discours, l'insertion d'un *à propos de X* sans déterminant (*à propos de sucre*) vient brutalement rompre la chaîne argumentative. Mais dans un cas comme dans l'autre, le retour fait apparaître un locuteur maître du jeu, expert, qui ne laisse pas l'interlocuteur sans instruction particulière.

## 2 INTENSITÉ, RECENTRAGE ET REFORMULATION

La répétition ne change rien dans l'objet qui se répète, mais elle change quelque chose dans l'esprit qui la contemple [Hume]

Les différents travaux issus de ma thèse ont permis de revisiter l'adage qui voudrait faire de la répétition le seul lieu de l'intensité. Les articles offrent une bonne représentation méthodologique et scientifique de la démarche qui est la mienne. Méthodologique, car ces articles rendent compte d'une méthode d'analyse, des formes au sens et/ou aux effets de sens, des structures à l'instruction argumentative.

L'article [01] de 1998a m'a permis de délimiter un objet d'étude : il rend compte des différentes possibilités offertes par le terme de *répétition*, de la répétition par reformulation d'un item à la répétition stricte, le redoublement du même item. Il peut aujourd'hui servir de base à une introduction. Les articles [02] et [03] de 1998b et 1999 sont très proches et font le point sur une structure toute particulière qui met en jeu la répétition d'un X « Il est beau, mais BEAU ! », objet de mon mémoire de DEA.

C'est aujourd'hui l'article [10] de 2005b qui me servira de base pour une réanalyse des formes de la répétition immédiate selon la catégorie grammaticale en jeu. Quelle que soit la manière avec laquelle on envisage les choses, l'analyse des adjectifs réitérables fait apparaître deux structures différentes et deux interprétations : la répétition-intensification, d'une part, la répétition-recentrage, de l'autre. Je montrerai également avec l'article [07] de 2004a, que la répétition du V impose elle aussi deux interprétations : la répétition-itération et la répétition-dilatation.

Même si quelques lignes lui sont consacrées dans les articles [01] [03] de 1998/9 ou [07] de 2005, la répétition dans le GN n'a pas fait l'objet d'un article en soi. Je l'avais proposé au colloque « L'intensité dans tous ses états » de Soussse d'abord prévu en décembre 2010, puis février 2011 et finalement annulé sous la pression de la Révolution. J'espère que J. Bacha pourra proposer à nouveau cette manifestation scientifique. Et c'est pourquoi je me permets ici d'en rendre compte. Son objectif est double : 1) montrer les contraintes syntaxiques

strictes que la répétition fait peser sur la structure du GN, et 2) déterminer les effets de sens qui lui sont associés.

Cette deuxième partie se lit donc à travers trois chapitres : le chapitre 2.1 dessine les contours de la répétition-intensive. Le chapitre 2.2 revisite la définition de la tautologie épithétique et de formules superlatives, et met au jour la répétition-recentrage. Enfin, le chapitre 2.3 considère les relations entre répétition et reformulation. En conclusion, nous soumettrons une proposition d'ouvrage sur la répétition en français.

Les articles ici revisités sont les suivants :

- [01] 1998a « Répétitions : entre le dit et le vouloir-dire », Actes des 7èmes journées ERLA-GLAT, 4-5-6 Juin 1998, Université de Bretagne Occidentale, Brest, pp. 245-266.
- [02] 1998b « "Il est beau, mais beau !" : un *mais* de surenchère ? », Actes Colloque International « *Répétition, altération, reformulation* », 22-24 Juin 1998, GRELIS, Université de Franche-Comté, Besançon, Série Linguistique et Sémiotique, 39, pp. 91-110.
- [03] 1999 « Félix est beau, mais beau ! : du dit au dire », *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 5, pp. 111-138.
- [04] 2000 *La répétition : syntaxe et interprétation*, Thèse de doctorat, sous la direction de M. Noailly, Université de Bretagne Occidentale, Brest, 22 décembre 2000.
- [07] 2004a « La répétition du prédicat peut-elle intensifier ce prédicat ? », in Noailly M. et Lefeuvre F. (éds), *Intensité, degrés, comparaison*, Rennes, PUR, *Travaux du Cerlico*, 17, pp. 143-151.
- [08] 2004b « La répétition : syntaxe et interprétation », *L'Information grammaticale*, 100, pp. 53-54.
- [10] 2005b « La répétition immédiate : un haut degré mais de prise en charge énonciative », in Banks D. (éd.), *Les marqueurs linguistiques de la présence de l'auteur*, Paris, L'Harmattan, pp. 59-66.
- [17] 2008a (éds) (avec Le Bot M.-C., Schuwer M.) *La reformulation. Marqueurs linguistiques – Stratégies énonciatives*, Rennes, PUR, coll. Rivages linguistiques, 266p.
- [18] 2008b (éds) (avec Schuwer M., Le Bot M.-C.) *Pragmatique de la reformulation – Types de discours – Interactions didactiques*, Rennes, PUR, coll. Rivages linguistiques, 322 p.

[19] 2008c « Mais que corrige la reformulation ? Le cas de structures avec la répétition d'un même lexème », in Le Bot M.-C, Schuwer M. et Richard E. (éds) *La reformulation. Marqueurs linguistiques – Stratégies énonciatives*, Rennes, PUR, coll. Rivages linguistiques, pp. 147-154.

[20] 2008d (avec Doquet-Lacoste C.) « La galanterie des Fêtes : Décrochements énonciatifs et syntagmatiques dans les *Fêtes Galantes* », *L'Information grammaticale*, 116, pp. 41-45.

[42] (accepté) *La répétition en français*, Paris, Ophrys, coll. L'essentiel du français.

## 2.1 La répétition intensive

Ce premier chapitre prend appui sur l'article [10] pour déterminer ce que l'on entend par *répétition-intensive* en examinant tour à tour les adjectifs, les SN et les verbes ainsi répétibles.

### 2.1.1 Les adjectifs répétibles

#### 2.1.1.1 Adjectifs qualificatifs/ adjectifs relationnels

Tous les types d'adjectifs ne sont pas au même titre répétibles : les adjectifs de relation ne se prêtent pas à la répétition, tandis que les adjectifs qualificatifs le peuvent. Ainsi, en principe on n'a pas (1), alors qu'on peut multiplier les exemples du type (2) :

(1) \* C'est un parc **municipal municipal municipal** / une voiture **présidentielle présidentielle présidentielle**

(2) (a) C'est une fille **belle belle belle** / **méchante méchante méchante**

(b) Je suis **ravie, ravie, ravie**. [Une candidate gagnante, *Pyramide*, France 2, le 23-02-98]

(c) En janvier 1946, entrant dans sa soixante-treizième année, Colette (...), malgré une grippe qui la force à refuser une invitation envoyée par Pierre Gobion, l'un des directeurs des Galeries Lafayette, « *Cher ami, il faut donc qu'encore une fois, je renonce à ce qui m'eût été si agréable ? Je ne suis pas en état de voir demain, les magasins qu'a chantés Zola. [...] et je fais une figure longue, longue...* » [Chalon J., *Colette, l'éternelle apprentie* : 367]

De fait, se prêtent à la répétition les adjectifs qui sont par définition gradables et dont on peut moduler l'intensité. Le type d'exemples que représente (2) ne pose aucun problème d'interprétation : la répétition immédiate de l'adjectif qualificatif sert clairement à intensifier les propriétés qualificatives liées à l'adjectif que l'on attribue au *N* recteur. On répète ce qui est dit et, ce faisant, on redouble littéralement les qualités attribuées.



Le redoublement de l'adjectif qualificatif sert effectivement à intensifier la qualité ainsi attribuée jusqu'à une sorte de haut degré :

(3) Une femme [belle belle belle] = une femme très belle

L'ensemble des trois occurrences de l'adjectif qualifie effectivement l'objet de discours déjà construit *une femme*.

Les adjectifs de relation, eux, sont par nature classifiants. Ils relèvent de la sous-catégorisation du monde, en attribuant une caractéristique de façon extrinsèque, comme le rappelle Riegel (1985 : 116) :

« Dans le premier cas, il s'agit d'une relation endocentrique qui unit les membres de la sous-classe à une propriété commune ; dans le second, d'une relation exocentrique avec une entité ou une classe d'entités. »

L'adjectif relationnel caractérise le *N* au moyen d'une entité extérieure (ici, l'entité extérieure qu'est la municipalité ou le président), il marque une véritable propriété qui ne peut être séparée du *N* recteur, ce qui a pour conséquence directe de le rendre non gradable. La structure à considérer est tout autre que dans le premier cas : *municipal* ne vient pas qualifier de façon intrinsèque le référent du *N*, *un parc*, mais, déterminant le *N* à la manière d'un complément du nom, il forme avec lui une nouvelle entité lexicale. On a plutôt affaire à une structure du type *Un [parc municipal]* qu'à une structure du type *Un parc [municipal]*. Ainsi, comme on n'a pas (4a et b), on n'a pas non plus (5a et c) :

(4) (a) \*Le très [parc]

(b) \*Le très [parc municipal]

(5) (a) \*le parc très municipal

(b) \*Le parc municipal municipal municipal

Il a été souvent remarqué que certains adjectifs de relation deviennent parfois de véritables adjectifs qualificatifs et, à ce titre sont alors parfaitement gradables. On empruntera ici surtout aux travaux de Riegel (1985), mais voir par exemple Bartning (1976), Picabia (1976), Tamba-Mecz (1980) et Noailly (1999a). Pour ne prendre qu'un exemple parmi les plus connus, l'adjectif *royal* peut recevoir une double lecture :

L'autorité royale est la plus forte

C'est un cadeau royal

On passe ainsi d'un rapport externe entre un *N* et un adjectif de relation, à un rapport interne entre un référent représenté par *N* et la ou les propriété(s) qui en sont jugée(s) caractéristique(s).

Dans ce cas, l'adjectif vient qualifier de façon intrinsèque le référent du *N* recteur, à la manière d'un adjectif qualificatif ordinaire. On peut désormais lui associer toute une série de

degrés sur une échelle allant du plus représentatif au moins représentatif de l'état qu'il désigne, jusqu'à même le nier complètement, ce qui est impossible lorsqu'il est en emploi pleinement relationnel. Et la répétition devient elle aussi réalisable :

- (6) (a) Ton cadeau est très royal
- (b) Ton cadeau est peu/assez royal
- (c) Ton cadeau n'est pas royal
- (d) Ton cadeau est royal royal royal / C'est un cadeau royal royal royal royal

Cependant, on est parfois confronté à des énoncés dans lesquels l'adjectif redoublé n'est pas en emploi qualitatif :

- (7) (Affiche sur l'abris-bus : « Seules les lignes suburbaines fonctionnent aujourd'hui »)  
Locuteur X – Le bus 8, c'est un bus sub-urbain ?  
Locuteur Y- Non, c'est un urbain-urbain ! (Oral, mars 2001)
- (8) (a) Ça ce sont des étudiants francophones-francophones  
(b) Est-ce que tu es une bretonne-bretonne ? (Oral, avril 2014)

Les adjectifs redoublés ne sont pas en emploi qualitatif car ils ne pourraient pas être prédiqués de quelqu'un ou de quelque chose qui ne serait pas « urbain » ou « francophone » mais qui aurait seulement les propriétés caractéristiques du « bus urbain » ou de « l'étudiant francophone » ;

Dans les exemples (7) et (8), les adjectifs sont bien en emploi relationnel, ils permettent toujours la sous-catégorisation et la répétition semble non pas intensifier mais redoubler ou plutôt réaffirmer les propriétés relationnelles. « Un bus urbain-urbain », « un étudiant francophone-francophone », ce n'est pas tant « un bus très urbain » (« un étudiant très francophone ») qu'« un bus *exactement* urbain, un étudiant *vraiment* francophone », c'est-à-dire un bus (ou un étudiant) qui répond à toutes les caractéristiques de sa définition relationnelle. Plutôt qu'une intensification en *très*, ce type d'exemples relève d'une modalité en *vraiment* ou *exactement* et met au jour un second type de répétition : la *répétition-recentration*, qui recentre l'énonciation sur la définition *exacte* du terme répété.

Exit donc pour le moment les adjectifs relationnels.

### 2.1.1.2 Des catégories d'adjectifs qualificatifs

#### 2.1.1.2.1 Les adjectifs de couleur et de forme

Certains adjectifs, dits qualificatifs parce qu'ils peuvent entrer dans une proposition attributive, entretiennent avec le nom qu'ils modifient des caractéristiques sémantiques proches à certains égards des adjectifs de relation.

Il en va ainsi, par exemple, des adjectifs de couleur ou de forme, toujours postposés s'ils sont épithètes (*des robes vertes, un ballon ovale*) parce qu'ils servent (souvent) à délimiter un sous-ensemble, à restreindre l'extension du nom :

« Si les adjectifs de couleur sont si naturellement postposés, c'est parce que, dans un champ référentiel donné, c'est souvent par les couleurs (ou par les formes) qu'on va le mieux identifier et distinguer des objets concrets les uns des autres (par exemple des bonbons dans un bocal, des manteaux dans une vitrine, des bouées en mer, etc.). » [Noailly M., 1999a : 98]

Qu'en est-il alors de la répétition de tels adjectifs ?

(9) Une robe verte verte verte

(10) ? Un ballon ovale ovale

En (9), la répétition immédiate de l'adjectif de couleur ne semble pas sémantiquement différente des énoncés à valeur intensive. Il n'en va pas de même avec la répétition d'un adjectif de forme. Elle ne paraît pas impossible, mais une fois encore, les deux répétitions n'ont pas exactement le même sens.

En (9), la répétition sert clairement à intensifier la couleur en question. Les adjectifs de couleur peuvent effectivement servir à distinguer les objets les uns des autres dans un champ référentiel donné, mais ils apportent aussi une qualification particulière au N dénommé. Cette qualification, loin d'être stricte, est souvent sujet de discorde entre les locuteurs qui ne *voient* pas la même couleur. Ainsi le vert se décline sur une échelle allant du plus pâle au plus foncé ou au plus vif. L'adjectif de couleur est par là gradable : on pourrait avoir « une robe très verte, plus verte que celle de Marie », et la répétition immédiate de l'adjectif accentue d'autant la vivacité à attribuer à la couleur de la robe en question.

En revanche, en (10), la répétition de l'adjectif marquant la forme est plus gênante à comprendre. Si l'adjectif qualificatif (du type *beau, grand, vert...*) n'a pas de valeur référentielle propre (Rivara, 1990, p. 94) – on ne peut pas décider *a priori* (scientifiquement) quelles propriétés (en type et en quantité) doit posséder un référent *N* pour être qualifié de *grand*, de *beau*, etc. ; à l'inverse, le sémantisme de l'adjectif de forme peut être dit définitionnel : on peut énumérer (scientifiquement et strictement) les propriétés qu'un *X* doit posséder pour être dit *ovale, carré, rond*, etc. C'est à ce titre ils ne supportent pas la gradation contrairement aux adjectifs qualificatifs. On ne peut pas être *un peu ovale, assez ovale, très ovale*. Et de fait, la répétition immédiate, intensive, n'est pas possible.

C'est à la répétition-recentration qu'il faut attribuer un énoncé du type (11) :

(11) Au rugby, il faut un ballon ovale ovale [oral, 24-10-99]

C'est donc que la répétition-intensification s'accorde d'adjectifs qui laissent ouverte la possibilité d'une certaine *indéfinitude*, la répétition renvoyant alors à un degré supérieur.

### 2.1.1.2.2 *Le cas des adjectifs bipolaires*

D'autres adjectifs ne sont pas, par nature, gradables. On pense tout d'abord aux adjectifs tels que *vivant/mort, libre/emprisonné, présent/absent*. Pris dans leur sens premier et strict, ce sont des adjectifs bipolaires, ils peuvent être niés ou affirmés mais pas modulés.

On dira de quelqu'un qu'*il est vivant ou mort, libre ou emprisonné, présent ou absent*, mais non qu'il est *très vivant, très libre*, sauf à considérer l'adjectif dans un sens plus psychologique. Dans ce cas, il ne se rapporte pas au statut physique de la personne mais aux caractéristiques que l'on est en droit d'attendre d'un homme s'il est *vivant ou libre* physiquement. Et dans ce cas seulement, l'adjectif se module et l'on peut avoir (12) :

(12) Il est très vivant / Il est très libre, Max.

La répétition immédiate de l'adjectif, comme en (13) peut alors donner lieu à deux interprétations :

(13) Il est vivant vivant vivant / il est libre libre libre

- soit on est dans le domaine d'une interprétation psychologique de l'adjectif et la répétition vient comme signe d'une intensification ;

- soit on reprend le sémantisme strict de l'adjectif et, dans ce cas, la répétition est affaire de recentrage, mais alors la reprise ne peut avoir lieu qu'une fois, et à la place de (13) on a plutôt (14) :

(14) Je te jure, je l'ai vu, il était mort-mort

### 2.1.1.2.3 *Les adjectifs superlatifs*

D'autre part encore, de nombreux adjectifs portent dans leur base lexicale une valeur de haut degré. Ils entrent alors dans la catégorie des adjectifs intrinsèquement superlatifs, et ce sémantisme n'est pas gradable. C'est le cas pour *éternel, perpétuel, interminable*, etc., mais aussi pour *immense ou minuscule, affreux ou parfait* (et la liste n'est pas exhaustive).

On constate toutefois que, si l'intensification ordinaire par *très* n'est pas possible, la répétition, elle, est autorisée, et a pour effet l'intensification :

(15)\* C'est un Dieu très éternel

\* Ce cours est très interminable

\* C'est une quête très perpétuelle

\* L'homme était très immense / très énorme

\* Mon appartement est très minuscule / très exigü

\* Voilà un dénouement très affreux / très parfait

(16) C'est un Dieu éternel éternel éternel

Ce cours est interminable interminable interminable

C'est une quête perpétuelle perpétuelle perpétuelle

L'homme était immense immense immense / énorme énorme énorme

Mon appartement est minuscule minuscule minuscule / exigu exigu exigu

Voilà un dénouement affreux affreux affreux / parfait parfait parfait

La confrontation des exemples (15) et (16) force à penser que, si la structure *très+adj* est impossible, alors même que la structure *Adj+adj+adj* est possible, c'est que les deux formules ne disent pas exactement la même chose : la répétition ne se substitue pas au *très* traditionnellement donné pour marqueur du haut degré.

Les adjectifs superlatifs n'ont pas pour objectif de jouer un rôle distinctif entre plusieurs référents, ils ne sont pas par nature classifiants. En revanche, présupposant le haut degré de la notion qu'ils dénotent, ils vont jouer un rôle dans la prise en charge énonciative du locuteur. Dire de quelqu'un qu'*il est gentil* ou *bon*, et dire de la même personne qu'*elle est charmante, agréable* mais aussi *géniale, formidable, fantastique*, ne revient pas du tout au même. On peut dire que les deux dernières séries d'adjectifs impliquent, au-delà de la qualification, une évaluation personnelle : ce sont des adjectifs évaluatifs (on dit aussi appréciatifs) (Kerbrat-Orecchioni (1981), Cruse (1986)). C'est cette notion d'*évaluation* qui permet de comprendre que soit possible la répétition de n'importe quel adjectif.

En effet, toute répétition s'inscrit dans des structures de phrase qui se présentent prioritairement comme descriptives (et non générales ou définitives, par exemple), et sans la répétition, on aurait bien affaire à des énoncés dont le principal effet est la description : on attribue une qualité, sur un mode énonciatif assez neutre, même si, dans les cas d'adjectifs intrinsèquement évaluatifs (*merveilleuse, géniale, minuscule*), la prise en charge énonciative est mieux perçue.

Rien de tel avec la répétition : dire « *Son appartement est petit petit petit / minuscule minuscule minuscule / exigu, exigu, exigu* » impose non seulement de qualifier et d'évaluer le référent, mais, dans le même temps, ce qui est évalué, ce n'est pas tant le haut degré de la notion/la qualité dénotée par l'adjectif que le haut degré de la prise en charge de l'adjectif par le locuteur.

Ainsi, la répétition rend franchement évaluatifs tous les adjectifs. Il ne s'agit pas de différencier entre eux deux référents, ou deux sous-types de N, mais de différencier le degré de validité *et* de l'adjectif *et* de son énonciation.

Dire d'un référent qu'il est *beau, beau, beau* impose une prise en charge totale de la part de l'énonciateur et c'est d'abord cette prise en charge qui est intensifiée et portée au haut degré.

L'ensemble, certes, est interprété comme intensif, mais ce n'est que par effet dérivé, second, du renforcement de la prise en charge énonciative. En ce sens, le haut degré de la notion dénotée par l'adjectif est doublé du haut degré de la prise en charge énonciative.

On peut résumer ainsi les différentes possibilités :

*Félix est sage* peut passer pour un constat objectif ;

*Félix est très sage* dit encore ce constat, *très* signalant sur un mode encore objectif, un haut degré ;

*Félix est très très très sage* ne peut plus passer pour un simple constat sur une échelle objective, la multiplication des occurrences de *très* oblige à considérer l'évaluation comme subjective. Ce que dit la répétition de *très*, c'est le degré d'implication du locuteur.

Deux échelles s'entremêlent : d'un côté, une norme objective, livrée par *très*, qui n'a pas à être prise en charge par le locuteur, de l'autre, une répétition qui ne peut rendre compte que de la voix du locuteur.

Ce que l'on remarque encore, c'est qu'une fois énoncé un modifieur comme *très*, la réévaluation de la qualification en terme subjectif ne peut passer que par la répétition de ce modifieur. S'il paraît plus naturel de dire *Félix est très très très sage* que d'énoncer *Félix est très sage très sage très sage*, c'est parce qu'en énonçant le premier *très sage*, le locuteur s'est placé sur une échelle objective, il a déjà effectué un choix [quantitatif (*très*) et a attribué ce haut degré à une notion (*sage*)]. La répétition du groupe [*très sage*] ressemble plus à un retour sur ce(s) choix qu'à une intensification stricte qui demande plutôt une poursuite énonciative.

À l'inverse des énoncés comportant *très*, dans *Félix est sage, sage, sage*, l'énoncé se donne prioritairement comme évaluatif. Ce qui est intensifié, ce n'est pas tant le degré accordé à la propriété que la propriété elle-même. C'est donc d'abord sur le degré de prise en charge énonciative que porte la répétition. C'est ce qui justifie que la répétition est réalisable avec des adjectifs non gradables, intrinsèquement superlatifs et qui, d'ordinaire, ne supportent pas de surenchère : *Félix est parfait, parfait parfait ; ce bijou est éternel, éternel, éternel*. Dans ce cas, la situation est claire : la répétition ne peut pas intensifier le degré puisqu'il est déjà tout en haut de l'échelle. Ce qui est intensifié, c'est seulement la prise en charge.

### **Conclusion**

La répétition immédiate de l'adjectif se présente ainsi comme une forme syntaxique particulière réalisant une intensification de la prise en charge énonciative de cette propriété. Elle ne marque que secondairement (et quand cela est possible) une intensification de la propriété.

Cette structure syntaxique peut être dite homogène et prédictible puisqu'elle porte toujours le même contenu informatif : elle rend propre au locuteur toute évaluation de N. Le locuteur ne peut plus se retrancher derrière des normes extérieures, il ne peut plus se faire l'écho d'autres énonciateurs, il est seul à prendre en charge l'évaluation, il est seul à dire le haut degré et de l'évaluation et de la propriété.

### 2.1.2 La répétition et SN

Première remarque : la répétition ne peut s'appliquer si le nom évoque un concept, on n'a pas (17 a ou b) mais on n'a pas non plus (18) :

(17) (a) \* le chien le chien est un animal domestique

(b) \* les chiens les chiens sont des animaux domestiques

(18) \* les chiens sont des animaux des animaux

Le GN doit donc évoquer une occurrence particulière. Mais pas n'importe laquelle, puisqu'on ne peut avoir de répétition de GN définis (19a) mais pas non plus de GN quantifiés strictement (19b) ni relevant de la totalité ou de la distribution (19c et d).

(19)(a)\* Prends les livres, les livres, les livres

(b)\* Je ne savais pas quoi faire, j'ai acheté dix robes, dix robes, dix robes

(c)\* Ramène ici tous les jouets, tous les jouets

(d)\* Ramène ici chaque jouet, chaque jouet

Le GN défini réfère à des objets identifiables par le récepteur à partir de la classe représentée par le nom (et compte tenu des connaissances que lui prêtent l'émetteur) : l'article défini présuppose donc l'existence et l'unicité qui sont incompatibles avec l'intensification. Mais, même si la référence est indéfinie, comme en (19b, c et d), elle reste identifiable, on pourrait toujours demander « *lesquel(les) ?* ». La quantité dénotée n'autorise pas la répétition parce qu'elle ne permet aucune sorte d'intensification. Il semble donc qu'identification et quantification soient ici entremêlées. Dans le cas d'un GN répété, l'identification n'est pas ce qui importe, tout ce qui compte, c'est le grand nombre, la grande quantité. La répétition ne porte que sur la quantité et non sur la référence.

#### 2.1.2.1 La juxtaposition : la quantité multipliée

Il faut donc des GN indéfinis qui désignent des individus quelconques d'une classe sans permettre leur identification univoque et des quantifieurs qui donnent une quantification imprécise mais modulable vers le plus, c'est-à-dire intensifiables. Ainsi, la répétition marche bien avec l'indéfini pluriel et le partitif, comme en (20), et les déterminants complexes qui

marquent déjà l'intensité (21 a et b) (*des tas de, beaucoup de, énormément de*), par opposition au restrictif (*un peu de*) (21c) :

(20) (a) Tout cela riait, se poussait, les faux-cols et les cache-cols blancs sous les barbiches, de jeunes étudiants avec le béret ou le bonnet de police, et **des femmes, des femmes**. Les casques du service d'ordre qui s'établissait luirent un peu sous le vague soleil. [Aragon, L., *Les beaux quartiers*, 1936, Frantext]

(b) Mais pour avoir fait maths sup, je peux vous assurer qu'on n'y faisait pas de culture générale non plus. On faisait **des maths, des maths, des maths**... Là, on fera **de la programmation, de la programmation**... [Le Monde, 04/04/13 : 12]

(21) (a) Le professeur : « Il y a aussi des grandeurs, des sommes, il y a des groupes, il y a **des tas, des tas de choses** telles que les prunes, les wagons, les oies, les pépins, etc. » [Ionesco E., *La cantatrice chauve* suivi de *La leçon* : 104]

(b) Tu aurais de belles robes, j'aurais **beaucoup beaucoup** d'argent, pour que tu aies absolument tout ce que tu veux, et ce que je veux pour toi... Tu serais la plus belle, la plus douce, la plus vertueuse, dis, tu serais la plus vertueuse ? [Triolet E., *le premier accroc coûte...*, 1945, *La vie privée ou Alexis Slavsky*, Frantext]

(c)\* J'ai **un peu un peu** d'argent sur moi

En somme, la répétition dans le GN implique l'intensification quantitative du référent de ce GN. C'est pourquoi, elle fonctionne mieux avec des déterminants complexes au pluriel. Le redoublement du singulier n'est pas complètement impossible mais moins naturel :

(22) (a) ? J'ai un tas, un tas d'ennuis

(b) J'ai des tas, des tas d'ennuis

mais « j'ai peu, peu d'ennuis » fonctionne bien.

On notera toutefois qu'avec un déterminant complexe, c'est le quantifieur (qui dit lexicalement la quantité) qui est seul répété, tandis qu'avec un déterminant indéfini pluriel (*des femmes*), c'est l'ensemble du GN qui est répété parce que l'article *des* est un clitique, il n'a donc aucune autonomie. Mais dans un cas comme dans l'autre, c'est la quantité qui est multipliée.

### 2.1.2.2 La coordination : l'accumulation successive

Le cas des déterminants complexes est assez intéressant : si le quantifieur est au départ un nom (Milner, 1978 : 39 et sq.) comme dans *des tas de, des tonnes de...*, la répétition peut s'effectuer selon deux modèles syntaxiques : soit on répète immédiatement *des tas, des tas de choses*, soit on introduit une conjonction additive entre les deux occurrences : *des tas et des tas de choses* ; or, lorsque le quantifieur du déterminant complexe est au départ un adverbe,



comme *beaucoup de, énormément de, plein de*, le second modèle n'est pas viable : on dit très facilement *beaucoup beaucoup de chats/de bruit*, mais non *beaucoup et beaucoup de chats/de bruit*. Dans le premier schéma, seule la quantité est multipliée et la simple répétition du N quantifieur induit cette multiplication du nombre ; tandis que, dans le second schéma, si la répétition introduit aussi une idée d'accumulation, la structure en coordination binaire (voire ternaire ou plus) impose de considérer qu'on a affaire à des référents successifs. Ainsi, dans les exemples suivants, la répétition implique moins l'idée de multiplication du nombre que l'idée d'une accumulation continue de référents invariables :

- (22) (a) En chemin, je rencontre **des femmes et des femmes**... un paroissien sous le bras, elles vont aussi, comme moi, à la messe : cuisinières, femmes de chambre et de basse-cour, épaisses, lourdaudes et marchant avec des lenteurs, des dandinements bêtes. [Mirbeau O., *Journal d'une femme de chambre*, 1900, Frantext]
- (b) Le vendredi était le jour de madame. Il venait beaucoup de monde, **des femmes et des femmes**, jacasses, évaporées, effrontées, maquillées, dieu sait ! ... du monde très chouette, enfin...probable qu'elles devaient dire, entre elles, pas de (...). [Mirbeau O., *Journal d'une femme de chambre*, 1900, Frantext]
- (c) Il n'y a plus que **des hommes et des hommes**, et ils emplissent les rues [C Claudel P., *La ville* 1893, acte II, p. 342, Frantext]
- (d) **Des hommes et des hommes** passent près d'eux [Duras M., *La douleur*, Frantext]

Cette idée d'accumulation successive dans le temps est parfois ponctuée, non par le coordonnant *et*, mais par un marqueur tel que *toujours* ou *encore* :

- (23) (a) L'être imperceptible disparaît, tant il est petit, insignifiant. Traversez l'Europe dans un train rapide, et regardez par la portière. **Des hommes, des hommes, toujours des hommes**, innombrables, inconnus, qui grouillent dans les champs, qui grouillent dans les rues ; des paysans stupides sachant tout juste retourner (...) [Maupassant G., *Contes et nouvelles*, 1885, Frantext]
- (b) L'être imperceptible disparaît, tant il est petit, insignifiant. Traversez l'Europe dans un train rapide, et regardez par la portière. **Des hommes, des hommes, encore des hommes**, innombrables, inconnus, qui grouillent dans les champs, qui grouillent dans les rues ; des paysans stupides sachant tout juste retourner (...)

Les deux marqueurs ne présentent pas l'accumulation exactement de la même façon : *toujours* indifférencie les référents, il appuie seulement le retour incessant, quasi-obsessionnel du même ; tandis que *encore*, s'il ponctue aussi l'incessant, implique des séries successives, et non une continuité (comme *toujours*). Il met plutôt en avant une différence souhaitée entre les référents. Avec *toujours*, la répétition implique la valeur durative d'un X qui se poursuit (se cumule) immuablement ; avec *encore* on attendait autre chose (Franckel, 1989). C'est que les

deux types de valeurs associées à *encore*, durative et itérative, sont ici en concurrence avec la valeur quantitative du marqueur : ce qui est marqué, c'est bien une accumulation successive, indéterminée quantitativement mais extensible vers le plus, de référents qu'on voudrait différents.

Parce qu'il marque la succession du même et de l'autre, ce type de structure répétitive permet aussi la succession de GN définis : on a rencontré les exemples (24), mais il est aisé d'imaginer des exemples tels que (25) avec un déterminant possessif, ou un N propre :

(24) (a) En 1967, j'étais en Troisième. J'avais pour ami Jean-Yves, fils d'un ostréiculteur de la Roche-jaune, de Roc'h Velen, qui fut ruiné cette année-là. Par lui, j'ai découvert les métiers de la mer : **le froid, le froid et encore le froid**. [Le Men Y., *De la Grande à la Petite Bretagne*, dans *La clef de la chapelle est au café d'en face* : 35]

(b) Quand la nature fit... Vinci, elle sourit ; elle prit un air imposant et grave en formant le cher mâle rameau. Quand elle fagota son neveu, elle fit **la grimace, et puis la grimace, et puis la grimace encore** [Diderot, *Le neveu de Rameau* : 494]

(c) Car ici le ciel est sur ses gardes. Ici nous ne savons pas de quel temps demain sera fait. Ici le ciel ne se baigne jamais deux fois dans la même pluie. Ici les vitres changent de fenêtres trois fois par heure. **Et le vent et le vent et le vent**. [Le Men Y., *De la Grande à la Petite Bretagne*, dans *La clef de la chapelle est au café d'en face* : 66]

(25) (a) J'écris **ton nom et ton nom et ton nom (encore)**

(b) Je rêve à **Félix, et à Félix, et encore à Félix**

Preuve, s'il en fallait, que ce type de structure marque moins la grande quantité que la succession de référents qu'on attendrait autres mais qui sont les mêmes. La tournure a toujours un effet de sens ou obsessionnel ou dépressif.

C'est encore cette tournure qui, parce qu'elle est très fréquente avec des N<sub>de mesure</sub> au pluriel – N<sub>de mesure</sub> de poids, de longueur, de distance, de volume, de temps : *tonnes, kilos, mètres, litres, heures, mois, siècles...* (soit comme complément de verbe, soit comme locution adverbiale) – peut devenir le mobile syntaxique d'exploitations originales, comme dans l'extrait de Péguy suivant :

(26) Il faut **des années et des années** pour faire pousser un homme, il a fallu **du pain et du pain** pour le nourrir, et **du travail et du travail, et des travaux et des travaux et des travaux** de toutes sortes. Et il suffit d'un coup pour tuer un homme. [Péguy C., *Mystère charité de J. D'Arc*, 1910 – Frantext]

Que le déterminant soit pluriel ou singulier, que le N soit comptable ou massif, le GN indéfini réitéré implique l'accumulation et la succession de référents identiques. On peut attribuer ici

une valeur à la répétition, une valeur/une portée iconique : en effet, on *voit* avec ces exemples les groupes qui s'accumulent en quelque sorte.

Or ici, même si l'idée de successivité des référents est primordiale et fait la différence avec la simple juxtaposition de GN, il n'en reste pas moins que cette successivité rend compte d'une accumulation quantitative des référents en cause.

### **Conclusion**

C'est en général parce que le GN est au départ intensifiable, gradable, quantifiable, que la répétition est possible et qu'elle marque l'intensification. Lorsqu'un terme de l'énoncé porte lexicalement un sens gradable, c'est celui-là qui sera répété et c'est sur la quantité que portera l'intensification : on est en face d'une multiplication du nombre. En revanche, si le GN est défini, donc porteur d'une quantification non gradable, la reprise n'est pas prioritairement intensive, elle marque plutôt un retour immuable du ou des mêmes référents, et ce sont ces retours successifs qui contiennent une idée de quantité. Dans un cas, c'est strictement la quantité qui est intensifiée (multipliée), rendant l'idée d'une continuité in-délimitée ; tandis que dans l'autre, la répétition du même entraîne plutôt l'interprétation *réitération d'occurrences*.

#### **2.1.3 Répétition et verbes**

On est dans le même ordre d'idées lorsqu'il s'agit de la répétition de V à l'infinitif :

(27) (a) D'origine libyenne, il n'avait pas réussi à faire fortune dans son pays d'origine et il s'était établi à Thèbes où la chance lui avait souri. Commerçant dans l'âme, dépourvu de toute morale, **il n'aimait qu'acquérir et acquérir encore**, même si ses méthodes étaient parfois peu recommandables. [Jacq C., *La pierre de lumière* : 391]

(b) Fidel Castro vient de reprendre la tête du parlement... Pour fêter l'événement le Lider Maximo leur a asséné, à tous, un discours fleuve. Sept heures quinze minutes précisément. [...] Mais là, peut-être est la clé : **parler, parler encore, parler toujours**, sept heures et plus, la parole ou la mort ! [Georges P., *la dictature du verbe*, Le Monde, 27-02-98, dernière page]

En (27), on est dans le même cas que dans les exemples *des X et des X (encore)* : le retour s'effectue à l'aide du coordonnant *et* des marqueurs *encore* et *toujours*. *Encore* marquant une réitération de l'action, les additionne successivement, tandis que *toujours* appuie l'immuabilité de l'action dénotée. D'une façon ou d'une autre, on est dans la quantité, mais dans une quantité ajoutée, accumulée, se renouvelant constamment, et non pas dans une quantité simplement intensifiée.

La répétition intervient aussi avec des verbes prédiqués : *il mange, mange, mange / Et j'ai crié, crié, Aline !*. Et l'on peut se demander si le redoublement d'un prédicat est toujours synonyme de l'intensification de ce prédicat.

### 2.1.3.1 Redoublement et mise en scène du procès

#### 2.1.3.1.1 Répétition et ajout d'un adverbe quantitatif

Prenons les exemples suivants dans lesquels les verbes réitérés immédiatement après leur première occurrence sont ou à l'infinitif, exemple (30), ou employés à l'indicatif, qu'il s'agisse du présent, exemples (28), (29) et (32), du passé simple (31) ou du plus-que-parfait (33) :

- (28) Colette passe les cinq premiers mois de l'année 1932, elle a cinquante-neuf ans, à préparer ce qu'elle appelle son « affaire des parfums », comme elle en prévient Léo et Misz Marchand, « **Maurice gratte, gratte**. Nous vivons très petit. (...) ». [Chalon J. (1998), *Colette, l'éternelle apprentie*, coll. Grandes Biographies, Flammarion, Paris : 265]
- (29) Mais il y a mieux. Dionys Mascolo est tombé amoureux, lui, de Mme Delval, à qui il fait un enfant... Cette fois, c'est Feydeau dans l'Épuration. Car Marguerite **épure, épure, épure**. Par esprit de vengeance, certes. Parce que l'Holocauste la traumatise à jamais, sûrement. Mais aussi par une sorte d'amoralisme total qui est le fond de sa nature. Et qui sera la matière d'un de ses plus beaux livres, « La douleur ». [*Nouvel Observateur*, Août 1998 : 8]
- (30) (...) tenté par tout, ne faisant rien **qu'apprendre, qu'apprendre** [Aragon, *les Beaux quartiers*, Livre de Poche : 247]
- (31) Et le flot **gonfla, gonfla**, salué par les acclamations des prêtres. [Jack C. (1988), *La reine soleil*, Pocket : 410]
- (32) La musique, avec ses grands cuivres et ses tambourins, entonne quelque chose d'assourdissant et de lugubre. Les cinquante petits esclaves noirs se mettent **à courir, à courir**, pris d'un affolement subit, se déploient en éventail comme un vol d'oiseaux, comme une grappe d'abeilles qui essaient. [Loti P., *Au Maroc*, 1890, Frantex]
- (33) Je me souviens d'un coup de fil, tard dans la nuit, de Marguerite Duras. Semprun invité chez Bernard Pivot, avait émis quelques réserves sur un texte consacré à la torture dans « La Douleur ». Marguerite y avait vu le prolongement de l'affaire Bonaparte **qu'elle m'avait racontée, racontée, racontée** (selon sa propre version bien sûr, qui s'achevait sur le nom de Semprun, prononcé avec une sorte de volupté de sa voix lasse et chaude, de sa voix d'actrice). [*Nouvel Observateur*, Août 1998 : 9]

*A priori*, ces exemples recourent le schéma d'une répétition intensifiante, mais doit-on (ou même peut-on ?) parler d'intensification du prédicat ?

L'intensification s'accorde plutôt avec un prédicat imperfectif qui envisage le procès dans son déroulement, sans viser de terme final : la reprise de l'élément verbal ayant pour effet d'intensifier le procès. Dans ce cas, un énoncé comme (34) :

(34) Félix travaille, travaille !

signifierait que *Félix travaille beaucoup*. La répétition jouant alors le même rôle qu'un adverbe quantitatif. Ce n'est pas une explication satisfaisante. Si la répétition du prédicat signifie la même chose que l'ajout d'un adverbe quantitatif, pourquoi le locuteur ne procède-t-il pas directement de cette façon plus commune et donc plus immédiatement accessible à l'interlocuteur ? Le locuteur cherche, par la répétition du même, à en dire plus que par le simple ajout d'un adverbe. L'ajout d'un adverbe nécessite, de la part du locuteur, un jugement sur le type de travail effectué par Félix, et donc, implique une prise de position directe quant à la conclusion argumentative que l'on doit tirer du procès. Soit le locuteur choisit de dire que Félix travaille *beaucoup*, soit que Félix travaille *dur*, soit que Félix travaille *tout le temps*... Avec la répétition immédiate du procès, le locuteur n'a pas ce genre de choix à effectuer.

Bien au contraire. Non seulement la répétition ne restreint pas l'extension du procès, mais elle permet au locuteur d'y stocker toutes les inférences que l'on peut tirer d'un procès comme *travailler*. À l'interlocuteur la responsabilité de faire le bon tri. Il sera bien évidemment aiguillé par le contexte qui permettra au moins de décider si l'on considère le fait de travailler dans un axe positif ou négatif. Selon le contexte, on inférera plus facilement de cet exemple *c'est bien, il arrivera sûrement au bout de ses peines* ou bien, dans un contexte plutôt d'agacement *J'en ai marre, il ne s'occupe pas de moi*. Mais le lui demande-t-on vraiment ? On peut estimer, au contraire, que le but de la répétition est justement de ne pas à avoir à faire/effectuer de tri, toutes les inférences possibles sont ici convoquées. La répétition démultiplie le procès et, en même temps, déploie toute la palette de conclusions à tirer.

#### 2.1.3.1.2 Répétition et typologie aspectuelle

Si l'on considère les exemples (28) à (33), on s'aperçoit qu'on a toujours affaire à des verbes imperfectifs, mais leur modalité d'expression (temps, aspect) modifie parfois cette imperfectivité sémantique initiale. L'étude de la répétition au sein du V permet ainsi de revenir sur la typologie aspectuelle des verbes.

Dans les trois premiers exemples, *gratter*, *épurer*, *apprendre* sont des verbes d'action qui, employés au présent de l'indicatif ou à l'infinitif, impliquent un procès en cours de réalisation, et la reprise de l'élément verbal met en avant, de façon patente, cette imperfectivité. Mais on ne peut pas pour autant parler ici d'intensification du procès. La reprise n'implique aucunement une multiplication quantitative. Le procès n'est pas ici réitéré, la reprise marque plutôt un prolongement de l'action. La répétition du verbe met l'accent sur le processus en cours de déroulement, le procès apparaît comme dilaté.

Dans l'exemple (31), ce qui pose problème c'est le passé simple. En effet, le procès *gonfla* implique normalement un début et une fin puisque le verbe est au passé simple, temps qui suppose une saisie globale de l'événement, englobant ainsi son commencement et sa fin. Le procès est borné à gauche comme à droite, on a donc affaire à un procès accompli au moment de l'énonciation présente. Mais une fois de plus, la reprise de la forme verbale souligne le déroulement de l'action, ici, au moment passé. La répétition du verbe ne signifie pas la répétition du procès passé, mais signale que le procès s'est allongé. C'est encore l'aspect imperfectif qui ressort, la reprise du verbe prolonge l'action mais ne la réitère pas. Le flot ne s'est pas gonflé deux fois. La reprise entraîne ici l'idée d'un prolongement, d'une dilatation de l'action. L'aspect accompli du passé simple n'est donc pas une barrière à l'imperfectivité première du verbe.

Dans l'exemple (32), ce qui semble heurter l'aspect imperfectif du verbe *courir*, c'est l'emploi de la périphrase inchoative *se mettre à* qui implique un procès borné à gauche. Mais ici, seul est répété le verbe à l'infinitif précédé de sa préposition, l'auxiliaire inchoatif n'est pas repris. Il serait d'ailleurs difficile d'imaginer un exemple comme (32') :

(32') ? Les cinquante petits esclaves noirs se mettent à courir, se mettent à courir...

sauf à entrer dans une répétition-recentrage, avec volonté, de la part du locuteur de reformuler un dire premier. Mais cette interprétation nécessiterait justement une reformulation explicite de l'énonciation du type de (32'') :

(32'') Les cinquante petits esclaves noirs se mettent à courir, se mettent à courir de partout / vraiment...

Dans l'exemple qui nous intéresse, la répétition ne concerne pas l'aspect inchoatif. Les esclaves ne se mettent pas à courir plusieurs fois. Ce qui est repris, c'est l'action une fois engagée. La syntaxe délimite ici parfaitement ce qu'il faut considérer comme *répété*, ce n'est pas le fait « de se mettre à courir » mais le fait même « de courir ». C'est donc bien l'aspect imperfectif qui est encore mis en avant. La répétition appuie cette non délimitation du procès en cours, celui-ci se déploie à l'infini.

Un dernier élément syntaxique appuiera cette argumentation. Tous ces verbes (excepté *courir*, en (32)) pourraient être employés transitivement. On dit *gonfler quelque chose*, *gratter quelque chose*, *épurer quelque chose*, *apprendre quelque chose*. Il n'est pas impossible de restituer des compléments à ces verbes — sauf pour l'exemple (31), ici *gonfler* est utilisé dans un sens purement intransitif, aucun complément n'est acceptable. On pourrait avoir *Félix gonfla le ballon*, mais on ne peut avoir *le flot gonfla X*. Dans cet exemple, on a affaire à un verbe réversible, c'est-à-dire un verbe qui peut connaître la double construction transitive/intransitive. La construction intransitive s'interprète alors comme « l'effacement de l'actant initial du verbe transitif et son remplacement par l'actant final qui garde son rôle

sémantique » (Riegel *et al.*, 1998 : 228), et à vouloir reconstruire une forme transitive on arriverait à quelque chose comme « *Le flot gonfla le flot* » (mais c'est un autre problème). Dans les exemples (28), (29) et (30), un complément est aisément restituable, mais le sens imperfectif paraît bien plus difficile à maintenir alors :

(28') Maurice gratte, gratte les fonds de tiroirs

(29') Marguerite épure, épure ses amis

(30') ne faisant rien qu'apprendre, qu'apprendre des/ses/une leçon

Dans tous les cas, le complément ferme l'extension du procès. Il devient comme un restricteur du procès. Il donne au verbe une valeur perfective en discours. *Apprendre quelque chose, gratter les fonds de tiroirs* sont des prédicats qui impliquent un début et une fin.

Tandis qu'employés absolument, ces verbes renvoient à de l'imperfectif, ils ne visent aucun terme précis. C'est donc aussi cet emploi absolu qui les rend tous imperfectifs. Syntactiquement, aucun complément ne restreint le procès, argumentativement rien ne semble pouvoir limiter (stopper) le procès qui se renouvelle constamment.

On remarque encore, notamment à partir de (28), qu'il est plus difficile de reprendre trois fois le verbe et d'ajouter à la fin un complément. Ce complément ne semble s'accrocher qu'à la dernière énonciation du verbe, pas aux deux premières :

(28'') ? Marguerite épure, épure, épure ses amis.

Dans ce cas, on a plutôt une reformulation de la dernière énonciation.

Dans tous les cas, toutes ces observations semblent contredites par le dernier exemple, (33). On a bien ici un verbe imperfectif *raconter*, mais 1) il est employé au plus-que-parfait et 2) il possède un COD sous forme du relatif « que ».

Le verbe *raconter* est au plus-que-parfait, qui marque l'aspect accompli d'un événement antérieur à l'énonciation. Le plus-que-parfait implique toujours l'antériorité par rapport à un fait passé explicite : ici, on a le souvenir d'un fait passé (coup de téléphone de Marguerite) puis, là-dessus se greffe un autre souvenir *l'affaire Bonaparte*. La répétition ne porte que sur le participe passé. Il semble en effet impossible d'avoir (33') :

(33') \* qu'elle m'avait racontée, m'avait racontée, m'avait racontée

À chaque fois qu'on a affaire à une forme verbale composée (soit verbe inchoatif + infinitif, en (32), soit temps composé, ici plus-que-parfait), on ne répète que l'élément qui porte seul l'information lexicale. Mais, à la différence de (32), tout se passe en (33) comme si la forme verbale, dans son entier, était répétée. Ce qui est répété ici, c'est le procès passé, l'action de *raconter* qui se déroulait antérieurement à l'énonciation présente. La répétition signifie alors que Marguerite avait déjà raconté à plusieurs reprises, avant le moment de l'énonciation passée et présente, cette même histoire. La réitération ici a pour fonction de déployer le

procès, comme dans tous les exemples précédents, mais a en plus la capacité de dire qu'il s'est déroulé plusieurs fois, c'est-à-dire itérativement. Fonction que ne possédait aucun des exemples précédents.

Cette itérativité du procès est rendue possible par la présence du COD qui ferme l'extension du procès. Chaque reprise signale alors une nouvelle occurrence de procès. Mais il faut que le COD soit antéposé, on aurait le même phénomène avec un pronom personnel COD : *Cette histoire, elle me l'avait racontée, racontée, racontée*. Placé avant, le complément ne bloque pas la répétition immédiate du verbe. On ressentirait une forme de gêne s'il venait après. (33'') semble possible mais non (33''') :

(33'') ? Elle m'avait raconté, raconté, raconté cette histoire

(33''') \* Elle m'avait raconté cette histoire, raconté cette histoire, raconté cette histoire.

Dans tous les cas, la reprise du COD n'est pas possible.

On a donc, avec (33), un cas un peu particulier qui laisse apparaître une sorte d'amalgame des aspects duratif et itératif. Duratif dans le sens où, comme pour tous les autres exemples, le procès est perçu en cours de déroulement, la reprise laissant penser qu'on est dans un procès inachevé, qui se renouvelle constamment ; et itératif puisque la présence du COD clôt chaque procès, la reprise permettant alors de mettre en avant une répétition du procès. Et les exemples ici exploités montrent l'interaction entre les trois valeurs du V (imperfectivité du V / son temps / un complément ou pas).

### 2.1.3.2 La répétition avec un verbe perfectif

La répétition avec un verbe perfectif n'est pas exclue, mais elle est plus difficile à formuler et la conclusion à tirer de ce type d'exemples est différente des exemples précédemment étudiés. Observons (35) à (38) :

(35) ? Oscar entre, entre

(36) ? Marie arrive, arrive

(37) Oscar saute, saute, saute

(38) Il sort, sort, sort

Les exemples (35) et (36) semblent très difficilement formulables. *Entrer* ou *arriver* imposent non seulement le terme du procès (comme tous les verbes perfectifs) mais nécessitent une action unique. Dans les exemples (37) et (38), la reprise de l'élément verbal est plus aisée et elle implique, de façon patente, une itération du procès. Il s'agit toujours de verbes perfectifs mais l'action peut se dérouler plusieurs fois. Chaque nouvelle occurrence du verbe recommence une nouvelle occurrence de procès jusqu'à devenir cyclique.



### 2.1.3.2.1 *Perfectif et type de sujet*

Une autre distinction est à effectuer selon que le sujet est singulier ou pluriel. Mettons (35) au pluriel et reprenons l'exemple (32) :

(35') Les enfants entrent, entrent

(32) La musique, avec ses grands cuivres et ses tambourins, entonne quelque chose d'assourdissant et de lugubre. Les cinquante petits esclaves noirs se mettent à **courir**, à **courir**, pris d'un affolement subit, se déploient en éventail comme un vol d'oiseaux, comme une grappe d'abeilles qui essaient. [Loti P., *Au Maroc*, 1890, Frantex]

Avec un sujet pluriel, la reprise du verbe *entrer*, en (35'), paraît bien plus naturelle. C'est que l'on peut considérer que l'action est réalisée distinctement par chacun des participants une fois ou collectivement plusieurs fois. On peut alors revenir sur l'exemple (32) et considérer que le verbe inchoatif, même s'il n'est pas répété, fait partie intégrante de la reprise – tout se passe alors comme avec l'auxiliaire de l'exemple (33), non repris et pourtant non absent dans la conclusion à tirer de la répétition de l'élément verbal. On ne peut certes pas dire que « les esclaves se mettent à courir plusieurs fois », de même qu'on ne peut pas dire, en (35'), que « chaque enfant entre plusieurs fois », mais il est tout à fait plausible que la répétition de l'élément verbal signifie que l'action est réalisée une fois par chaque participant. Dans l'exemple (32), « chaque esclave se met à courir », et la suite de l'énoncé tend vers cette conclusion « se déploient en éventail comme un vol d'oiseaux », c'est-à-dire que « les esclaves se mettent à courir de partout », chacun effectuant distinctement l'action de *se mettre à courir*.

### 2.1.3.2.2 *Un perfectif imperfectif ?*

Dans le cas des verbes perfectifs réitérables, illustrés par les exemples (37) et (38), on a dit que la reprise verbale entraîne forcément un recommencement du procès. Cette hypothèse ne semble pas contredite par un sujet pluriel :

(37') Les athlètes sautent, sautent, sautent

(38') Les jeunes sortent, sortent, sortent

On peut bien sûr considérer, comme pour les exemples (35') et (32), que l'action est réalisée une fois par chacun des participants, chaque athlète saute, chaque jeune sort, mais il faut alors des contextes précis : par exemple, pour (37'), il faut que le locuteur soit face aux athlètes et pour (38') qu'il soit à la sortie d'une usine. En somme, dans les deux cas, pour pouvoir conclure à la distinction des actions, il faut qu'on soit en situation de description.

Sans contexte particulier, l'action sera plutôt considérée comme se déroulant plusieurs fois collectivement. La reprise de l'élément verbal lui confère un statut particulier : il ne s'agit pas de sauts particuliers répétés, il ne s'agit pas non plus de sortir d'un endroit particulier.

La répétition oblige ici à considérer que tous les athlètes réitèrent leurs sauts, tous les jeunes réitèrent leurs sorties. La répétition de ces verbes perfectifs contribue alors à leur donner une interprétation plus imperfective : le procès, à force de se répéter, devient quasi-continu. Il se renouvelle constamment, il devient *cyclique* (Riegel *et al.*, 1998 : 294), sans limite.

Cela est particulièrement avéré avec le verbe *sortir* qui, réitéré, ne peut avoir que cette valeur. Il n'est pas question de dire que le sujet, singulier ou pluriel, réitère sa sortie d'usine, le verbe ne peut être ici employé que de façon absolue « Il(s) sort(ent), sort(ent), sort(ent) » signifie obligatoirement « Il(s) sort(ent) tout le temps ». La répétition n'est plus donnée comme une succession de faits isolés mais comme un enchaînement ininterrompu de la même action. Les valeurs d'itérativité et de durée finissent par se confondre.

C'était déjà le cas avec l'exemple (33) mais dans le sens opposé. On avait alors affaire un verbe imperfectif à qui son COD conférait une valeur d'accompli. La répétition de l'élément verbal obligeait alors à considérer le procès comme renouvelé itérativement et continuellement, ici, c'est la reprise d'un verbe perfectif employé absolument qui entraîne cet amalgame des valeurs itérative et durative.

Un dernier exemple viendra confirmer cette fusion de valeurs opposées. Dans *Le Monde* du 3/02/99, à propos de la promotion du film *Astérix et Obélix*, il est écrit :

(39) Jacquouille et Depardouille sont dans la *promo* comme les gaulois sont dans la plaine. En fanfare, grosse caisse et gros rires, ils **volent, volent, volent** comme **chante, chante, chante** le barde Assurancetourix...

On a ici deux reprises différentes liées à l'aide du marqueur d'identification *comme*. Mais les deux types de verbes sont sémantiquement opposés : *vendre* est un verbe perfectif qui implique la réalisation complète de l'action, tandis que *chanter* est un verbe imperfectif sans aucune limitation intrinsèque. De plus, dans le premier cas, le sujet est pluriel *ils*, dans le second, il est singulier : *le barde Assurancetourix*. Mais les deux verbes sont ici en emploi absolu, aucun complément ne venant les contraindre. Les reprises des éléments verbaux sont mises sur le même plan syntaxique puisqu'elles sont reliées par *comme*. Et c'est bien cette fusion des éléments syntaxiques et sémantiques que met en avant la répétition. Ici, la répétition du verbe implique non seulement que les acteurs, chacun de leur côté (isolément, si l'on veut, comme le barde auquel ils sont identifiés), réitèrent l'action de *vendre*, mais qu'ils la réitèrent aussi collectivement. Cette multiplication des actions devenant quasi-constante, on a l'impression d'un procès toujours en cours, qui ne s'arrête jamais. Le verbe perfectif, *vendre*, assume ici un *sens-en-plus* quasi-imperfectif. À l'inverse, le verbe imperfectif *chante*, repris plusieurs fois, finit par marquer non seulement la dilatation du procès, mais aussi sa répétition. On ne peut pas imaginer que le barde chante constamment, il y a donc forcément, à certains moments, même rares et courts, une fin et un recommencement. Ces deux verbes, opposés dans leur sémantisme intrinsèque, une fois réitérés mélangent leurs aspects respectifs

jusqu'à les confondre. Il est difficile de choisir ici entre les valeurs itérative ou durative, d'ailleurs il ne le faut certainement pas. La force de l'énoncé, c'est bien cet amalgame.

## Conclusion

Les différentes occurrences de répétitions ici présentées auront montré qu'il ne suffit pas de penser la répétition en termes d'intensité. Concernant le verbe, il est nécessaire de créer deux nouvelles catégories de répétitions : la répétition-dilatation, et la répétition-itération. Dans le premier cas, la reprise porte plutôt sur un verbe imperfectif et, quelle que soit la situation d'énonciation (passée ou présente), elle marque toujours un allongement du procès qui se déroule alors comme au ralenti. Tandis que, dans le second cas, on a plutôt affaire à des verbes perfectifs, la reprise signifiant alors l'itération de l'action, son recommencement. Ces catégories ne sont pas hermétiques. Selon que le verbe imperfectif présente ou non un COD, sa répétition entraîne des effets différents : interprétation *dilatation du procès* s'il n'en possède pas, interprétation *dilatation + réitération* si la présence d'un COD fermant l'extension du verbe est attestée. De la même façon, un verbe perfectif réitéré sera considéré comme le recommencement d'une action achevée précédemment mais, selon le type sémantique ou le sujet du verbe, l'interprétation prendra deux valeurs : soit, avec un sujet singulier ou pluriel, la fusion des valeurs itérative et durative (« il sort, sort, sort = il sort tout le temps ») ; soit, avec un sujet pluriel, la distinction des sujets réalisant le procès (« ils se mettent à courir, à courir = chacun se met à courir »).

## 2.2 Répétition et recentrage

On analysera ici des exemples dans lesquels les deux occurrences de X, immédiates, forment comme un *bloc*, dans une seule et même énonciation. On trouve parfois cette relation étroite établie entre les deux items répétés, stipulée à l'écrit par un trait d'union, parfois non. En tout cas, à l'oral, les deux occurrences sont énoncées comme si elles ne formaient qu'une seule unité lexicale, à la différence des répétitions intensifiantes que l'on vient d'étudier (« Marie est belle belle belle »), pour lesquelles les syllabes accentuées s'allongent. Notons encore – mais les deux constats ne sont pas sans lien – que, dans les cas étudiés ici, le retour n'a lieu qu'une fois, la seconde occurrence fixant et fermant un nouveau paradigme, alors que, dans les cas précédents, le niveau d'intensité pouvait monter au rythme des occurrences de l'item répété.

On prendra pour modèle exemplaire de la répétition par recentrage la forme syntaxique que d'aucuns nomment *la tautologie épithétique* sur le schéma « Marie est une femme-femme ». La rhétorique considère généralement cette structure comme une tautologie à cause du rapprochement de l'item réitéré en position épithète, puisque, comme le signale Noailly

(1990 : 46) : « il n'est rien d'évident à vouloir caractériser un mot par le même ». On regardera ensuite la répétition immédiate de certains adjectifs. Enfin, on comparera ces exemples à des formes plus ou moins reconnues de superlatifs absolus.

## 2.2.1 La tautologie épithétique

Signalons tout d'abord que ce type d'énoncés est loin d'être aussi *tautologique* que « Une femme est une femme » dans la conscience collective. « Une femme-femme » est immédiatement interprétée comme signifiant « une vraie femme », alors qu'il est beaucoup plus difficile, hors contexte, d'attribuer une valeur plutôt qu'une autre à la tautologie attributive. Cependant, là encore, c'est de caractéristiques que traite la répétition et là encore, la position syntaxique est primordiale et donne directement accès à l'interprétation. Nous verrons tout d'abord la syntaxe de l'énoncé, et l'on précisera à l'aide de la théorie de Culioli ce qu'on entend par interprétation en *vrai/vraiment*.

### 2.2.1.1 La syntaxe de l'énoncé

Avec l'exemple phare, (40), on est dans la même situation syntaxique qu'avec n'importe quel adjectif qualificatif, (41) :

(40) Marie est une femme-femme

(41) Marie est une femme intelligente

Mais le fait qu'un N soit en lieu et place d'un adjectif rend la situation un peu différente et, de ce fait, la présence du tiret n'est pas qu'un artefact typographique. Il faut donc distinguer deux problèmes : le fait que N soit épithète et le fait que N<sub>2</sub> répète N<sub>1</sub>.

Comme tout adjectif, en (41), l'épithète ne sert qu'à qualifier le type de femme qu'est *Marie* sur la base d'une seule caractéristique mise en avant par l'adjectif épithète. En (40), il s'agit d'un N mais la position épithète l'adjectivise et oblige à considérer qu'il qualifie le GN auquel il est rattaché : la première occurrence de *femme*, précédée de l'indéfini met en place un GN à interprétation classifiante, et la deuxième occurrence, adjectivale, doit être interprétée comme qualificative. Mais un N en position épithète modifie les données du problème (Noailly, 1990) : il est beaucoup plus lié au GN qu'il qualifie qu'un adjectif ordinaire. On ne peut l'en séparer ni, par exemple, le coordonner à un autre segment qualificatif :

(42) (a)\* Marie est une femme, femme

(b)\* Marie est une femme, fleur

(43) (a)\* Marie est une femme-femme et intelligente

(b)\* Marie est une femme-fleur et de bonne compagnie

La relation est donc très étroite entre  $N_1$  et  $N_2$  et c'est ce qui, en outre, privilégie l'usage du tiret.

D'autre part, le fait que  $N_2$  répète  $N_1$  oblige aussi à différencier (40) et (41). En (41), l'adjectif épithète isole une caractéristique particulière ; en (40), l'épithète servant à qualifier le type de femme qu'est Marie est la même caractéristique qui définit la catégorie *femme*. On a une sorte de rappel de la caractéristique définitoire de la catégorie, dans l'intention de définir Marie elle-même. Ajoutant à la description de Marie un substantif épithète, le locuteur invite à considérer l'ensemble des caractéristiques de la catégorie *femme* : la répétition signale le parcours de toutes les caractéristiques de la catégorie, sans en isoler une particulièrement, et c'est ce qu'on a appelé l'opération de *recentrage*. Créant une nouvelle catégorie, le redoublement en position épithète donne directement accès au prototype de *femme* : *une femme-femme* est une femme qui a toutes les caractéristiques qui définissent la catégorie *femme*.

À partir de ces constats, on remarquera encore que tout N peut entrer dans la structure, qu'il soit comptable ou massif, concret ou abstrait, le redoublement rendant toujours compte d'une modalité en *vrai/vraiment*:

(44) (a) Enfin bref, je voudrais être **une mère-mère**. [oral, le 27-03-99]

(b) Je voudrais manger **des frites-frites** [oral, 12-09-99]

(c) Passe-moi **du papier-papier**, s'il te plaît ! [oral, le 08-06-97]

(d) On fait de **l'anglais-anglais**, pas de l'américain ou autre chose. [oral, le 20-11-97]

(45) (a) **Barcelone : la ville-ville**

Pour Pasqual Maragall qui fut son maire pendant 15 ans, Barcelone est une ville fiévreuse, bouillonnante, turbulente, tonique, haute en couleurs, unique. **Une ville-ville**, lancée sans limitation de vitesse à la conquête de l'Europe de demain. [Titre et sous-titre : *Air France Madame*, n°69, Avril/mai 99]

(b) **Barcelona, a real city** [...] **An authentic city** that has emarked on a free race to achieve victory in the Europe of the future

Dans ce dernier exemple, la traduction anglaise, (45b), présente dans la même revue, ne fait pas usage de la répétition. On lit *real city* et *authentic city*, les deux termes, précisément, que nous utiliserions pour paraphraser *une ville-ville*, *une femme-femme*. Si la répétition épithétique n'est pas réalisable en anglais, elle est en revanche attestée en italien et avec le même sens exactement : *una pittura-pittura*, *un caffè-caffè*. L'anglais ne retient que le syntagme « *english english* ».

### 2.2.1.2 De quelques interprétations

Wilmet (1997 : 187, §216, rem) propose une bonne explication de cette tautologie épithétique : « *Je dirais que le déterminant épure rétrospectivement le déterminé de toute idée parasite.* ». Mais en 2000, dans ma thèse de doctorat [04], je renonce aux traductions proposées par Wilmet (1997) :

« Une femme FEMME = "une femme telle qu'en elle-même" (donc "une femme exceptionnelle" ou "une femme ordinaire" suivant l'intonation et/ou les circonstances de la déclaration » [Wilmet, 1997 : 187, §216, rem]

J'affirmais alors qu'aucun de mes exemples du type *une femme-femme* ne pouvait renvoyer à l'interprétation *une femme ordinaire*. Je serai aujourd'hui beaucoup plus prudente. En effet, lors d'une conversation, autour du jeu de cartes Pokémon, entre un adulte et deux enfants, j'ai été le témoin de la discussion suivante :

(46) Enfant 1 (très content) : J'ai gagné une Pokemon-Pokemon !

Adulte : C'est quoi une Pokemon-Pokemon ?

Enfant 1 (se lance dans une explication très compliquée, sur le mode de la négative) : Ben, c'est pas une Pokemon-évolution, c'est pas une Pokemon-Desk

Enfant 2 (lui coupe la parole) : Bon ben c'est une Pokemon normale, quoi !

Enfant 1 (après quelques secondes de réflexion) : ben oui c'est ça [Oral, 27-11-2012]

Tracer la frontière entre le *vrai* et l'*ordinaire* n'est donc pas si aisée, et c'est peut-être cet espace particulier que Martin (1983 : 42) appelle très joliment « *le degré zéro dans un paradigme (café crème, café décaféiné ou café café ?)* ». Il me semble encore que, dans certains contextes (qu'il resterait à délimiter), on pourrait tout à fait interpréter le segment « une femme-femme » comme renvoyant à « simplement une femme / (?) une simple femme ». Il nous faudra revoir ce point de toute urgence.

Pour le moment, c'est chez Culioli (1992) qu'on trouve le meilleur modèle d'interprétation de ce phénomène. Selon l'auteur :

« toute occurrence (d'une notion), située par rapport à un système de référence, est non seulement située spatio-temporellement (*Quantum*), mais aussi située subjectivement dans son domaine d'occurrences (*Quale*). Cela entraîne une conséquence : il n'existe pas d'occurrence isolée, et toute occurrence est située par rapport à une autre occurrence » [Culioli, 1992 : 4]

cette « autre occurrence » lui servant de repère. Culioli signale des exemples tels que *un stylo-stylo*, même s'il s'agit pour lui au départ de commenter autre chose :

« L'occ<sub>1</sub> peut être repérée par rapport à l'attracteur : *ça, c'est un stylo !* (« cela mérite le nom de (vrai) stylo »). De même dans, *il est d'une patience... je te dis que ça*. On voit que ce dernier cas s'appuie sur une boucle de référence, puisque dite l'occ<sub>1</sub> (*stylo*, pour fixer les idées) renvoie à l'occurrence notée occ<sub>0</sub> qui est, ici, la notion /() être-stylo/. On a ainsi un stylo (qui mérite le nom de stylo, c'est-à-

dire un stylo stylo, un vrai stylo), et non pas un stylo (forcément quelconque), un simple stylo, comme on en trouve dans le simplement définitoire. » [Culioli, 1992 : 5]

Sa théorie est un soutien très puissant dans mon propre cheminement. Si l'on comprend correctement ses propos, on en déduit que l'exemple (41), « Marie est une femme intelligente », est à interpréter dans un système non seulement de conformité au *type*, à la *valeur définitoire de la représentation lexicale* « femme intelligente », mais aussi de comparaison avec d'autres *types* « Marie est une femme-intelligente par rapport à d'autres femmes-qui-ne-sont-pas-intelligentes » ; et que, dans l'exemple (40), « Marie est une femme-femme », la seconde occurrence donne directement accès à l'attracteur de la notion. L'*attracteur* représentant :

« l'occurrence (inaccessible parce qu'imaginaire) qui fournit la valeur absolue, valeur extrême du gradient en plus-et-moins. Ainsi l'attracteur est le point de stabilité d'un agrégat de valeurs, qui sont ordonnées (orientation vers le centre / vers l'Extérieur), selon des degrés différenciés. » [Culioli, 1999 : 9]

Dans notre cas, parce que N est redoublé en position épithétique, l'attracteur ne peut que représenter le centre de la notion, il dit la conformité avec le type et, par voie de conséquence, avec les caractéristiques qui définissent le type.

On peut ainsi poser que « une femme-femme » est bien un prototype de femme au sens de *meilleur exemplaire de la catégorie* et Marie est une de ces représentantes. La seconde occurrence de *femme* recentrant sur les caractéristiques jugées définitoires de la notion *femme*, c'est à la fois la répétition et la position épithétique (propre à introduire une qualification) qui obligent à considérer l'ensemble ainsi formé sur une échelle qualitative stipulant une modalité en *vrai/vraiment*.

Parce que c'est l'ensemble [une femme-femme] qui qualifie Marie et non seulement [une femme] ou [femme], on serait en droit d'attendre l'ensemble en position référentielle et non pas seulement dans des structures attributives. Néanmoins, et même si l'on peut imaginer un énoncé tel que « Une femme-femme est arrivée ce matin au bureau », il faut avouer qu'on n'en a pas dans le corpus. On explique cela en raison de la trop grande subjectivité des caractéristiques exigées, peu compatible avec l'objectivité requise pour être le sujet indéfini d'un énoncé purement descriptif. La répétition ne se marie pas avec la description, il lui faut des situations d'énonciation plus émotives, plus personnelles, en tout cas clairement attributives.

De fait, pour reprendre encore Culioli (1992 : 5) : « le définitoire est dicible, le renvoi à l'attracteur contraint à l'indicible ». Dire que Marie est belle/intelligente/rancunière..., c'est définir Marie, et même si l'attribut relève entièrement du point de vue du locuteur, il est

donné comme descriptif, objectif : le locuteur ne montre pas la caractéristique, il la pose ; alors que dans *Marie est une femme-femme*, on ne peut qu'entendre la voix du locuteur (le L-vérité de Berrendonner), et même si l'information se veut descriptive, elle ne l'est pas, en tout cas, pas seulement. L'expression ne parle que de distinctif, en opposant le référent ainsi qualifié à tous les autres dans une structure binaire en *vrai* et *tout le reste*. La tautologie épithétique ne sert donc pas tant à référer qu'à qualifier, et le redoublement de N en position épithète force à considérer le centre de la notion, faisant du sujet le prototype de sa catégorie.

### 2.2.1.3 Du côté des adjectifs

#### 2.2.1.3.1 Les adjectifs non gradables

On a isolé, dans la partie précédente, des adjectifs dont le redoublement immédiat ne peut pas signifier l'intensification : il s'agit des adjectifs de relation (*municipal, présidentiel...*) et des adjectifs de forme (*carré, rond...*) :

- (47) (a) Ce sont des industries pétrolières pétrolières  
(b) C'est une voiture présidentielle présidentielle

- (48) Cette pièce est carrée carrée [oral, le 23-05-99]

Impossible de considérer la répétition comme signifiant, même approximativement, « \*Ce sont des industries très pétrolières », « C'est une voiture très présidentielle ». Cela dit, ces phrases sont interprétables : elles font ressortir une modalité en *vraiment* (ou *exactement*) plutôt qu'une simple intensification en *très*.

C'est qu'à la différence de la répétition d'un adjectif proprement qualificatif où chaque occurrence est mise sur le même plan syntaxique, dans ces exemples, la portée du second adjectif est différente de la première occurrence : le second porte sur l'ensemble de l'unité lexicale réalisée précédemment. L'ensemble [(dét) N + Adj. de relation] constituant une catégorie autonome, la seconde occurrence vient alors caractériser cet ensemble. Une fois encore, la caractéristique définitoire de l'ensemble *voiture présidentielle* est rappelée, répétée, imposant de considérer le nouvel ensemble [*voiture présidentielle présidentielle*] comme prototypique de la catégorie [*voiture présidentielle*].

S'insèrent alors parfaitement dans la structure tous les adjectifs qui, par définition, ne sont pas gradables, puisque leur répétition ne sert pas à les considérer sur une échelle de degrés +/- mais renvoie directement au centre de la notion dénotée, faisant de X non pas un simple X mais un X<sup>2</sup> (Authier, 1996).

Ce qui est répété et (re-) doublé, c'est le sémantisme strict de l'adjectif et l'on est bien dans le recentrage, y compris pour des adjectifs non gradables *unique-unique, parfait-parfait, éternel-éternel*, et les adjectifs de couleurs *rouge-rouge, vert-vert* :



(49) Dis-donc, il est vert-vert, ton mascara ! [conv. 02-01-2013]

Est-ce à dire que les adjectifs gradables n'entrent pas dans cette structure ? Cela semble en effet difficile : « Il est beau beau / elle est charmante charmante » rend immédiatement compte d'une valeur en terme de degré et non en terme de recentrage, ou bien alors l'intonation sera différente, et on aura une pause nette entre les deux adjectifs : il s'agit dès lors de deux énonciations et on n'est plus seulement dans le recentrage mais dans le recentrage par reformulation. En revanche, en contexte négatif, c'est tout à fait possible :

(50) (a) **Ce n'est pas joli-joli**, mais ça marche. [Wilmet (1997) : 175]

(b) **Mon appartement n'est pas grand-grand**, mais j'ai assez d'espace [oral, le 28-08-2000]

(c) Y : C'est sec ?

X : **C'est pas sec-sec, mais c'est pas mouillé-mouillé non plus** [oral, Nov. 99, à propos de l'état des trottoirs]

À chaque fois, ce qui est nié, c'est une vision stricte de la notion, et non la notion elle-même. On note d'ailleurs que la structure en contexte négatif fonctionne parfaitement (mieux) avec les adjectifs non gradables :

(51) c'est pas éternel-éternel/ pas unique-unique/ pas parfait-parfait / pas carré-carré / pas présidentiel-présidentiel / pas vrai-vrai.

La négation impose systématiquement la répétition-recentrage et porte sur le sens intrinsèque de l'adjectif. C'est que la négation apparaît dans un second temps, dans un second mouvement énonciatif, et l'on verra que c'est également le lieu privilégié de la répétition-recentrage. Le redoublement intensif, lui, ne supporte pas la négation :

(52) \*il n'est pas beau beau beau !

### 2.2.1.3.2 *Les participes passés*

On a le même phénomène avec certains participes passés. Chacun admet que nombreux sont les participes passés qui se prêtent à l'emploi adjectival. Pour Riegel (1985) :

« Le participe parfait exprime fondamentalement l'aspect accompli, c'est-à-dire l'achèvement du procès. Mais une fois l'action achevée, il est loisible de considérer l'état du sujet qui a supporté l'action, l'état résultant de l'achèvement de l'action. » [Riegel, 1985 : 183]

Noailly (1999a) est plus prudente :

« Alors que dans le cas du participe présent, la ligne de partage entre la forme verbale, invariable, et l'adjectif, variable, est parfaitement nette, dans le cas du participe passé en revanche, on doit admettre un continuum entre les deux valeurs, l'interprétation adjectivale reposant plutôt sur la constatation d'un état, sans considération de sa cause, et l'interprétation verbale mettant en jeu davantage l'effet résultatif d'un changement initial : ce serait la différence entre *je suis fatigué*, constatation d'un état,

équivalent à *je suis las*, et *je suis fatigué par le voyage*, observation d'un effet provoqué par (résultat de) un agent extérieur. » [Noailly, 1999a : 19-20]

Qu'en est-il de la répétition des participes ? Ne sont réitérables que les participes qui peuvent être interprétés comme un état stable et définitif des X ainsi décrits : en somme, ne sont réitérables que les participes adjectivaux ou, disons plutôt les participes qui peuvent être considérés comme fonctionnant en emploi adjectival. Opposons la série d'exemples (53 et 54), à la série (55 et 56), sur le modèle de Riegel (1985) :

(53)(a) Daniel a cassé le lit

(b)\* Daniel a cassé cassé le lit

(54)(a) le lit est cassé

(b) Le lit est cassé-cassé

(55)(a) Pierre a admiré le vase de Soissons

(b)\* Pierre a admiré admiré le vase de Soissons

(56)(a) Le vase de Soissons est admiré

(b)? Le vase de Soissons est admiré admiré

En (54 a et b), le participe fonctionne clairement comme un adjectif dénotant une caractéristique définitoire du sujet *le lit*. En (55) et (56), les choses se compliquent, et le participe, véritable forme verbale, ne peut être répété, ou alors, et seulement pour (56b), c'est avec un sens très différent qui marque la dilatation ou la répétition d'une action.

(54a) pourrait, à la rigueur, signifier *le lit est cassé (en ce moment) par Daniel*, interprétation inacceptable en (54b) qui ne peut que définir un nouvel état du lit, état jugé alors définitif. La caractéristique ainsi répétée est stabilisée et jugée définitoire du (nouveau) lit en question, ce qui est déjà, selon Riegel (1985 : 184), l'interprétation privilégiée des participes passés en fonction attributive des verbes causatifs-résultatifs « *qui modifient les caractéristiques jugées saillantes de leur objet*. » La répétition n'est-elle possible qu'avec des verbes de ce type ? Elle se réalise en effet plus aisément avec les participes qui rendent compte, en position attribut, de l'état du sujet. Mais Riegel ajoute :

« Qu'on ait admiré (ou décrit ou photographié ou volé, etc.) un vase ne modifie en rien sa nature, alors que le fait d'être cassé (ou ébréché ou peint ou émaillé, etc.) représente une transformation radicale de l'équation ontologique qui le définit en tant qu'entité particulière à un moment donné de son existence. » [Riegel, 1985 : 184]

Les choses se compliquent alors, parce que, si on n'a pas effectivement la possibilité de répéter *admiré* ou *décrit*, dans les exemples (57), pour dire le recentrage, en revanche, la répétition de participes tels que *volé* ou *vendu* dans les exemples (58), ou même *parti* et *fini*, en (59), est, elle, très bien interprétée :

(57) (a) Le tableau a été admiré admiré

(b) Le tableau a été décrit décrit

(58) (a) Le tableau a été volé volé

(b) Le tableau a été vendu vendu

(59) (a) Félix est parti parti

(b) Ma thèse sera bientôt finie finie

Un participe passé exprime toujours l'aspect perfectif d'une action, mais la répétition immédiate réaffirme le sens intrinsèque de X : si le verbe est intrinsèquement imperfectif, la réitération signifie la réitération de l'action (*admiré admiré, décrit décrit*, impliquent *de nombreuses fois*), alors qu'avec des perfectifs, la répétition ne peut signifier que le recentrage (*volé volé, parti parti*, impliquent *vraiment volé, vraiment parti*). Dans ce cas seulement, la répétition rappelle à la fois l'accompli de l'action et l'état résultatif de cette action sur le sujet.

Soulignons enfin que, dans un discours polémique, la répétition immédiate de n'importe quel lexème permettra au locuteur d'opposer, au sein du discours, deux visions d'un même X sans forcément justifier la distinction. Ainsi, dans les dialogues suivants :

(60) (a) X : Tu sais pas où sont mes lunettes ?

Y : Non.

X : **Non-non ou non-t'as-pas-cherché** ? [oral, le 18-08-2000]

(b) Y : [...] mais ma femme...

X : **marié-marié** ?

Y : **divorcé-divorcé**. [Film, *L'étudiante*]

En (60a), la reprise porte sur un mot-phrase, à la définition strictement délimitée, dont l'énonciation suffit normalement à assurer le succès de la communication, et qui pourtant est ici remis en cause. En (60b), un locuteur heurté dans le fil de l'énonciation d'un autre l'interrompt pour demander précision, le dialogue laissant supposer qu'on pourrait être autre chose que *vraiment marié* ou *vraiment divorcé*.

La répétition-recentrage touche donc plutôt des items qui ne peuvent être placés sur une échelle graduée. Ce type de répétition redouble le sens intrinsèque de l'item réitéré, et implique le renvoi au prototype : *une femme-femme, une pièce carrée-carrée, une thèse finie-finie*. Par la répétition du même, le locuteur met en place une opposition entre un simple X et un *vrai* X, inscrivant le X en question dans un système bipolaire qui ne lui est pas nécessairement intrinsèque. L'apparition de ce type de répétition ouvre donc toujours la voie à une appréhension dichotomique de la sémantique des mots : [vraiment X] vs [pas vraiment X], voire, plus avant encore [vraiment X] vs [pas du tout X]. La répétition immédiate renvoyant au centre de la notion X impose toujours une vision prototypique de X.

## 2.2.2 Des formules superlatives

Une structure syntaxique répétitive particulière peut renvoyer directement à un référent : il s'agit d'une sorte de structure superlative :

(61) (a) Hier, nous avons vu **le nouveau patron des patrons**. [*Les 4 vérités*, Télématin, France 2, le 14-01-98]

(b) Pour le gouvernement, il faut que la lutte contre l'exclusion des chômeurs soit **la priorité des priorités**. [Martine Aubry, Ministre du travail, Journal de 13 heures, TF1, 03.01.98]

Cette structure très stéréotypée, dont l'origine est peut-être à chercher du côté des formules bibliques *Le roi des rois*, *le seigneur des seigneurs*, se présente sous la forme [GN défini + extension restrictive en *de*]. Le premier GN, toujours précédé d'un déterminant défini spécifique isolant un individu particulier, est mis en relation directe avec les entités de sa catégorie (*des rois*) pour être en quelque sorte extrait de cet ensemble indéfini (*le X / des X*). Le complément en *de* qui permet normalement d'identifier un individu comme particulier sur la base d'une caractéristique restrictive (*le chat de mon voisin*) est ici livré sous la forme d'une catégorie homogène faite d'unités distinctes. En somme, on élit un référent particulier comme meilleur représentant de sa catégorie. Cela dit, on est une fois encore dans la caractérisation d'une entité particulière, et c'est la syntaxe qui livre la bonne interprétation. Le défini spécifique LE individualise une entité comme particulière, et non seulement représentative de toutes les entités de sa catégorie, mais prototype de la dite catégorie. Tout N peut entrer dans la structure et même des N qui disent déjà la priorité au sein d'une catégorie et des superlatifs substantivés :

(62) (a) Drôle de quartier. Quinze hectares à l'est de la ville, qui, par blocs successifs, séparés par des baraquements entassés les uns sur les autres, répandent toutes les espèces possibles de ruines. Et même quelques autres. **Et même des ruines de ruines**. Pire qu'un bidonville. Un dépotoir. [Bartelt F., 2010, *Parures*, coll. Polaroid, Éditions de l'Atelier in8 : 9]

(b) Aujourd'hui, on vous présente **le top du top**. [*Téléachat*, le 28-05-99] **l'élite de l'élite / la star des stars**

(c) Les gens viennent voir **le meilleur du meilleur, la crème de la crème de la crème** [France Inter, 13h30, 29-11-99, à propos du festival de Cannes]

(d) Le problème, c'est mes collègues. (...) Non, évidemment, vous ne la connaissez pas et pourtant, c'est la plus, **c'est la plus... gérante des gérantes des Pramod de France**. Et vulgaire avec ça, tellement vulgaire. [Gavalda, *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part*, La Dilettante, Paris, 1999 : 51, cité par Eva Havu, 2013 : 74]

Dans cette course au superlatif absolu, la langue des jeunes (surtout orale) n'est pas en reste. Et on entend une singulière tournure, qui peut à la fois rendre compte d'un attribut sous forme de prototype (*Marie est une femme-femme*) et mettre en place un référent (*Le roi des rois*), mais on le verra, dans tous les cas, il s'agit plus de caractériser un particulier que de faire référence (Schnedecker, 2007) :

(63)(a) C'est **un plouc de chez plouc** [oral, le 05-07-99]

(b) Il est **fou de chez fou** [oral, le 19-04-2000]

(c) C'est **du beau de chez beau** [oral, 23-01-99]

La structure est préférentiellement introduite par *c'est*, sans pour autant interdire un sujet défini. Si le premier N est souvent précédé d'un déterminant indéfini singulier, il est aussi, peut-être plus souvent encore, précédé d'un partitif et privilégie la massification des adjectifs. Tout se passe comme s'il s'agissait moins de caractériser Y, que de caractériser une caractéristique. D'ailleurs, ces structures apparaissent souvent en seconde mention. Une qualification a déjà été attribuée à un sujet Y, et on la reprend en surenchérissant sur elle grâce au recentrage par *de chez X* :

(64) T'as vu les barnums comme ils sont grands ?

– Oui, ça, **c'est du barnum de chez barnum** ! [oral, le 15-07-2000]

Mais ce n'est pas, non plus, toujours le cas. Il arrive qu'on trouve la structure, à l'écrit, et même faisant référence :

(65) C'est pourtant chez **ces paumés de chez paumés** qu'il faut chercher l'étincelle poétique, la résistance du rêve et, encore et toujours, les ressorts du comique offert par l'équipe de Jérôme Deschamps. [Programme Théâtre saison 2000-2001, *Le Quartz* : 18]

Mais, dans ce cas encore, c'est seulement le contexte qui spécifiera de qui on parle, même si le texte n'a pas auparavant qualifié ces individus de *paumés*. Un autre critère doit en outre être pris en compte ici : cette apparition, à l'écrit, d'une formule plutôt réservée non seulement à l'oral, mais à la langue des jeunes, est aussi à considérer comme un *plagiat* de la langue qu'utilisent les Deschiens dans leurs spectacles. S'agit-il d'une mode ou d'une structure qui s'imposera ? Nous ne pouvons en juger encore. Disons pour le moment que les rares traces écrites que nous avons récoltées renvoient explicitement la structure (et la qualification d'ailleurs) à un autre énonciateur :

(66) Les forfaits gratuits ont fait leur apparition en France [...] Les dépassements seront facturés au prix des communications locales [...] Tout n'est donc pas "**gratuit de chez gratuit**" pour reprendre les propres termes d'Oreka. [*Connexions payantes : un mauvais souvenir ?*, Magazine Netsurf, N°55, Oct. 2000 : 14]

Quoi qu'il en soit, ces tours nouveaux se rattachent bel et bien à cette volonté de chercher toujours des formules nouvelles pour montrer que le référent à décrire est prototypique dans sa catégorie.

On a montré ici que la répétition d'un N en position épithète, d'un adjectif non gradable ou d'un participe passé d'un verbe perfectif, donne directement accès à l'interprétation de recentrage. Le redoublement de X réaffirme l'ensemble des caractéristiques définitoires de X, faisant de X une sorte de X au carré. La répétition parle bien de caractéristiques, et c'est sur un plan syntaxique propre à dire la qualification que la répétition force l'interprétation vers le recentrage. Ces répétitions immédiates parlent toutes de caractéristiques-types, définitoires, mais aucune ne signale explicitement laquelle, ou lesquelles, il faut prendre en considération, obligeant à parcourir l'ensemble des caractéristiques associées au X réitéré sans en élire une plutôt qu'une autre. En somme, rien n'est dit, mais la réussite de la communication est toujours assurée. La répétition-recentrage ne sert pas tant un but descriptif qu'argumentatif : on ne décrit pas un référent, on le met en opposition avec toute autre qualification qui n'en ferait pas un vrai X.

### 2.2.3 « *mais X !* » : un connecteur d'opposition énonciative

On prendra pour dernier exemple d'analyse, celui qui a initié toute notre réflexion sur la répétition : le cas de « X, *mais X !* »

À quoi peut bien servir *mais* ? Qu'oppose-t-il ? La contrainte fondamentale qu'exerce la présence de ce *mais*, c'est la différenciation. La présence de *mais* fait qu'on ne peut envisager un énonciateur qui, produisant « *Félix est beau, mais beau !* », ne chercherait pas à différencier le premier *beau*, du second. Il cherche, par la répétition du même à en dire plus. Mais, dans ce cas, « *Félix est beau ! Beau !* » aurait pu suffire, le décrochement énonciatif suffisant à marquer le recentrage. Il faut donc qu'il y ait encore une autre différence entre le redoublement décroché d'un X et la présence du connecteur d'opposition.

La répétition décrochée crée une surenchère sur ce qui est effectivement dit ; tandis que *mais* crée une relation complexe entre ce qui est *exprimé*, c'est-à-dire le *dire*, et ce qui est *communiqué*, c'est-à-dire ce qui est effectivement *dit*.

Le locuteur qui produit l'expression « *Félix est beau, mais beau !* », ne cherche pas à dire que « *Félix est très beau* » ni même à dire qu'il a une beauté au plus haut degré de la notion. L'emploi d'un tel tour répond à une visée énonciative et argumentative plus forte, puisqu'il est manifeste que le locuteur *se montre* alors en train de dire quelque chose, comme (67) :

(67) Je veux te dire que Félix est beau, mais cela ne suffit pas, ce n'est pas qu'il est beau, il est plus que ça, il est..., il est... , bref, il est beau.

*Beau* est bien utilisé en emploi absolu, rien n'est plus *beau* que *beau*. Dire que *Félix est très beau, merveilleusement beau, beau comme un ange*, etc., paraît dérisoire, il n'y a pas de qualificatif plus fort pour désigner la beauté que l'on attribue à Félix. Jouant sur sa propre énonciation, le locuteur fait entendre la tension qui existe entre ce qu'il dit en P et son *vouloir dire*, entre la coïncidence, le Un de la nomination (Authier, 1995), et son incapacité à dire cette coïncidence. Il communique alors quelque chose, non en l'exprimant, mais en se montrant en train de dire quelque chose. La présence de *mais* marque alors une reformulation non pas de ce qui est effectivement dit en P, mais de l'énonciation même de P.

On se distingue ici des études généralement admises au sujet de *mais* et notamment sur un point essentiel : il a été admis, à la suite de Ducrot *et al.*, qu'un énoncé tel que « *Il est beau mais bête* » est polyphonique dans le sens où l'énonciation de *mais bête* vient rétroactivement affecter le dit premier (*il est beau*) et oblige à donner une interprétation concessive à la première proposition qui est alors attribuée à un allocutaire, de sorte qu'on aurait : E1 « *Il est beau* » et E2, qui fait bien une concession à E1 « *d'accord, il est beau, mais ne va pas croire que cela entraîne qu'il soit intelligent. Il est beau, certes, mais il est bête (et cette bêtise prime sur sa beauté)* ». Le locuteur s'assimile alors à E2, responsable du point de vue déclenché par *mais X*, et se distancie d'un E1, réinterprété comme responsable d'un certain choix, d'une certaine conclusion de l'allocutaire contre laquelle le locuteur polémique.

Ici, le locuteur ne fait pas de concession à un choix de l'allocutaire c'est-à-dire à une conclusion que l'allocutaire pourrait tirer de P, il ne remet même pas en cause P. Il ne revient pas sur un dit premier qu'il réattribuerait à un allocutaire. Ce contre quoi le locuteur polémique, c'est contre sa propre énonciation. Ce qu'il remet en cause ici, c'est non pas ce qu'il dit en P, mais son énonciation de P. Le locuteur fait un retour sur son dire. C'est l'énonciation de ce X qui est alors identifiée comme l'objet de ce qui est communiqué dans la seconde partie.

En montrant cette incapacité à dire plus ou mieux (ou les deux à la fois), le locuteur revient sur son énonciation. Et tout se passe comme si cette auto-correction énonciative lui permettait de ne pas avoir recours à une sélection d'occurrences. Dans la seconde partie de l'énoncé, cette incapacité à dire est ressentie comme permettant de renvoyer directement au centre de la notion.

En mettant en scène sa propre énonciation, le locuteur renforce le dire de P. Il ne s'agit pas de comparer la beauté de Félix à celle d'un ange (*beau comme un ange*) ou à autre chose, mais bien de la différencier de tout ce qui n'est pas la beauté absolue. La simple répétition donnant déjà lieu à une surenchère, l'ajout de *mais* force au retour sur le dire du locuteur. Et s'il y a bien concession, c'est sur le dire premier : « *Certes, je dis que Félix est beau, mais je veux dire plus que ça* ». En somme, le recentrage est fait de la répétition elle-même, et *mais* met en rapport d'opposition deux énonciations.

Avec des N gradables, et dans une situation exclamative, où tout est donné dès le départ comme intensif, le rôle de *mais* permet d'explicitier que le locuteur ne cherche pas tant à intensifier en termes de degré la beauté attribuée à Félix, qu'à dire qu'il ne peut pas dire autrement. De fait, l'accès au recentrage est plus difficile à exprimer qu'une simple intensification parce qu'il y a une double opposition du dire et du dit. L'insertion de *mais* est alors une aide précieuse. Le seul retour de X avec un accent de focalisation suffirait à dire le recentrage. C'est vrai. Il reste qu'avec *mais* les choses se passent beaucoup plus aisément, notamment lorsque le X redoublé est par ailleurs gradable. Pour bien stipuler la recherche de la bonne adéquation mot-chose, ou, si l'on veut, pour exhiber/monttrer le centre de la notion, le locuteur a parfois recours à d'autres *aides*. À l'oral, il ponctue bien souvent cette recherche des remarques méta-énonciatives du type « *Tu vois ?* », « *quoi !* » qui attestent de l'intention du locuteur de faire localement entendre quelque chose à propos de ce qu'il exprime plutôt qu'au moyen de ce qu'il exprime, comme (68) :

(68) (a) Je veux des frites, **mais** des frites ! Tu vois ?

(b) Je veux un pull bleu, **mais** bleu quoi !

Parfois encore, d'autres types d'ajouts viennent marquer explicitement le recentrage effectué. On retrouve alors toutes les possibilités étudiées jusqu'ici : le redoublement immédiat, ex. (69), l'ajout d'adverbes, locutions adverbiales ou d'adjectifs de recentrage, (70), l'appel au métalinguistique, (71) :

(69) (a) Daniel a cassé le lit, **mais cassé-cassé** ! [oral, le 23-12-97]

(b) Je veux **des frites, mais des frites-frites** !

(70) (a) – Pose d'abord en fait, répliquait le père, que **cet homme-là n'est rien, mais rien du tout**. Il a du goût, du charlatanisme, l'air de l'acquis, de l'action, de la turbulence, de l'audace, du boute-en-train, de la dignité quelquefois. [V. Hugo, *Littératures et philosophie mêlées*, dans *Œuvres complètes* : 209]

(b) Je suis désespéré de vous refuser **net, mais tout net**. Premièrement parce qu'il ne me reste **plus une idée, mais pas une**. Secondement parce que j'ai heureusement, ou malheureusement une de ces têtes auxquelles on ne me commande pas. [Champleury, *Le réalisme*, Stakine Reprints, Genève, 1967]

(c) Il y a deux façons de te venger. La première, facile, courante, et sans grand intérêt : tu le supprimes. La seconde est plus subtile : **tu lui fais mal, mais vraiment mal**, en attaquant quelqu'un qui lui est très cher. [Ben Jelloun T., *Les yeux baissés* : 66]

(d) Il y avait là un tout petit remous, — **mais un vrai petit remous** —. Puis, plus rien... Je songeais à mourir [Giraudoux, *Suzanne et le Pacifique* : 18]

(71) (a) Elle avait **une mini jupe, mais ce qu'on appelle une mini jupe** ! [oral, le 19-12-97]



(b) J'ai acheté **un CD atroce, mais ce qui s'appelle atroce**, il n'y a qu'une chanson, sinon c'est des bruits [oral, le 23-02-98]

Dans tous les cas, l'insertion de *mais* n'est pas nécessaire à l'interprétation de recentrage. En revanche, non seulement il met en opposition les deux segments mais, en plus, il raccroche les deux segments qui sans lui sont bien distincts. Décidément, *mais* est bien un connecteur, et même un connecteur d'énonciations : sans *mais* on aurait deux énonciations distinctes, avec *mais* on a une seule et même énonciation avec une opposition interne.

Ce n'est pas l'insertion de *mais* qui livre l'interprétation de recentrage, c'est la répétition dans un segment second. Le connecteur est là pour connecter deux énonciations qui par ailleurs pourraient être distinctes et relever de deux énonciateurs différents. De plus, il signale ces deux énonciations comme opposées, alors que, sans lui, elles ne seraient pas opposées mais co-orientées. *Mais* n'est pas un connecteur de co-orientation argumentative, il est bien un connecteur d'opposition, et s'il y a co-orientation, ou surenchère, ce sont les deux segments (arguments) qui le stipulent, donc la répétition en elle-même.

## Conclusion

Cette étude sur la répétition-recentrage a validé l'hypothèse selon laquelle la répétition est affaire de caractérisation. Caractérisation d'un dit premier que l'on précise, améliore ou recatégorise en lui ajoutant une nouvelle expansion. De façon plus fréquente, caractérisation d'un dit précédent que l'on (re)place sur une échelle graduée (*très, beaucoup, excessivement*). Caractérisation encore, mais du dire précédent avec l'apparition de formes (auto-) représentatives du dire *je dis, oui, vous m'entendez*. Dès lors qu'il y a reformulation explicite du dire (*je, oui...*), il y a implication du locuteur, du locuteur face à son énonciation. La mise en avant explicite de l'acte de dire, oblige à un retour sur l'énonciation précédente et la répétition de X impose un recentrage sur le sens de X. Il en va de même dans le sens inverse : la mise en avant explicite du centre de la notion implique un commentaire sur l'énonciation. Ces cas particuliers de reformulation nous amènent tout naturellement à considérer l'ensemble des relations entre répétition et reformulation notamment à partir de l'article [19] de 2008c.

## 2.3 Répétition et reformulation

Le domaine est vaste et ne concerne pas prioritairement les cas de répétition effective d'un élément. La panoplie des actes de langage ainsi effectués est très large, comme le signale fort justement Martin (1990 : 86) lorsqu'il écrit :

« Nous ne cessons, en parlant, de faire, de défaire, de refaire, de corriger, de nuancer, d'abrégé. La créativité du locuteur consiste en cet incessant remodelage de ce qu'il dit » [Martin, 1990 : 86]

et, ajouterons-nous, de son *dire*.

Si la reformulation, prise au sens large, est un *principe universel d'acquisition*, comme l'ont montré Martinot *et al.* (2003), on ne retiendra pas pour la présente étude la définition proposée par Martinot (2000) :

« tout énoncé produit à partir d'un énoncé antérieur, reconnaissable par similitude de contenu et / ou de forme par rapport à l'énoncé source » [Martinot, 2000 : 95]

Plutôt que cette définition, que nous jugeons trop large, nous optons pour ce que cette auteure dit des « schémas reformulateurs », éclairant de fait la dynamique de la construction de l'information dans la langue parlée :

« Nous désignons par *schémas reformulateurs* des zones du discours constituées d'un énoncé source (une prédication, parfois deux) et d'un ou plusieurs énoncés reformulés, consécutifs ou non à leur source. » [Martinot, à par.]

Pour Martinot, ces schémas reformulateurs ont pour point commun que l'on reconnaît toujours un invariant entre l'énoncé source et l'énoncé reformulé. Cet invariant peut être de nature sémantique, lexicale ou syntaxique. Sa définition permet :

« de fournir un principe unique permettant de désigner par le même concept descriptif trois grands types de reformulation : celles qui modifient le sens mais pas « l'architecture syntaxique », celles qui modifient la forme mais pas l'orientation sémantique, et enfin celles qui reprennent à l'identique un énoncé précédent. » [Martinot, à par.]

C'est ce dernier schéma seul qui nous intéresse ici et on accepte volontiers de considérer avec Martinot que la répétition n'est qu'un « un cas particulier de reformulation » :

« Contrairement à ce que soutiennent de nombreux auteurs (Hagège, 1985, Bilger et Blanche-Benveniste, 1999, 25, Skrovec, 2010), ce ne sont pas les phénomènes de répétition qui sont « *foncièrement constructeurs de l'oral* » (Hagège, 1985) mais les phénomènes de reformulation, définis comme ci-dessus ((Martinot, 1994), qui sont centraux dans la langue parlée. » [Martinot, à par.]

On entendra donc par *reformulation* une séquence formée de deux énonciations successives, la seconde venant commenter, confirmer, justifier la première par la reprise effective d'un élément de cette énonciation. Il s'agit bien d'énonciations successives car pour avoir *reformulation*, il faut (sup)poser une première *formulation*, un temps d'arrêt « *d'écoute/lecture de [l'élément] émis avant* » (Authier-Revuz, 1995) et un réajustement. En somme, on voit deux énonciations en même temps qu'on perçoit (par une marque de ponctuation à l'écrit ou par un temps d'arrêt à l'oral) un décrochage énonciatif dans le fil du discours. Il apparaît que

la reformulation effectuée par la répétition d'un élément d'une énonciation  $E_1$ , peut porter sur le contenu de  $E_1$ , sur l'élément X pris pour lui-même dans une sorte de mention méta-lexicale, ou encore franchement sur l'énonciation du locuteur (la méta-énonciation d'Authier-Revuz, 1995), ou enfin, indissociablement mêlés, sur tout en même temps. Cela dépend en priorité de ce qui introduit l'élément réitéré. Mais ici, il y a toujours retour sur une énonciation précédente par répétition d'un élément déjà énoncé, donc déjà posé.

### 2.3.1 Où le dit dénonce le dire

Certaines répétitions laissent apparaître une reformulation qui porte plutôt sur le dit précédent, c'est-à-dire sur le contenu lexical d'un terme précédemment sélectionné.

Il s'agit dans un premier temps de délimiter précisément les cas qui concernent la référence, la mise en place d'un référent particulier ; dans un second temps, on observera différents types d'ajouts adverbiaux et, tout en confortant l'hypothèse que du choix de l'adverbe dépend l'interprétation du degré d'appropriation de la qualification, on verra aussi que le choix de l'adverbe fait très vite basculer la reformulation du dit vers une reformulation du dire.

#### 2.3.1.1 *Au plus près du référent*

On ne s'intéressera pas ici prioritairement aux cas où la répétition intervient dans un syntagme apposé. Inutile syntaxiquement, cette répétition oblige en revanche à prendre en compte une sorte de cassure dans le fil du discours (qu'on n'obtient pas, ou pas avec autant de poids, sans la répétition). Cette mise à distance du syntagme apposé rend doublement compte du caractère *second* de l'apposition. Il s'agit donc bien d'une seconde énonciation, mais aussi d'une seconde prédication : ce dont traite prioritairement la seconde énonciation, c'est du dit : on maintient le même référent mais on lui ajoute une expansion ou on change l'expansion comme dans (72 a et b) :

(72) (a) Cette boucle, ce bras du Mékong, s'appelle **la Rivière, la Rivière de Saïgon**. [Duras M., *L'Amant*, Éditions de Minuit : 131, cité par Noailly (2000) : 54]

(b) **La maladie de l'homme moderne, la maladie du siècle**, c'est certainement le stress [France Inter, 18/12/05]

La caractérisation ainsi effectuée est toujours restrictive et permet de mieux fixer le référent dans un temps second. La seconde énonciation vient améliorer le dit premier, sans l'évincer ni même marquer de rupture avec lui. En (72b), à la première expansion se substitue une seconde, de telle façon qu'il est donné à comprendre que celle-ci est comme un commentaire, une paraphrase de celle-là.

Si l'on est dans le cas d'une reprise avec changement de déterminant, le locuteur recatégorise le référent mis en place auparavant et en fait l'objet d'un commentaire *a posteriori* :

(73) (a) Pendant **toutes ses vacances – des vacances bien méritées je dois dire** – elle a fait du sport  
[Conversation orale, 05/03/06]

(b) C'était **un chat** confortable, entrelardé, **le chat** des gens qui ont les moyens de se payer un esclave. [Fallet R., *La grande ceinture*, 1956, p. 55 – Frantext]

Le commentaire n'étant nullement nécessaire à l'identification référentielle, c'est en revanche la voix du locuteur qui se dégage de ces segments apposés ; tout se passe comme si le discours tenu par ailleurs ne lui appartenait pas en propre, et que, profitant du X énoncé ou heurté par lui, il faisait un aparté, un commentaire personnel sur le référent en question. On peut dès lors considérer cette seconde énonciation comme un véritable ajout, nullement essentiel.

Ainsi, qu'ils soient ajout ou reformulation, les segments seconds sont des commentaires du locuteur sur le référent qu'il vient d'évoquer. On les voit comme des commentaires du dit, qui est précisé. Néanmoins, et parce qu'il s'agit de segments seconds, on y voit aussi des commentaires sur l'énonciation de ces référents : le locuteur ressent le besoin *d'en rajouter*, de préciser. Mais dans tous les cas, ce qui est effectivement commenté, c'est le dit.

### 2.3.1.2 *Au plus près de la qualification*

On a à peu près les mêmes scénarios que précédemment lorsque le locuteur ajoute, dans la reprise, un adverbe, ou qu'il reprend un adjectif et lui assigne un degré. Mais alors les choses se compliquent : jusqu'à présent, les commentaires pouvaient passer pour objectifs, nécessaires à la bonne entente du référent, ici tout est donné d'avance pour subjectif. Ainsi, et même si l'on doit considérer le retour d'un élément comme plus subjectif que sa première mention – en ce sens que le retour est toujours un choix du locuteur de rappeler tel ou tel élément pour le commenter – on peut trouver différentes situations, selon le type d'adverbe ou d'expansion ajouté. On essaiera ici de montrer ces différentes situations sur une échelle allant du [+ objectif] au [- objectif].

#### 2.3.1.2.1 *La requalification justifiée par un extérieur*

On trouve des cas assez simples, où l'expansion ajoutée justifie de la première qualification :

(74) Elle [Colette] ouvre le bal « dans une robe vert d'eau [...], chef d'œuvre d'une couturière batignollaise ». Colette est aussi verte que sa robe. Elle est **malade, malade d'avoir reçu des lettres anonymes la prévenant des infidélités de Willy**. [Chalon J., *Colette, l'éternelle apprentie* : 63]

L'expansion est motivée, sur un mode énonciatif assez neutre, parce qu'elle donne la cause de la première qualification.

Viennent ensuite des cas, pour lesquels l'ajout effectué de la seconde énonciation est l'attribution d'un degré :

(75) (a) C'était **facile, très facile**, beaucoup plus facile que je ne pensais. [Oral, conversation, 18/02/06]

(b) Chaque soir avant les exams, elle mange **des pâtes, plein de pâtes**, un peu comme un sportif. [Oral, conversation, 10/05/05]

À chaque fois, le locuteur rappelle un X déjà énoncé et lui ajoute un adverbe ; en somme, il remplace le X sur une échelle en lui attribuant un degré. Mais le locuteur semble attribuer le degré sur un mode objectif, comme si, n'en ayant pas assez dit auparavant, il revenait sur cette première énonciation pour re-qualifier le dit antérieur, et tout se passe comme si une raison objective, extérieure au locuteur, lui imposait d'effectuer cette correction. Dans (75 a et b), avec *très* et *plein*, ce jugement extérieur est justifié dans les segments ultérieurs (ce sont les segments soulignés). Ces derniers sont alors montrés comme la cause du haut degré attribué et, de fait, comme la cause de la nécessité de requalifier l'adjectif posé au début sans évaluation. On justifie à la fois le dit et le dire de *très*. Le rappel est commandé à la fois par la cause extérieure et par l'insuffisance de la première qualification et l'on justifie bien le dire par le dit.

Ainsi, dans tous les cas, un dit est corrigé, et un nouveau contenu (un nouveau dit) est posé, affirmé par le locuteur. Le haut degré attribué est un correctif qui précise une donnée jugée insuffisamment rendue par la formulation initiale.

#### 2.3.1.2.2 *La course au qualitatif*

Parfois, et même le plus souvent, la requalification effectuée n'est pas justifiée par une cause extérieure mais est directement prise en charge par le locuteur, seul responsable de la correction ainsi faite. Alors l'expansion caractérisante du second segment met en avant la voix de celui-ci. On est dans des cas de surenchère appréciative : le locuteur ajoute une expansion disant le très haut degré, mais si haut qu'une telle appréciation le met nécessairement en cause. L'expansion devient affective :

(76) (a) Ce tableau est **fabuleux. Absolument fabuleux** [France Culture, 23/10/05]

(b) **C'est bien joué, remarquablement bien joué** [Larqué J.-M., match Göteborg (Suède)-P.S.G., TF1, le 26-11-97]

(c) Pour cacher son trouble, Colette joue, à son tour, à la collégienne et envoie une lettre en forme de coup de téléphone, « *Allô, allô ? Tu as bien dormi ? **Bonjour. Excessivement bonjour.** Qu'est-ce qu'on fait dans la suite du temps.* ». [Chalon J., *Colette, l'éternelle apprentie* : 273]

On pourrait voir dans ces exemples une simple expression de haut degré : or, les adverbes en présence relèvent d'un autre choix, de la part du locuteur, que le simple marquage du haut degré. Ces adverbes en *-ment* qui sont devenus de purs intensifs et qui caractérisent l'oral courant, révèlent le locuteur, l'imposent comme le responsable de ce choix. Si J.-M. Laroque avait seulement dit « *C'est bien joué, très bien joué* », on aurait eu une correction du degré, mais le locuteur serait resté sur une échelle très objective, alors qu'ici, le choix de *remarquablement* implique davantage le locuteur. Ces adverbes parlent autant du locuteur que du N qu'ils modifient. Le haut degré qu'ils attribuent à N est aussi à réattribuer à un haut degré dans la prise en charge énonciative de la qualification ainsi effectuée. L'exemple (76c) est à cet égard tout à fait significatif : « *excessivement bonjour* » serait taxé par quiconque d'impropriété grammaticale, mais c'est Colette qui s'exprime ainsi.

La surenchère effectuée ne porte pas seulement sur l'intensification de la qualification, mais sur la prise en charge de cette surenchère. On hésite encore à dire que celle-ci porte prioritairement sur l'énonciation du locuteur, parce qu'un nouveau contenu est tout de même posé en E<sub>2</sub>, et ce, explicitement par l'adverbe qui dit le très haut degré. Néanmoins, on voit que l'énonciation du premier segment est plus corrigée que dans les premiers cas. La reformulation, qui implique toujours un *mieux dit* commence néanmoins à faire sentir un *mieux dire*.

### 2.3.1.3 Des cas particuliers pas si particuliers

D'autres exemples font appel à l'adverbe éminemment subjectif, *trop* :

(77) (a) – C'est un bon homme cependant, M. Hulot, dit la cousine Bette.

– **Aimable, très aimable, trop aimable !** repris Crevel. [Balzac H. de, *La cousine Bette* : 110]

(b) La vie s'organise, mais le bateau est beaucoup trop grand et trop haut, on s'y perd, et on s'y fatigue malgré les ascenseurs. Mais quel luxe ! **tout est doré - trop doré à mon goût**. Tout le monde est d'une amabilité extrême. Je reçois des fleurs et des fleurs. [Chalon J., *Colette, l'éternelle apprentie* : 286]

(c) Georges Nivat, un des meilleurs slavissants français, essaie de mettre un peu d'ordre dans ce tohu-bohu de questions, de doutes, d'inquiétudes. **Son livre court vite, trop vite peut-être**. [Fernandez D., *Nouvelle Russie, mode d'emploi, Le Nouvel Observateur*, p. 90, 22/28-02-98, à propos de *Regards sur la Russie de l'an VI*, par Nivat G., Ed. De Fallois]

L'emploi de *trop* impose une évaluation du locuteur sur la qualité et sur le degré attribués. De prime abord, on comprend que ce qui est réévalué par la gradation, en (77a), ce n'est pas la qualification attribuée, *aimable*, puisqu'elle est répétée, mais le degré qu'on lui attribue. *Trop* impose de reconsidérer, rétroactivement, la ou les premières évaluations comme relevant du locuteur se voulant objectif et de voir, dans la seconde, l'expression de son point de vue subjectif. Ainsi entendons-nous, strictement dans l'exemple (77b) où la position du locuteur

est stipulée (*à mon goût*) mais aussi dans (77a et c), que seul le segment comprenant *trop* rend compte du point de vue du locuteur.

Ce faisant, en tant que jugement, et dans un segment détaché, second, *trop* ne réévalue pas seulement le degré mais aussi la qualité attribuée. Le locuteur se détache plus ou moins de la première qualification, et imposant son (propre) jugement sur cette qualification, il déclare le degré de la qualité excessif. C'est parce qu'il est en position seconde que *trop* impose un double jugement : sur la qualité et son degré, mais aussi sur l'attribution elle-même. On n'a pas une simple surenchère affective comme avec les adverbes *remarquablement*, *excessivement...*, de la série (76), mais un véritable jugement sur ce qui vient d'être dit et sur le degré auquel est portée la qualification attribuée. C'est cette idée de verdict définitif qui pousse le locuteur de (77d) à modaliser son jugement par *peut-être* : il n'ose pas (ou ne s'autorise pas à) affirmer de façon aussi tranchée et laisse à l'interlocuteur le choix d'en juger ainsi ou non.

### 2.3.2 Le dire dénoncé

Parfois, la répétition porte plus précisément sur le dire. L'acte de dire est montré, stipulé. On est là exactement dans les cas traités par Authier-Revuz (1995), où l'énonciation se double d'un commentaire d'elle-même. On peut considérer que la représentation effective du dire, dans un temps second, est exploitée, par le locuteur, à des fins qui relèvent de la correction du dit (ou dire) premier, ou de la confirmation du dire premier.

Nous étudierons ici un certain type d'ajout adverbial : les adverbes qui, par leur nature même, relèvent moins de l'intensité en terme de degré que du recentrage sur le sens intrinsèque d'une unité lexicale. Ce recentrage est appelé essentiellement par des adverbes comme *vraiment*, *exactement* ou *simplement* (et certainement d'autres formes ou structures syntaxiques qui mériteront un examen plus attentif ailleurs, mais entamé dans [24] avec D. Legallois). Voici quelques exemples :

(78) (a) – (...) Après sa visite, vous vous rendrez au Lager de Treblinka, et eu égard aux résultats médiocres qu'on y obtient, vous vous livrerez à une critique constructive des méthodes employées. **Dans quatre semaines...**

Il se reprit :

– **...dans quatre semaines exactement**, vous me ferez un plan précis à l'échelle de la tâche historique qui vous incombe.

Il fit un petit signe de la main droite. Je me levai. [Merle R., *La mort est mon métier* : 244]

(b) son premier roman s'est avéré **grandiose, simplement grandiose** [Radio, 18/01/06]

(c) **En ce sens, et en ce sens seulement**, l'adjectif est un déterminant et le nom un déterminé. [Wilmet M., *Grammaire critique* : 109, § 126]

- (d) Maintenant qu'elle l'a quitté, elle est **bien dans sa peau, vraiment bien dans sa peau** [Oral, 5/10/05]

L'adverbe arrive toujours dans un second temps : c'est donc que le locuteur ressent le besoin de revenir sur sa première énonciation pour la préciser, la circonscrire. Le premier exemple est à cet égard tout à fait explicite puisque l'intervention du narrateur précise l'auto-correction à venir du locuteur (*il se reprit*) et appuie en même temps le temps d'écoute/lecture de P émis avant. On sait aussi que ces adverbes ne servent pas à intensifier (comme le ferait *très*) le X (adjectif, SN, prédicat...), mais à le moduler pour dire quel est son degré d'exactitude. Il en va d'ailleurs de même pour l'adjectif *vrai* ou *véritable* avec des noms :

- (79) (a) À quoi je m'occupe encore, Simon ? J'attends.

C'est **mon seul travail, un travail véritable**, que je ne peux négliger une matinée ou un après-midi sans ressentir le remords que donne chez nous la paresse : j'attends. C'est mon métier. Étendue ou assise devant la mer, j'attends. [Duras M., *L'après-midi de Mr Andesmas* : 182]

- (b) « Il faut choisir **la vie, la vraie vie**, pas celle qu'on brûle comme un vieux bout de chandelle. »  
Chaque soir, sur les principales chaînes de télévision, Courtney Love met ainsi en garde le public contre les dangers de la drogue. Un rôle plus vrai que vrai pour l'ex-compagne de Kurt Cobain, qui a elle-même suivi une demi-douzaine de cures de désintoxication. [*Le Nouvel Observateur, Les uns et les autres*, p. 38, 29-01/04-02-98]

Dans ces exemples, la simple répétition de X n'était pas possible, en revanche, l'ajout de l'adverbe seul, est plus aisément réalisable :

- (78') (a) dans quatre semaines... exactement, vous me ferez un plan précis [...]  
(b) son premier roman est grandiose, simplement.  
(c) ? En ce sens, seulement, l'adjectif est un déterminant [...].  
(d) elle est bien dans sa peau, vraiment.

Pour l'adjectif *vrai*, c'est plus délicat, son ajout isolé impose un article :

- (79') (a) C'est mon seul travail, un vrai ( ? un véritable), que je ne peux pas négliger  
(b) Il faut choisir la vie, la vraie, pas celle qu'on brûle

Mais alors, ce qui est effectivement corrigé est plus ambigu : *exactement/simplement/vraiment* peuvent porter sur un constituant *quatre semaines/premier roman/bien dans sa peau*, ou qualifier l'énonciation (= ce que je dis est exact vs je te le dis exactement comme je dois le dire).

Alors qu'en (78 et 79), l'ajout de l'adverbe (ou de l'adjectif) accompagné de la répétition du X sur lequel il porte, oblige à considérer une reformulation non seulement du dit, mais du dire du locuteur, c'est à la fois le degré d'adéquation du X (avec sa catégorie) et l'énonciation précédente qui sont commentés et reformulés, la présence de l'un et de l'autre se justifiant



mutuellement. C'est la recherche de la meilleure adéquation possible qui pousse le locuteur à réaffirmer X tout en le réinvestissant d'un adverbe de recentrage. Ce faisant, le locuteur (re-) qualifie non seulement X, mais l'énonciation de X. On n'est plus vraiment dans une confirmation de l'énonciation précédente, mais dans une reformulation totale. Le locuteur se décharge de la responsabilité de la première énonciation, qu'il juge après coup inadéquate : il change de point de vue énonciatif, et c'est ce changement qui est affirmé, posé par le segment second. *Vrai, vraiment, exactement* obligent donc à reconsidérer à la fois X et l'énonciation du locuteur, la reformulation-recentrage qu'ils introduisent assurant alors une meilleure adéquation mot-chose, dire et dit.

### **Conclusion**

Dans la majorité des exemples retenus dans cette section, on observe que le second segment permet au locuteur de réévaluer une qualification (ou désignation) antérieure en la remplaçant sur une échelle qualitative de degré. S'agissant d'un segment repris, on doit toujours considérer que le degré ainsi affecté est pris en charge par le locuteur. Du choix de l'adverbe dépend alors le degré de prise en charge. Si on peut dire qu'il y a reformulation du dit précédent par surenchère sur ce dit, on n'y voit pourtant pas toujours de jugement du locuteur. En tout cas, pas sur la qualification effectuée en première mention. Et, si jugement il y a, c'est seulement sur le degré que le locuteur veut lui attribuer (et qu'il n'a pas affecté dès la première mention). Il s'agit de reformuler le dit par correction, réévaluation du degré, et un nouvel élément, impliquant la surenchère, est inséré dans le second segment. Dans tous les cas, on a deux énonciations, et c'est l'ajout d'un adverbe (ou d'un adjectif) qui dit la surenchère. L'arrivée de *trop* en seconde mention impose aussi une sorte de réévaluation en terme de degré, mais implique, en plus, un jugement du locuteur sur la première qualification. L'ajout de *trop* imposant une inversion argumentative, ce n'est pas à proprement parler une surenchère, puisque les deux segments ne vont plus dans le même sens.

Avec les adverbes de recentrage, c'est le changement de point de vue énonciatif qui est prioritairement communiqué puisque rien n'est dit ou presque sur les caractéristiques de X à prendre en considération sinon l'adéquation relative.

## CONCLUSION : LA RÉPÉTITION EN FRANÇAIS

En guise de conclusion, je voudrais dire que rédiger ces chapitres sur la répétition m'a obligée à revenir non seulement sur les articles publiés, mais aussi sur de nombreux aspects de ma thèse laissés dans l'ombre jusqu'à présent. Aussi, sur les encouragements conjoints – et appuyés – de Michèle Noailly et de Catherine Schnedecker, j'ai mis à profit le présent travail de synthèse pour proposer à la collection « L'essentiel du français » chez Ophrys un ouvrage complet – mais synthétique (c'est le plus difficile) – sur *La répétition en français* [42].

En effet, comme je l'ai déjà dit, peu de travaux ont été consacrés à la répétition. L'ouvrage de M. Frédéric (1985), « *La répétition. Étude linguistique et rhétorique* », est résolument tourné vers la rhétorique. L'auteure examine et répertorie minutieusement les différentes figures de style mettant en jeu une répétition. Côté linguistique, excepté quelques constructions comme les tautologies attributives (*Une femme est une femme*) et disjonctives (*Il y a musique et musique*) qui ont fait l'objet d'études ponctuelles, elle n'a pas suscité d'ouvrage approfondi. Cependant, la prise en compte des données de la langue orale et des interactions verbales a suscité de nouvelles recherches dans le domaine. Les travaux de Claire Blanche-Benveniste sont à cet égard primordiaux et ont déjà démontré l'importance de la prise en compte des phénomènes de répétition dans le fonctionnement de l'oral spontané. D. Tannen (1989), « *Talking Voices – Repetition, Dialogue and Imagery in Conversational Discourse* », offre aussi un nouvel empan à l'analyse : la répétition est en effet étudiée comme procédé dialogique et comme stratégie d'élaboration de l'interlocution. Mais ces travaux sur la conversation en langue anglaise ne concernent pas exclusivement les cas de répétitions à l'identique. Pour le français, c'est la récente thèse de M. Skrovec (2010), « *Répétitions: entre syntaxe en temps réel et rhétorique ordinaire* », qui exploite le plus finement les schémas syntaxiques de répétition propres aux stratégies de mise en place de l'interaction.

Si l'analyse des répétitions est indispensable pour comprendre et suivre le fil des interactions, il n'en reste pas moins qu'un locuteur use de répétitions au sein même de sa propre énonciation. Cet ouvrage veut ainsi rendre compte des cas où il y a **retour effectif d'un même matériel lexical**, prioritairement au sein d'une même unité phrastique, et chez un même locuteur, le dernier chapitre proposant néanmoins une ouverture sur la dynamique du texte et l'interaction.

Foisonnante et multiple, la répétition mérite d'être envisagée non seulement comme figure de rhétorique, ou stratégie d'interlocution, mais aussi comme fait de syntaxe. Elle sera donc analysée comme un procédé dont on cherche à démontrer (et à montrer) les rouages et les implications en discours.

L'analyse syntaxique met en évidence les contraintes de sens que constituent les cadres formels (place et nature de l'élément répété) et leur inscription au plan discursif (énonciatif et argumentatif). C'est l'articulation constante forme syntaxique / fonctionnement discursif qui démontre l'efficacité argumentative de la répétition en discours.

On propose dans cet ouvrage un panorama des faits de répétition en discours, une typologie syntaxique des schémas qui engagent une répétition sans que celle-ci soit jamais véritablement nécessaire, des sortes de routines syntaxiques que tout locuteur français possède et utilise au cours de son énonciation. Pour dresser ce panorama, l'ouvrage procède du plus segmental au plus textuel : du mot au texte, de la répétition la plus immédiate à la répétition à distance.

Le chapitre 1, « Répéter pour dire plus », aborde la notion de *haut degré* liée à la répétition immédiate d'adjectifs, d'adverbes, mais aussi de noms ou de verbes, et met notamment au jour une distinction fondamentale entre répétition-intensification (*Félix est beau, beau, beau !*) et répétition-recentrage (*une pièce carrée-carrée*). Dans le premier cas, la répétition peut avoir lieu deux fois, trois fois ou plus, et l'intensification effectuée par la répétition est prioritairement une intensification de la prise en charge énonciative (*très beau vs très très très beau*). Dans le second, le redoublement est limité à une seule occurrence. Le locuteur met en place une opposition entre un simple X et un *vrai* X et ouvre toujours la voie à une appréhension dichotomique de la sémantique des mots : « vraiment X » vs « pas vraiment X ».

Le chapitre 2, « Répéter pour dire mieux », franchit un pas énonciatif : la répétition est moins immédiate et intervient en temps second, dans un second mouvement énonciatif. Le locuteur, heurté dans le *qui-va-de-soi de son énonciation*, utilise la répétition d'un X soit pour le justifier, (*X, je dis X parce que*), soit pour le remettre en cause, (*X, peut-être X'*), soit enfin pour le confirmer et c'est l'énonciation toute entière qui est réaffirmée, (*X, X / Il est beau, (mais) BEAU*).

Le chapitre 3, « Répéter pour progresser », montrera comment la répétition permet au texte d'avancer, parfois lentement, toujours progressivement. Parce qu'elle impose deux fois le même, la répétition est à envisager comme un patron syntaxique propre à mettre en scène du parallélisme. Mais la répétition signale aussi des frontières et des paliers énonciatifs distincts, et aussi paradoxal que cela puisse paraître, elle impose, dans le même temps, la continuité énonciative.

Le chapitre 4, enfin, « Répéter pour construire », initiera une réflexion sur la place de la répétition dans la construction du texte écrit et du discours oral dans l'interaction. Dans le cadre restreint de cet ouvrage, ce chapitre se veut une ouverture sur la compréhension de la dynamique impliquée par la répétition dans la construction du texte d'une part, et dans la co-construction de la langue orale, en particulier celle du débat radiophonique. Ressort langagier

très didactique, la répétition installe les locuteurs et leurs récepteurs/auditeurs dans une chronologie du discours et soutient la cohérence de ce dernier.

La description détaillée de cet ouvrage est disponible dans l'annexe [42]. Je voudrais dire enfin que cette proposition a d'ores et déjà été acceptée, moyennant une demande de la part de Catherine Fuchs à laquelle, je peux bien l'admettre ici, je ne m'attendais pas. En effet, après un premier envoi qui comportait trois chapitres, Catherine Fuchs m'a demandé 1) de « consacrer un petit chapitre à la présentation des types de répétitions proscrites par la tradition normative (ce point est important pour les étrangers : l'anglais, par exemple, ne proscrit pas les répétitions de mots que le français conseille de remplacer par des substituts anaphoriques) », 2) d'insérer « un développement concernant l'intérêt de l'ouvrage pour la pédagogie du français et le FLE ». Cet intérêt pour le FLE et la didactique, sans m'être étranger, sollicitera de ma part de nouveaux développements auxquels je n'avais songé. Pour le moment, et pour répondre à ces recommandations, j'ai, entre autres, ajouté le chapitre 4 « Répéter pour construire » qui initie une réflexion sur la place de la répétition dans la construction du texte et du discours oral en français (et c'est ici que l'adjectif *synthétique* prend tout son sens...). Je propose également, à la fin de chaque chapitre, une section « *Pour aller plus loin* », qui intégrera des activités de réflexions linguistiques et didactiques pour l'enseignement-apprentissage du français – langue maternelle et langue étrangère (niveaux B2 à C2) – mais ce (nouveau) travail reste entièrement à penser/à innover.



### 3 DE LA RÉPÉTITION À LA CO-OCCURRENCE

Il faut continuer, je ne peux pas continuer, il faut continuer, je vais donc continuer, il faut dire des mots, tant qu'il y en a, il faut les dire, jusqu'à ce qu'ils me trouvent, jusqu'à ce qu'ils me disent [...] [Beckett S., *L'innommable*]

#### INTRODUCTION

La notion de *répétition* prend ici une autre valeur/ampleur, et ne concerne plus seulement la répétition d'un mot, mais l'association systématique de lexèmes dans un corpus donné. En somme, deux mots placés côte à côte dans un énoncé peuvent se trouver associés dans un ou plusieurs autres énoncés :

« Cela n'a en soi rien d'étonnant. Si l'on considère une œuvre d'une certaine étendue, il est prévisible que son stock lexical génère de tels phénomènes. » [Purnelle 1987 : 135]

Sans entrer dans un débat, qui mènerait trop loin, sur les définitions à accorder au mot/à la notion de *co-occurrence*, je voudrais seulement souligner ici que, si la recherche de cooccurrences peut renvoyer d'abord à une étude quantitative, lexicographique, logico-grammaticale dans/par laquelle des règles de compositionnalité sont observables (interrogeables), la pratique effective des cooccurrences fait naître d'autres perspectives, résolument qualitatives, contextuelles, une grammaire de l'usage en somme (Biber *et al.*, 1999).

Je dois beaucoup ici aux travaux et discussions d'une part avec Dominique Legallois (qui m'initie à Biber) et de l'autre, avec Max Reinert (concepteur du logiciel *Alceste*). Le point commun entre les deux analyses réside dans l'articulation constante entre formes et contexte, ou plutôt entre contexte et formes. Biber cherche à mettre au jour une « grammaire du discours » en faisant émerger des formes spécifiques ; *Alceste* propose des catégories discursives, que Reinert appelle des *Mondes lexicaux*, à partir de l'analyse des cooccurrences dans un corpus donné.

L'ensemble de mes travaux est imprégné par cette question de va-et-vient entre formes et contexte. Souvent en pointillé, et c'est dans la conclusion que la question du contexte et du

genre de discours est posé (comme dans l'article [14] sur *Un N qui est le mien*), mais aussi plus franchement marqué comme question de départ (par exemple avec l'article [24] sur *vrai/véritable*) – j'y reviendrai dans la conclusion de cette partie. Parfois encore et, notamment dans le cadre des travaux pluridisciplinaires, la question est au cœur de la réflexion.

La clé d'entrée dans cette troisième partie de la synthèse sera donc les études menées en partenariat avec la faculté de médecine de Brest. Une clé d'entrée méthodologique tout d'abord, et je commencerai par proposer des réflexions méthodologiques autour de la constitution et l'analyse de corpus (chapitre 3.1) en mettant en regard l'élaboration des corpus médicaux et celle des corpus d'apprenants (CIL). Puis je reviendrai plus précisément sur les méthodologies utilisées dans le cadre des projets menés avec la faculté de médecine (chapitre 3.2) pour enfin soumettre deux analyses menées dans le projet [06] « Gestion différentielle des dépendances par les médecins généralistes de Bretagne Occidentale » qui illustrent les différents modèles d'analyse de discours menés dans ce cadre spécifique.

Cette troisième partie rendra compte des publications ci-dessous :

#### Corpus médicaux

- [06] 2003 (éds) (avec Haxaire C. (resp. scient.), Bodénez P., Terrien K., Bail Ph., Locquet C., Noailly M.) *Gestion différentielle des dépendances par les médecins généralistes de Bretagne occidentale*, Rapport MILT / INSERM / CNRS, projet 99D 4, 230 p.
- [09] 2005a (éds) (avec Haxaire C. (resp. scient.), Dumitru-Lahaye C., Genest Ph., Bodénez P. et Bail Ph.) *Représentations de la santé mentale et de la souffrance psychique par les médecins généralistes (de Finistère et des Côtes d'Armor)*, Rapport MIRE/DRESS, convention MIRE 22/02, 314 p. et annexes 84 p.
- [11] 2005c (avec Haxaire C., Terrien K. et Bodénez P.) « From the doctor's psychotropic medication to the patient's remedies, or subversion of medicalization », in Schirripa P., Fainzang S., Van Dongen E., Comelles J. M. (eds). "Medical Anthropology, Welfare State and Political Engagement II. Care and Management of Illness and Distress", *Antropologia Medica*, 19-20, pp. 79-92.
- [12] 2006a (avec Haxaire C. et Bodénez P.) « Entre le psy et l'assistante sociale : où mène la prescription d'antidépresseurs en médecine générale quand la souffrance se fait sociale », in Collin J., Otero M., Monnais L. (éds), *Le médicament au cœur de la sociabilité contemporaine*, Montréal, Presse de l'Université du Québec, pp. 197-219.
- [13] 2006b (avec Haxaire C., Bodénez P.) « De la légitimité de l'intervention de médecins généralistes en matière de consommation de psychotropes : nécessité d'une analyse pluri/interdisciplinaire » *Cahiers de l'ARS*, 3 « Production de Santé », pp. 89-106

- [15] **2007b** (avec Haxaire C., Bail Ph. et Bodénez P.) « L'entité « souffrance psychique » en médecine générale : nommer la discordance... et après ? », in Obadia L. et Carret G., *Représenter, classer, nommer : regards croisés sur la médecine*, Fernelmont, coll. *Proximités*, Éditions Modulaires Européennes, pp. 185-203.
- [26] **2010d** (avec Haxaire C., Bodénez P. et Locquet C.) « Appréhension et gestion des traitements psychotropes par les généralistes (Bretagne Occidentale) », *Revue Sociologie Santé*, 31, pp. 331-348.

#### Corpus médiatiques

- [14] **2007a** (avec Noailly M.) « Des relatives pour ne (presque) rien dire », in Broth M., Forsgren M., Norén C. et Sullet-Nylander F. (éds), *Le français parlé des médias*, Stockholm, Suède, Acta Universitatis Stockholmiensis. Romanica Stockholmiensia 24, pp. 567-577.
- [24] **2010b** (avec Legallois D.) « *Vrai problème/véritable problème* et autres questions », in Richard E. et al. (éds), *Aux marges des grammaires, Mélanges en l'honneur de Michèle Noailly*, Rennes, PUR, coll. Rivages linguistiques, pp. 109-120.
- [36] **2013b** (sous presse) (avec Wojciechowska B., Le Bot M.-C., Wilczyńska W., Gorecka J., Bourvon M.-F.) « L'oral du débat radiophonique : un défi pour la compréhension orale niveau C2 », in Martinot C. et Pégaz Paquet A. (éds), *Innovations didactiques en français langue étrangère*, CRL éditions.

### 3.1 Réflexions méthodologiques transversales

J'essayerai dans un premier temps de rendre compte des questionnements méthodologiques issus des travaux avec la Faculté de médecine et qui ont traversé mon itinéraire dans la constitution et l'analyse de corpus autres que médicaux et, notamment dans la constitution du corpus CIL (Corpus InterLangue) que nous finalisons actuellement au sein de l'EA LIDILE. Ce chapitre fait le point sur des questions d'ordre méthodologique, au moins selon trois ordres : la méthodologie de constitution des corpus, la méthodologie de la transcription des données orales et la méthodologie d'analyse de corpus.

#### 3.1.1 Méthodologie de constitution des corpus

Pour les projets menés en partenariat avec la Faculté de médecine [06, 09], la méthodologie de constitution des corpus a été le domaine réservé de l'ethno-anthropologue responsable des projets, Claudie Haxaire. Sa méthodologie d'enquête, issue de la recherche en ethnologie, m'a



particulièrement bien initiée aux difficultés et aux nécessités de construire un protocole de recueil de données précis et cohérent. J'en montrerai un exemple médical plus loin. Disons pour le moment que je mets aujourd'hui en application nombre de questionnements soulevés lors de ces projets médicaux, dans la constitution des corpus d'apprenants (CIL : Corpus InterLangue) que je mène depuis 2008 au sein de l'équipe LIDILE.

L'objectif principal de ce corpus CIL est la constitution d'une base de données orales et écrites d'apprenants en FLE (Français Langue Étrangère) ainsi qu'en ALE (Anglais Langue Étrangère). Cette initiative est motivée par la rareté voire l'absence de tels corpus disponibles en France. En outre, même en ce qui concerne les corpus généralistes de référence, la France ne dispose pas de corpus à l'image du BNC (*British National Corpus*) ou de l'ANC (*American National Corpus*). De fait, les corpus d'apprenants sont encore plus rares voire inexistantes. De surcroît, quand il s'agit de corpus oraux, les seuls corpus oraux d'apprenants disponibles (principalement le projet *IPFC* (projet *Inter-Phonologie du Français Contemporain*) visent une analyse phonologique, phonétique et prosodique de la production orale des apprenants. Notre objectif est de proposer un corpus écrit et oral exploitable dans le cadre d'une analyse plus globale de l'interlangue des apprenants, permettant ainsi des études grammaticales, lexicales, syntaxiques et discursives.

Le protocole de collecte des données a nécessité de nombreux choix auxquels depuis 2008 nous nous conformons pour pouvoir assurer une homogénéité à notre base de données :

- Choix des locuteurs
  - Hommes et femmes adultes de langue maternelle arabe, anglais, espagnol et chinois mandarin pour le FLE.
  - Hommes et femmes adultes de langue maternelle française pour le ALE.
  - Niveau des apprenants : de A2 à B2 (CECRL)
- Choix des données
  - Un entretien semi-guidé d'environ 20 minutes
  - Une lecture imposée d'un seul et même texte
  - Une production écrite

Les données aujourd'hui recueillies font état de 52 enregistrements FLE, soit 16 heures d'entretiens (105000 mots, dont 90000 de productions d'apprenants) et de 10 enregistrements ALE, soit 4 heures d'entretiens (15000 mots, dont 12000 de productions d'apprenants)

- 52 lectures imposées
- 52 productions écrites

En outre, j'ai beaucoup insisté pour que ces données orales soient recueillies le plus *professionnellement* possible, notamment grâce à l'acquisition d'enregistreurs professionnels de type EDIROL. Cela pour deux raisons au moins : la première est la qualité des enregistrements sonores et, de fait, la qualité (et la facilité) de leur écoute (et ré-écoutes) ultérieure(s) ; la seconde, qui est son corollaire, est la simplicité d'archivage numérique de ces bandes sonores et la possibilité d'alignement du son et de la transcription. Tout cela n'est pas anodin et doit être bien pensé en amont : pour les corpus de médecine, j'ai dû travailler « à l'ancienne », avec des bandes sonores sur cassettes, de très mauvaise qualité, impossible à numériser, donc à aligner, et encore moins à archiver...

### **3.1.2 Méthodologie de la transcription des données orales**

Dès le premier projet « médical », en 2000, la transcription des données orales est mon domaine réservé. Domaine chronophage. Mais formateur.

C'est également un domaine assez compliqué. En 2000, je n'avais aucune connaissance de ce que pouvait être une linguistique de corpus (aucune connaissance du GARS, non plus), ni de compétence particulière pour la langue orale.

Mais immédiatement ma volonté première a été de tout transcrire y compris les bribes, les amorces, les hésitations. Évidemment, les médecins trouvaient cela inutile. Et le tout sans aucune ponctuation : c'est ce qui a été le plus difficile à négocier avec les médecins et l'ethnologue, car l'ensemble leur paraissait illisible et ininterprétable. Il m'a donc fallu parfois (souvent) ré-instaurer une ponctuation tout à fait arbitraire ne respectant que des règles de facilité de lecture et non représentative d'une quelconque segmentation du flux sonore.

Je n'ai effectué que peu de choix orthographiques de convention : « e », pour « e ou euh », car il est souvent très difficile de savoir s'il s'agit de syllabe allongée ou d'une vraie marque d'hésitation, donc j'ai fait le choix du « e » partout (et à vrai dire, ça va pus vite aussi) ; des barres obliques (/, //, ///) pour signaler des pauses longues (2 ou 3 barres si la pause est très longue). Mais l'ensemble n'est pas soumis à des règles strictes d'étalonnage temporel mais est plutôt subjectif : plus j'écoute, mieux je sais quand mettre une ou plusieurs barres obliques.

Toutes les difficultés, les erreurs si bien relevées par Paul Cappeau (1997) sont présentes dans ces transcriptions dont je suis la seule responsable parce que... la seule responsable. Des fautes d'orthographe, pas toujours d'expert. Des erreurs d'interprétations par manque de connaissance, notamment sur des noms de médicaments, de symptômes ou de maladie, mais en général cette défaillance lexicale a été bien corrigée par les autres membres de l'équipe (médecins et ethnologue). En revanche, devant l'ampleur de la tâche de transcription des interviews réunies, j'ai parfois souhaité me faire aider par des étudiants ou des secrétaires médicales que les équipes de la faculté de médecine acceptaient de mettre à ma disposition.

Mais alors, catastrophe : chacun procédait différemment malgré l'injonction commune de « tout transcrire ». Je sais aujourd'hui que cette injonction ne signale pas le même impératif pour tous les transcribers. J'ai eu la très grande surprise parfois de constater qu'il manquait des pans entiers des interviews sous prétexte qu'il ne s'était *rien dit d'intéressant* ; ou bien alors mes instructions étaient prises au pied de la lettre et les segments transcrits plus proches de l'alphabet phonétique que de l'orthographe standard – j'ai d'ailleurs constaté alors une prédisposition pour l'apostrophe à-tout-va (*y'a que 'k'chose qui m'dérange*).

Je m'en sors assez bien par une pirouette : ces corpus n'ont pas été et ne seront jamais destinés à être publiés (*secret médical* oblige). Évidemment, d'un autre côté, je ne peux que le regretter tant le travail fourni est important et les corpus constitués des mines d'or pour des analyses linguistiques diverses.

Aujourd'hui, pour la constitution des corpus d'apprenants, l'équipe LIDILE a fait un choix de transcription dicté par le logiciel de diffusion de ses données : CLAN. Il s'agit d'un logiciel gratuit, bien utilisé, par une communauté importante et active, et avec beaucoup de potentiels (un concordancier puissant, des possibilités d'annotation et de requêtes morphosyntaxiques automatisées, une grande variété d'analyses lexicales possible: lemmatisation, repérage des néologismes, calculs fréquentiels etc.). Nous avons également choisi ce logiciel car il nous permettra d'insérer notre corpus dans le projet CHILDES qui regroupe plusieurs corpus oraux d'acquisition du langage tant en langue maternelle que seconde ou étrangère. (<http://childes.psy.cmu.edu/>) (sur ce point, voir Arbach N. et Ali S. 2013 et Arbach (à par.)).

Nous formons nos étudiants à ce modèle, et, faute de temps, nous leur donnons toutes les balises de transcription. Dommage : se confronter à la continuité de la langue orale, s'y conformer et avoir à décider (à choisir) des modalités de transcription est, je trouve, bien plus formateur encore. Néanmoins, nos étudiants deviennent vite de bons transcribers et se posent (s'opposent) les mêmes questions que nous devant le *diktat* de CLAN (un peu exagéré car tout choix est une contrainte). Par exemple, le choix de l'orthographe standard reste, dans le cas de corpus d'apprenants, une difficulté car il efface nombre d'erreurs à la fois sur les oppositions phonologiques fines et difficiles dans l'apprentissage (e/ɛ, o/ɔ, u/y, ã/ õ/ œ, p/b, ʒ/z/ʃ, etc.), mais aussi sur les finales très souvent marquées par les apprenants, notamment hispanophones – *j'ai appris le français* prononcé /zɛapɾilɛfr̄āsɛs/. Au tout début de notre corpus, nous proposons deux transcriptions : une orthographique et une phonétique. Si je trouve toujours cela très pertinent – et surtout très formateur – il faut avouer que de telles transcriptions sont chronophages, surtout quand on y ajoute une troisième qui prend en compte les balises de CLAN. Aujourd'hui, nous proposons aux étudiants de ne transcrire qu'en orthographe standard et d'ajouter ponctuellement, dans les notes que permet CLAN,

une transcription phonétique quand cela leur paraît indispensable. Néanmoins, et c'est l'argument fort en faveur de CLAN, l'alignement du son et de la transcription permet un va-et-vient permanent entre la forme graphique et l'original sonore. Sans une transcription qui respecte l'orthographe standard, aucune recherche automatique ne serait possible, les concordances et autres requêtes informatisées restent vaines. L'objectif à long terme de ces transcriptions est de créer une base de données qui permette de comparer les différentes interlangues des apprenants (et non d'en étudier une particulière), c'est pourquoi des choix qui sur une transcription peuvent paraître aléatoires ou inutiles, sont particulièrement pertinents quand il s'agit de transcrire et d'observer un ensemble que l'on souhaite vaste, cohérent et représentatif.

### 3.1.3 Méthodologies d'analyse

Une fois transcrites les données médicales (environ 300 000 mots pour le corpus [06] dont nous parlerons ensuite), reste à savoir qu'en faire.

Si les corpus de médecine ne sont pas destinés à être publiés, ils ne sont pas non plus destinés à l'observation linguistique, syntaxique par exemple, de la langue orale. Ils sont avant tout destinés à répondre à une question d'un tout autre ordre, que j'appellerai « socio-médical » pour faire simple, pour lequel je n'ai *a priori* aucune compétence, ni même affinité.

Aucune compétence et méconnaissance totale du domaine médical. Aucune idée de catégories de médicaments (psychotropes ou autres), de syndromes et autres modalités scientifiques. Tant mieux. Cette neutralité, on peut même dire cette forme d'« objectivité informatique » (comme un logiciel de traitement de données) m'aura obligé à ne regarder que la langue, le texte, le discours.

Au départ, entre les médecins, l'ethnologue et moi, la discussion n'est pas si simple. Nos objectifs sont clairement différents : les médecins me demandaient « pourquoi les généralistes disent-ils ça ou ça ? », alors que ma seule compétence (ou interrogation) c'est la question en *comment* « comment disent-ils ça ? ». La solution nous a été dictée par les corpus eux-mêmes et par la méthodologie Alceste, et notre question commune est devenue « Que disent les médecins généralistes ? ».

Toutes les observations, études et catégorisations diverses se sont donc révélées par et dans le discours des médecins généralistes. C'est ce que nous montrerons dans les deux chapitres suivants. Le chapitre de conclusion servira de base à une réflexion plus large sur l'articulation entre ces travaux et la linguistique de/sur corpus.

## 3.2 Méthodologies et Corpus médicaux

Je ne prendrai ici qu'un seul exemple pour expliquer les différentes démarches d'analyse des corpus médicaux. J'ai fait le choix du premier projet [06] (2003) pour plusieurs raisons. D'une part, parce que c'est le premier, et les différentes réflexions méthodologiques sont à envisager comme les bases des procédures utilisées pour les projets suivants. D'autre part, la taille du corpus, même conséquente, reste accessible, contrairement au second projet pour lequel, je m'en rends compte aujourd'hui, la taille et la diversité des corpus recueillis ne me permet pas d'en faire un compte-rendu en quelques pages. C'est également la raison pour laquelle j'ai décidé de remettre en annexes (sur clé USB) l'ensemble des deux rapports [06] et [09].

### 3.2.1 Objectifs de l'étude

Le corpus de ce travail [06] a été constitué pour un projet pluridisciplinaire financé par la « Mission Interministérielle de Lutte contre la drogue et la Toxicomanie » (MILT), l'INSERM et le CNRS. Projet pluridisciplinaire tout d'abord, puisque l'équipe de réflexion était constituée d'une ethno-anthropologue-pharmacienne (responsable du projet et qui, selon un protocole strict et disponible dans le rapport effectuait les interviews), d'un médecin psychiatre spécialiste des questions liées à l'alcool, d'un médecin généraliste et d'une linguiste. Le projet portait sur « la gestion différentielle des dépendances par les médecins généralistes de Bretagne Occidentale ».

Dix médecins généralistes (désormais signalés MG) ont été invités à commenter de façon exhaustive et systématique les consultations d'une journée tirée au hasard dans la semaine précédant l'interview, puis, de façon beaucoup plus libre, les consultations du reste de la semaine. On recueille ainsi 401 commentaires de consultation. Les médecins, replaçant la consultation dans l'histoire de la relation thérapeutique et parfois dans le contexte familial du patient, font état d'éventuels rapports problématiques à l'un ou l'autre psychotrope, ou de traitements passés ou encore de prises en charge de proches.

Le terme de *dépendance* ne fait pas l'objet, de notre part, d'une définition *a priori*, sinon celle la plus largement admise de « conduite(s) addictive(s) ». Le but était d'appréhender à travers l'analyse des discours réflexifs de ces médecins sur leurs pratiques ce que recouvre pour eux la notion de *dépendance* : gèrent-ils de la même façon les multiples dépendances auxquelles sont soumis leurs patients et, si non, comment et selon quels critères élisent-ils la dépendance traitée (à traiter) ? Dans le contexte d'une région à fort taux de chômage, où l'alcoolisme est particulièrement prégnant, que la toxicomanie n'épargne pas, et marquée par un taux de suicide des jeunes et une consommation de médicaments psychotropes supérieure à la moyenne française, nous pensions que ces conduites addictives pouvaient être présentées plus

qu'ailleurs comme relevant de la liberté de chacun face à un environnement anxiogène et donc comme sortant du domaine de compétence du médecin généraliste. Ces MG doivent se situer entre l'adhésion aux modèles profanes, qui banalisent ces pratiques, et la tendance à psychiatriser le mal-être. Nous souhaitons donc appréhender à partir de quel seuil, selon quels critères, un problème de vie, dont les addictions sont l'issue, bascule en problème médical (psychiatrique) relevant de prescriptions *ad hoc* dont la dépendance n'est qu'un effet secondaire néfaste. La prescription d'anxiolytiques ou d'antidépresseurs, la mise en place d'un traitement de substitution prennent en effet place dans cet espace où se troublent les frontières que nous voulons explorer. C'est bien au généraliste que l'on s'adresse pour les « nouvelles maladies de l'âme » que sont la dépression, l'anxiété, l'insomnie. C'est lui qui prend en charge 80% des troubles non définis, les maladies « non organisées » qui sont plus des signes isolés, des associations de symptômes que des maladies caractérisées. Situé au cœur de cette ambiguïté, le médecin généraliste doit se placer à bonne distance de ce qui pour le patient relève de l'intime ou du non dicible (Haxaire *et al.* 1999), et intervenir sur ce qui, chez son patient, ne réfère pas nécessairement au monde de la médecine, bien qu'il obtienne pour cela des produits sur prescription.

À partir des résultats d'une précédente enquête (Haxaire *et al.* 1999), nous avons fait l'hypothèse que le mode de catégorisation profane de « médicaments pour les nerfs » n'était pas pris en charge de la même manière par les MG. Nous supposons que, dans leur pratique et influencés par leur patient et/ou le poids de la culture profane, les médecins généralistes ne prendront pas en considération de la même façon les différentes dépendances auxquelles leurs patients sont soumis. Nous nous attendons à ce que ces différents points de vue retentissent dans leurs pratiques et puissent s'appréhender non seulement dans le contenu de l'histoire de la consultation rapportée mais aussi par l'analyse linguistique de leur discours.

### **3.2.2 Méthodologie de recueil des données**

Les dix praticiens interviewés ont été choisis soit dans le réseau des médecins généralistes habilités à prendre en charge des étudiants en médecine par la faculté de médecine de Brest, soit dans le réseau Ville-Hôpital construit autour de la prise en charge des toxicomanies aux opiacés. Les MG dont il est question sont donc en relation avec l'institution universitaire et de ce fait, sont informés des protocoles et règles de bonne conduite renouvelés.

Les objectifs de l'enquête et son protocole étaient résumés en trois pages envoyées préalablement aux généralistes. Ce protocole impliquait pour le généraliste d'adopter une méthodologie dérivée des « études de pratiques » : sur la durée d'une semaine de pratique (variable selon les médecins entre 3 et 5,5 jours) il était demandé au médecin : 1) de noter l'ensemble des actes médicaux pratiqués et de garder le double de l'ensemble des prescriptions ; 2) de remplir une fiche d'identification de chacun des patients reçus avec le

motif de la consultation, le diagnostic, la prescription, les examens complémentaires demandés.

À l'issue de cette semaine, en présence des fiches, doubles d'ordonnance ou dossiers des patients, le généraliste a été invité à commenter l'ensemble des actes d'une journée de pratique tirée au hasard, en s'attardant sur les patients pour lesquels un problème de dépendance se pose. Ainsi ont pu être mis au jour les problèmes de dépendance que le médecin n'ignore pas mais qui ne font pas l'objet de prise en charge ni d'explicitations particulières. C'est pourquoi, dans un second temps, l'ethnologue a demandé un commentaire des ordonnances qui n'avaient pas été sélectionnées par le MG en première instance mais qui comprenaient pourtant des psychotropes. Le praticien a ainsi pu développer, à l'occasion de la prescription ou de l'acte thérapeutique, l'histoire de la relation à ce patient et de celui-ci à ses produits. L'ensemble de ces commentaires a été enregistré et transcrit *in extenso*.

Un développement inattendu de l'enquête nous a conduits à introduire une seconde partie à ces entretiens. En effet, nous ne pensions pas que les médecins nous accorderaient plus d'1h30 à 2h d'interview, et c'est la raison pour laquelle nous avons choisi de tirer au hasard, en début d'entretien, la journée sur laquelle les commentaires porteraient. Mais le premier généraliste de l'étude, appartenant au réseau Ville-Hôpital, a souhaité parler de ses patients sous *Subutex* qui n'étaient pas venus le jour tiré au hasard. Il lui a donc été proposé de parcourir l'ensemble du reste de la semaine en s'arrêtant exclusivement sur les consultations qu'il jugeait pertinentes quant à un problème de dépendance. Et il en a été de même avec l'ensemble des médecins interviewés.

Nous avons ainsi recueilli des entretiens en deux parties :

- un corpus Jour, recueilli dans le cadre contraint de la journée tirée au hasard, où l'ensemble des consultations est systématiquement passé en revue,
- un corpus Semaine, plus libre, où le médecin sélectionne les patients dont il souhaite parler.

Ce que m'a appris cette méthodologie issue des enquêtes de terrain de l'ethnologue, c'est tout d'abord à faire des choix en fonction des objectifs à atteindre : monter un protocole de recueil de données ne se décide pas en une fois. Mais j'ai aussi appris à écouter l'interviewé (le sujet, l'informateur) pour faire évoluer le protocole. Cela me fait beaucoup penser, dans un tout autre domaine certes, aux questionnements des apprenants FLE ou des élèves FLM sur la langue française. Leurs questions – comme leurs erreurs – sont toujours pertinentes et nous obligent constamment à nous remettre en cause et à remettre en jeu nos méthodologies, nos analyses et nos explications. Nous y reviendrons dans la dernière partie de ce mémoire.

### 3.2.3 Méthodologies d'analyse

Une fois les données recueillies et transcrites, on se retrouve avec un fichier de presque 2Mo et de 300 000 mots. Deux types d'analyses ont été menées : une première a mis en évidence de manière informatisée (Alceste) des *mondes lexicaux* nous permettant de faire des hypothèses sur les contextes d'apparition (ou non) de lexiques liés à la dépendance ; l'autre, prolongement de la première, a considéré des lexèmes de dépendance définis *a priori* et on a ainsi recherché les conditions de la mise en discours de chaque nom de médicament, des noms génériques « psychotrope / neuroleptique / antidépresseur » et des mots « dépendance / dépendant / accro / problème / besoin / toxico+ / fumer / boire / alcool+ » etc. Pour ce faire, nous avons réalisé une étude de concordances, qui a permis de voir certaines convergences (ou au contraire, divergences) entre les corpus. La méthode de concordances consiste à rechercher dans un texte toutes les occurrences d'une unité lexicale ou d'un segment déterminé afin d'étudier les divers contextes linguistiques dans lesquels ils apparaissent, on peut alors *prévoir* les contextes linguistiques probables de leur manifestation dans le discours. De notre côté, nous voulions surtout analyser la distance qu'entretient le locuteur avec les propos qu'il tient. Pour l'analyse des concordances, nous avons utilisé le logiciel *Lexico* qui permet de dégager toutes les occurrences d'un terme sélectionné et de trier par ordre alphabétique le contexte droit ou gauche de l'unité. Cette exhaustivité permet de situer le terme dans un environnement lexical qui peut être tout à fait disparate ou bien répétitif, et dans ce dernier cas, on peut penser que l'emploi dudit terme est conditionné par cet environnement. L'environnement immédiat donne des pistes quant à la façon dont le locuteur prend ou non en charge son énoncé, se situe par rapport au terme observé. Les marques de la personne, les déterminants sont particulièrement observés en ce sens.

Dans la première approche, il s'agit d'étudier non pas la distribution statistique des mots dans différents corpus mais leur co-occurrence au sein du corpus constitué. Nous avons utilisé le logiciel de traitement de données ALCESTE – « Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans les Énoncés Simplifiés d'un texte » – qui s'inscrit dans le sillage des travaux linguistiques et statistiques de Benzécri. La méthodologie Alceste consiste à repérer par l'analyse statistique d'un corpus des *mondes lexicaux*. ALCESTE analyse le corpus en tenant compte de l'ensemble de son lexique. Le logiciel segmente le corpus en unités de contexte (UCE) et classe ensuite ces unités en s'appuyant sur les cooccurrences des lexèmes, en rapprochant celles qui présentent une communauté partielle de lexèmes.

« [...] notre méthodologie consiste à découper un texte en petits morceaux relativement arbitraires et à étudier la distribution des mots pleins dans ces unités afin de les rassembler dans des classes en fonction de leur ressemblance et dissemblances. Chaque paquet quantifie ainsi une tendance à la répétition, les différents paquets exprimant une oscillation entre les positions d'énonciation » [Reinert, 2000, en ligne]



Les énoncés classés par Alceste sont alors des Unités de Contexte Élémentaires (UCE) pour les mots étudiés. On obtient des analyses de *mots pleins*, et de *mots outils* (nous reviendrons sur cette distinction plus bas).

La segmentation du corpus est effectuée selon une double opération de classification hiérarchique descendante, réitéré jusqu'à ce qu'on obtienne des classes terminales d'unités de contexte de la finesse appropriée aux objectifs de l'analyse :

« à partir d'une première distribution de fragments en deux classes les plus différenciées possibles – au niveau de leur vocabulaire spécifique – la plus grande d'entre elles se voit re-distribuée à nouveau jusqu'à ce qu'elle se divise en deux. Cette double opération de distribution/classification continue jusqu'à obtenir un nombre stable de classes. L'objectif de cette classification descendante hiérarchique étant la répartition des énoncés en classes marquées par le contraste de leur vocabulaire. » [Kalampalikis, 2003 : 154, je souligne]

Ces classes permettent alors de catégoriser les mots du corpus en fonction de leur contexte lexical le plus probable dans le discours effectivement tenu. On obtient ainsi des ensembles d'énoncés caractérisés par leurs mondes lexicaux respectifs.

Autrement dit, Reinert (1990) fait l'hypothèse que :

« lors de son élocution, le locuteur investit des mondes successifs divers, et ces mondes, en imposant leurs objets, imposent du même coup leur vocabulaire. Par conséquent, l'étude statistique de la distribution de ce vocabulaire devrait permettre de retrouver la trace de ces 'pièces mentales' que le locuteur a successivement habitées, trace perceptible en termes de 'mondes lexicaux', ces mondes lexicaux renvoyant à telle ou telle manière de choisir à un moment de son discours un système de référence ou un autre. » [Reinert 1990a, en ligne]

Chaque monde lexical est décrit par un ensemble de mots pleins lemmatisés classés en fonction de la force de liaison à la classe (Chi2). Les mots pleins constituent le vocabulaire proprement dit du corpus considéré (noms, verbes, adjectifs, certains adverbes).

« Un mot est plein, ici et maintenant, car il interfère avec son histoire... et il est rarement plein tout seul ; cette abondance contamine tout un moment... Mais ce moment est mal représenté par la notion d'énoncé qui s'inscrit dans la complexification d'une signification, proposition, phrase, paragraphe etc. Ce n'est pas ce qui nous intéresse ici. Notre intérêt est de pouvoir situer les mots pleins dans un même voisinage temporel comme trace par leur cooccurrence d'une même origine topique. » [Reinert, 2001, en ligne]

Ce sont les Unités de Contexte Élémentaires qui sont classées, le nombre d'UCE dans lequel se situe un lexème se trouve entre parenthèses après sa lemmatisation. Le logiciel sélectionne les UCE les plus significatives de chaque classe ce qui permet un contact va-et-vient entre les classes et le corpus général. Tels que les constituent la méthode, ces mondes s'affirment comme unité par leur **opposition** Dès lors :

« les classes obtenues peuvent être interprétées selon trois points de vue : a) Comme contenu, c'est-à-dire, en elles même, en observant la liste des mots ou la liste des U.C.E. qui leurs sont spécifiques ; b) Comme activité, car leurs oppositions les unes aux autres expriment un certain dynamisme du parcours discursif ; c) Comme représentation, puisque ces classes font système et reflètent une certaine stabilisation de l'activité de l'auteur » [Reinert, 2001, en ligne]

Achard (1991) avait traité cette question en les donnant comme trace de *postures* des locuteurs, chaque posture introduisant un éclairage particulier de ce qui les préoccupe. Pour Reinert (2000) le sens n'exprime « que ce par où un Sujet est passé pour poursuivre son énonciation », l'objectif d'une analyse Alceste, c'est d'étudier comment « un Sujet se constitue à travers son propre tressage » et, dans notre cas, au-delà de la présence de mots de pratiques ou de produits associés dans une classe, constitutifs d'un même monde lexical, ce sont précisément les postures énonciatives associées à ces classes qu'il nous intéresse de dégager.

Les mots-outils (pronoms, déterminants, connecteurs, modalisateurs, auxiliaires) sont traités à part. Cette opposition mots-pleins/mots-outils a fait beaucoup débat et les mots-outils ne sont plus aujourd'hui séparés des mots-pleins dans les dernières versions du logiciel. Je voudrais néanmoins montrer ici comment cette distinction, si critiquable soit-elle, m'a pourtant aidée et guidée dans mes analyses et interprétations. Ce sont bien souvent les mots que génère Alceste dans cette catégorie « mots-outils » qui m'ont permis de (mieux) délimiter les *univers de discours* associant mondes lexicaux et postures énonciatives. En effet, on peut s'attendre à ce que certains marqueurs de modalité (par exemple de négation ou d'affirmation) ou de l'énonciation (pronoms, marques temporelles, spatiales) soient régulièrement associés aux énoncés d'une classe plutôt qu'une autre, et qu'ils disent quelque chose de plus, par exemples sur les croyances, les connaissances, en tout cas les attitudes/postures du locuteur. Alceste, calculant la distribution de ces mots outils, donne les moyens d'évaluer certains aspects de cette dimension des corpus.

Je peux dire que pour les médecins avec lesquels je travaillais (et qui travaillaient déjà avec Alceste dans d'autres projets) cette manière d'observer les classes générées par Alceste était nouvelle, ils n'avaient bien souvent, dans leurs expériences passées, jamais regardé ces « mots-outils », se satisfaisant des mondes lexicaux. Il faut avouer que, sans connaissance linguistique *a priori*, l'analyse est plus simple sur les mots pleins : dire qu'il y a ou non des noms de médicaments dans telle ou telle classe, que les verbes sont plus des verbes comme-ci ou comme-ça passe encore, mais s'intéresser à la présence (ou à l'absence) de « mon » ou de « sa », de « mais », de « car » ou de « puisque » pour différencier les classes entre elles ne leur paraissait pas *a priori* nécessaire ni même pertinent. Ce sera mon obsession. Et je peux dire que j'ai beaucoup appris de l'observation de ces mots-outils et que, si j'ai pu apporter quelque chose aux médecins avec lesquels je travaillais, c'est surtout la reconnaissance de

l'importance de la prise en compte de ces « petits mots-outils » dans l'interprétation des classes lexicales dégagées par Alceste.

Nous avons procédé à une analyse détaillée de chacun des corpus par ce logiciel. L'objectif de ces analyses est de montrer les catégorisations implicites des MG par rapport à la thématique envisagée, à savoir, la dépendance. Nous faisons, avec le logiciel, l'hypothèse que le MG ne traite pas de la dépendance de la même façon selon les corpus sélectionnés, en somme, nous faisons l'hypothèse que la posture énonciative du MG est déterminée par le contexte d'énonciation dans lequel s'insère le discours. Ainsi, au-delà du contrôle de l'effet des catégories psychiatriques (médicales) *a priori* sur le discours des MG, c'est l'émergence dans la pratique des locuteurs d'une catégorisation de la dépendance basée à la fois sur leur expérience et sur l'influence du discours en train de se faire, qui est visée. En posant alors que les catégories de dépendance se caractérisent avant tout par le réseau des mots qui les entourent dans le fil du discours, nous examinons les contextes linguistiques où apparaissent ces catégories. Les études effectuées visent donc à décrire l'ensemble d'un corpus donné en mettant en lumière la structuration discursive des dépendances abordées par et dans le corpus.

Pour le dire vite, ce qui ressort de l'étude, c'est que les MG, malgré la mise à jour de leurs connaissances, sont contaminés par le discours social qu'ils partagent avec leurs patients. Ainsi l'analyse de discours met-elle en avant des usages de la langue qui dissocient non seulement certains toxiques mais aussi, et surtout, la prise en charge médicale de ces dépendances. Nous le montrerons dans le dernier chapitre de cette partie.

Nous souhaitons pour clore cette troisième partie proposer une illustration détaillée des analyses menées dans le cadre de ce projet médical. La première (chapitre 3.3) montrera dans le détail une analyse Alceste et permettra de rendre compte des démarches d'analyses adoptées ; la seconde (chapitre 3.4) viendra finaliser les résultats de multiples analyses menées à partir de Lexico.

### **3.3 De la répétition à la co-occurrence dans des corpus médicaux : entre univers de discours et postures énonciatives**

Nous avons mené plusieurs analyses Alceste pour ce projet. Les deux premières ont consisté à analyser séparément les deux corpus : une analyse sur le Corpus contraint Jour, et une analyse sur le Corpus libre Semaine. La troisième analyse a porté sur l'ensemble du corpus (Jour + Semaine). Nous rendrons compte précisément de cette dernière analyse plus bas. Disons pour le moment que la comparaison des deux premières analyses fait apparaître des points communs et des points de divergences entre les deux corpus.

Dans chacun d'eux, les analyses génèrent des classes qui au-delà des contenus opposent les modes de prise en charge de la dépendance par le médecin généraliste. Le médecin est ou non présent dans ce qu'il décrit de la relation thérapeutique.

Il faut se rappeler que, dans le corpus Jour, le médecin est contraint de passer en revue tous les patients venus en consultation, tandis que dans le corpus Semaine, il choisit les consultations de la semaine qu'il juge pertinentes.

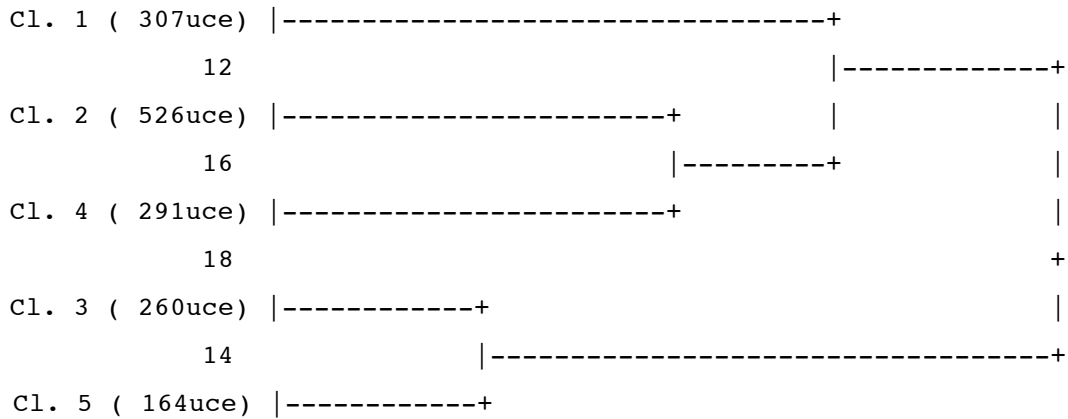
Ainsi, les classes où s'énumèrent sur un « mode-liste » (mode impersonnel, N sans déterminants, V à l'infinitif) les consultations à propos desquelles le médecin n'est pas investi réfèrent le plus souvent à la pratique courante dans le corpus Jour. Dans le corpus Semaine, le mode-liste renvoie aux maladies chroniques ou à des événements *épouvantables* : le médecin semble se désinvestir devant la gravité de l'affection ou de l'événement, ou la chronicité de l'addiction et des maladies induites qu'il est impuissant à infléchir.

Dans les deux corpus, c'est la classe où il est question des toxiques, comme l'héroïne ou le cannabis, qui comporte le plus de marques de relations de communication entre tous les acteurs impliqués. Le médecin est présent à la première personne JE. À partir de ces analyses nous avons émis l'hypothèse suivante : pour que les médecins puissent instaurer des traitements de substitution, il faut qu'ils apprennent à connaître leurs patients et qu'ils s'investissent dans les projets de vie de ces patients. Hypothèse qui sera confirmée dans l'analyse du Corpus complet.

Dans les deux corpus, l'ensemble des médicaments psychotropes (sauf le somnifère) se retrouve dans une même classe, elle-même dérivant d'une hyper-classe de la communication, mais les modalités diffèrent. Dans le corpus Jour, il s'agit d'une communication centrée sur la patient (plutôt femme) ou plus précisément sur le médicament qu'il (elle) a et dont il s'agit pour le médecin de cadrer l'usage. Dans le corpus Semaine, la classe qui comporte tous les noms de spécialité psychotropes comporte également dans les mots-outils tous les pronoms renvoyant à la communication médecin-malade ainsi que le *on* qui dénote alors l'alliance thérapeutique. C'est la classe du *soin* et de la psychothérapie de soutien : ici, les médicaments semblent vecteurs de relation de soin. Nous souhaitons montrer comment le corpus complet rend compte (ou non) de distinction entre les médicaments psychotropes. En somme nous souhaitons voir comment sur le corpus complet le discours des MG recatégorise (ou non) la prise en charge de ces médicaments. C'est pourquoi, nous proposons ici de rendre-compte de façon détaillée de l'analyse du corpus complet (Jour + Semaine).

### 3.3.1 Les mondes lexicaux dégagés par Alceste

Sur ce corpus « complet », la classification hiérarchique descendante génère 5 classes, dont le graphique ci-dessous (appelé *dendrogramme*) permet de lire la dérivation et le poids respectif de chaque classe en UCE classées.



Il faut lire le dendrogramme de droite à gauche. Son observation nous apprend qu'une première division sépare d'emblée deux hyper-classes : la première regroupe les classes (1-2-4) ; la seconde, plus petite, associe les classes (3-5).

On relève ainsi plusieurs niveaux d'opposition : on oppose d'abord globalement (3-5) aux classes dérivées de l'autre branche (1-2-4), puisque toutes les trois dérivent d'une même branche ; ensuite, on oppose les deux classes constitutives de l'hyper-classe (3-5) ; de même, à l'intérieur de l'hyper-classe (1-2-4), on oppose (1) à (2-4) puisque la classe (1) se sépare nettement et prioritairement des deux autres ; enfin on oppose (2) à (4).

L'analyse doit donc non seulement porter sur ce qui regroupe les classes et les hyper-classes entre elles, mais aussi (mais surtout) sur ce qui les oppose et permet ainsi leur différenciation.

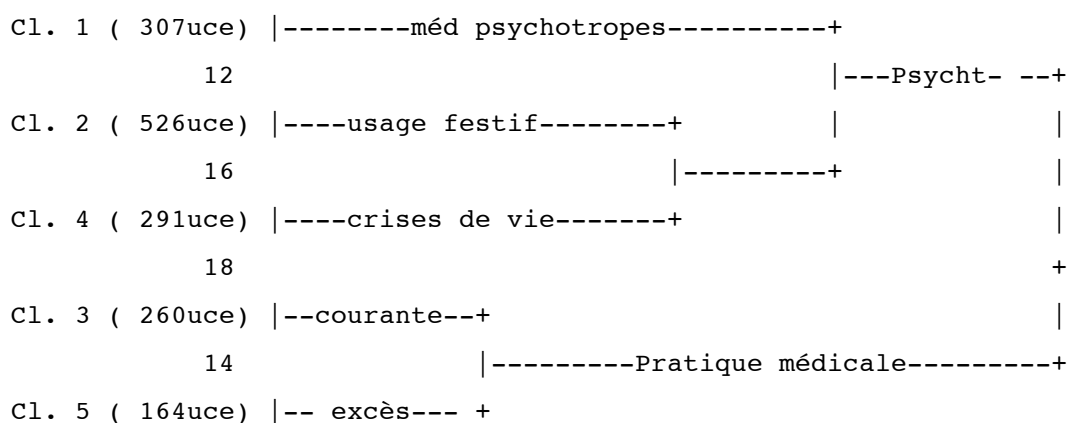
L'analyse des isotopies lexicales de chaque classe dégagée nous permet de nommer ces classes. Il faut bien se rappeler que les titres donnés aux différentes classes et hyper-classes sont le résultat de l'analyse, à la fois de chaque classe, et surtout dirais-je, de l'analyse des oppositions entre les différentes classes. Nous les donnons néanmoins dès le départ pour simplifier la lecture, ici.

La première division regroupe les UCE (unités de contexte élémentaire) qui relèvent du monde des psychotropes au sens large, donc susceptibles d'introduire des dépendances, ce qui était l'objet de la consigne (classes 1-2-4) ; la seconde branche relève les UCE qui ont trait à la pratique médicale en général (classes 3-5). Chacune de ces branches se subdivise. Sur la

première, se dégage très nettement une classe comportant l'ensemble des médicaments psychotropes et le *Subutex* (classe 1) d'une hyper-classe regroupant les psychotropes non médicamenteux (classes 2-4). La classe (2) apparaît comme le monde lexical de l'usage festif des psychotropes ; la seconde classe (4) serait plutôt celle des crises de vie.

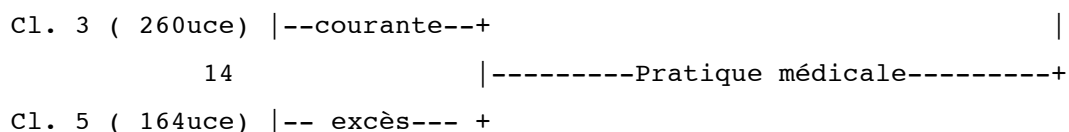
Sur la seconde branche, celle de la pratique médicale, on distingue d'un côté (classe 3) un monde lexical centré sur les pratiques courantes dans la consultation ; tandis que de l'autre côté (classe 5) le monde est celui de l'aggravation de la maladie, des excès en tout genre.

Ainsi, après analyse, on peut lire le dendrogramme de la façon suivante :



Nous présenterons dans un premier temps l'analyse de l'hyperclasse 3-5, puis de l'hyperclasse 1-2-4. Nous donnerons systématiquement le vocabulaire spécifique de chaque classe isolée par le logiciel et justifierons l'analyse par des extraits représentatifs de la classe. L'analyse se fait en deux temps : observation des classes et classification des lexèmes stabilisés, puis interprétation de la classe.

### 3.3.2 Hyperclasse 3-5 : La pratique médicale



#### 3.3.2.1 Classe 3 : pratique courante du médecin généraliste

Vocabulaire spécifique de la classe 3 :

an+(112), douleur+(28), traitement+(60), renouvel+er(25), venir.(68), chroniqu<(15), arterielle+(11), bronchite+(16), hypertension(17), certificat+(10), gorge+(10), tension+(10), fievr+e(9), retraitee(17), abdom<(8), grippa+l(7), examen+(12), otite+(9), radio+(8), toux(10), control+er(8), touss+er(10), vaccin+er(9), infect+ion(7), syndrome+(11), gauche+(5), pareil+(12), dame+(35), diagnostic+(9),

etudiant+(5), jambe+(8), maux(7), vaccin+(5), arthrose(6), asthm+(13), cortisone(5), pharyngite(7), antibiotique+(3), particulier+(16), pulmonaire+(5), strict+(3), maman+(5), aptitude+(3), clinique+(6), epaule+(3), fracture+(3), grippe+(5), pardon+(4), resultat+(4), sport+(5), vue+(13), appel+er(7), craindre.(3), emplo+yer(4), train+er(5), ulcer+er(4), complementa<(3), electri<(4), habitu<(9), inflamma<(5), pres+ent(5), troisieme<(6), alzheimer(4), angine(5), cardiaque+(9), cholesterol(5), hyperthermi+(4), lombalgie+(6), osteoporose(4), prostat+(3), scanner+(3)

Les mots pleins classés sont lemmatisés c'est-à-dire réduits à leur racine de façon à obtenir des occurrences statistiquement significatives. La typologie les différencie en terminant ces racines par +. L'ordre des mots est celui de leur spécificité avec la classe. Le nombre entre parenthèses correspond au nombre d'UCE de la classe contenant le mot.

L'analyse des catégories grammaticales de la classe 3 fait apparaître un grand nombre de noms, peu d'adjectifs et peu de verbes. Le lexique renvoie à la pratique courante des généralistes. Ce sont des noms d'actes médicaux, *certificat, diagnostic, examen, ordonnance, résultat, radio, traitement, vaccin, scanner*, qui marquent surtout le résultat de la consultation. Des noms de parties du corps, *dos, épaule, gorge, jambe, peau*, des noms de symptômes, *douleur, maux, toux, fièvre, infection, inflammation, tension, allergie*, et des noms de maladies courantes ou de syndromes, *syndrome, accident, fracture, grippe, otite, rhume, alzheimer, angine, arthrose, asthme, bronchite, cholestérol, hernie, hypertension, kyste, lombalgie, ostéoporose, pharyngite, prostate, rhinite, rhinopharyngite, sinusite, stomie*. Il y a assez peu de noms de personnes, *bébé, dame, étudiant, fille, garçon*.

On trouve peu d'adjectifs ou alors des adjectifs non qualificatifs mais relationnels : *abdominal, grippal, pulmonaire, artérielle*. Ces adjectifs objectifs, classifiants, sous-catégorisent un type d'individu ou de maladie qui se donne pour vraie et objective relevant de caractéristiques (critères) extérieures et non personnelles comme l'assumerait un adjectif qualificatif.

De même, on trouve peu de verbes. Quelques-uns tout de même : des verbes de pratique de consultation ou pratique médicale plus large : *contrôler, renouveler, vacciner, vérifier*, et des verbes d'action de maladies chroniques : *chuter, tousser, traîner*.

Enfin, en ce qui concerne le sujet de notre enquête, il est remarquable que cette classe comporte peu de noms de médicaments, et à des chi<sup>2</sup> faibles, mais on note la présence des termes génériques : *cortisone, antibiotique*, et des noms de spécialités d'automédication de la douleur et de la fièvre *Doliprane, Efferalgan*. Il est surtout intéressant de noter que cette classe contient même de façon peu significative, le générique *somnifère* et la spécialité *Mépronizine*.

Du côté des mots outils, on n'a pas de modalisateur, pas de marque de personne, sinon *monsieur*, qui est le mot le plus représentatif de cette classe, ou le pronom relatif *qui*, et des indéfinis *lequel*, *personne*, qui mettent à distance l'énonciateur et le patient. Le médecin annonce son patient sous la forme d'un *suivant* ou d'un simple *numéro*. Le temps le plus représentatif est l'imparfait *avait*, et la modalité de la phrase négative *ni*, *rien*. On a en revanche quelques marques de relations discursives : *contre*, *ensuite*, *en revanche*, *parce que*, *pour* surtout argumentatives.

Extraits représentatifs de la classe :

1371 53 M: ensuite la aussi une #retraitee qui tenait une agence immobilière, #âgée de 80 #ans juste maintenant. elle a comme #traitement alors c'est un #renouvellement d' #ordonnance pour un peu d' #arthrose une #petite #hypertension #artérielle, e, je l'ai #vaccinée contre la #grippe.

2151 43 M: ensuite, j' ai vu un monsieur de 44 #ans, surveillant d'internat, qui #venait pour une #fièvre. #syndrome #grippal, #examen #strictement #négatif, il était en-cours de #traitement pour une #otite.

Seul le médecin M4 est retenu parmi les mots étoilés, qui sélectionnent des patients de tous âges plus particulièrement dans le corpus Jour.

**Conclusion** : la classe 3 apparaît assez impersonnelle : le médecin décrit des symptômes (physiques) et des diagnostics médicaux, sans porter de jugement (ni sur sa pratique ni sur ses patients). Elle ne laisse apparaître ni le patient, ni un quelconque investissement du médecin qui décrit ses pratiques, les pathologies et les médicaments courants. La *Mépronizine* et le terme générique *somnifère* relèveraient, dans ce contexte, de la pratique courante. En somme, le médecin n'est pas impliqué dans son discours, et n'implique pas non plus son patient. C'est la classe de la liste négative : la classe du *monsieur qui n'avait rien*.

### 3.3.2.2 Classe 5 : Excès : maladies graves et comportements addictifs

C'est la classe la plus petite, elle n'est constituée que de 164 uce. Néanmoins un monde de discours particulier s'en dégage : le monde des excès, et le lexème le plus représentatif de la classe est l'adjectif *excessif*.

Vocabulaire spécifique de la classe 5 :

excessi+f(13), suivant+(27), vasculaire+(7), certainement(11), buveur+(7), numero+(22), retraite+(18), oper+er(12), agricult<(15), insuffis+ant(8), vieill<(8), cerebra+l(6), surement(13), pre+(5), obes+e(8), hemiplegi+(5), rouge<(4), cancer+(8), pot+(4), mang+er(9), picol+er(8), aliment<(5), dem+ent(6), operat<(5), addict+(5), œsophag+(4), decembre+(5), samedi+(6), comportement+(9), excès(4), periode+(3), vin+(6), etonn+er(6), fum+er(24), debil+e(3), anglais+(3),



precedent+(4), terrible+(4), cachet+(4), facon+(6), garde+(6), hanche+(4), lit+(3), note+(5), poids(5), quantite+(3), sang+(4), sourire+(3), verre+(4), accroch+er(3), deced+er(3), not+er(3), perdre.(4), plaire.(2), troubl+er(11), catastroph<(4), interrogat+ion(3), vraisembl<(5), antalgique+(4), pff(10), sequelle+(5), majeur+(2), respiratoire+(2), sale+(1), lundi+(4), accident+(6), maison+(8), marine+(2), ordre+(3), veu+f(1), constat+er(2), souffrir.(5), accroc+(5), handicap+(3), apparemment(7);

Dans cette classe, les gens sont des *retraité, agriculteur*, ou bien alors ils sont qualifiés par des adjectifs-noms : *buveur, vieille, obèse, veuf, dément, débile*, (hémiparalysé). On rencontre beaucoup de lexèmes liés à l'alcool : *alcool, buveur, quantité, verre, vin*, mais aussi *aliment, poids, bouffe* qui révèlent alors des pathologies. Les troubles exprimés relèvent de pathologies graves : *accident vasculaire-cérébral, embolie, hémiparalysie, cancer, handicap*, et touchant différentes parties du corps : *œsophage, hanche, sang, sein, genoux*. Mais aussi des pathologies psychiatriques qui laissent peu de place au contact : *débile, pré-dément*.

Deux types de verbes sont représentés ici : des verbes d'« actes du patient » : *boire, fumer, manger, picoler, souffrir, décéder* ; et des verbes d'« actes du médecin » : *constater, noter, opérer*.

L'adjectif *excessif* peut rendre compte d'excès divers. On trouve encore d'autres adjectifs qui disent l'excès : *majeur, terrible, catastrophique*. Les autres adjectifs de la classe sont des adjectifs de relation, se voulant donc objectifs : *anglais, cérébral, respiratoire, vasculaire*. En observant seulement ces isotopies adjectivales, on se rend compte que le médecin se veut ici objectif, l'excès est donné sous l'angle objectif du médecin praticien. Même lorsque l'adjectif est plus qualificatif et qu'il s'attache à définir le patient, *obèse, débile, dément*, il est employé dans une acception médicale.

Côté mots-outils, les mots les plus représentatifs de la classe sont des modaux : *croire, je pense*. On ne rencontre toujours pas de pronoms de troisième personne (pas de *il/elle*), mais des relatifs, *laquelle, quel* : on est sur le même mode-liste que la classe 3. Mais on a en plus des pronoms démonstratifs : *celle, celui-ci, celui-là*, qui distribuent l'objet dont on parle et montrent que le médecin décrit un peu plus chacun des patients, sans toutefois les impliquer directement. La différence majeure avec la classe 3, c'est la présence des modaux qui imposent un peu plus le médecin. Le médecin est (un peu) présent : il dit qu'il *croit* qu'il *pense*. Mais il n'affirme pas le contenu posé.

Cette semi-présence est confirmée par l'usage d'adverbes qui modèrent l'énonciation du locuteur (donc la parole du médecin) : *apparemment, certainement, sûrement, vraisemblablement*. L'univers de discours présenté par l'ensemble de la classe 5 est donc pris en charge par un énonciateur *JE* : le médecin se met ici en avant en tant que médecin, mais il prend soin d'édulcorer ses propos par les adverbes énonciatifs (il ne le faisait pas en 3 par exemple). On est donc devant une ambiguïté : la présence affirmée d'un *je-pense* mais l'émergence de modalisateurs qui mettent à distance les contenus.

Cette mise à distance se retrouve encore dans les marqueurs de relation discursive et de structuration du discours. L'utilisation de ces marqueurs est plus importante que dans la classe précédente : *en plus, en raison, en revanche, malgré, par ailleurs, pourtant* mettent en place un développement dans lequel les arguments s'enchaînent ou s'opposent sans pour autant qu'il y ait clairement prise de position du locuteur, comme le signalaient déjà les adverbes modaux. Les arguments peuvent s'enchaîner aussi de façon simplement chronologique comme tendent à le montrer les marqueurs temporels *avant, déjà, alors* : le médecin renvoie toujours son patient à un ailleurs (pas maintenant) :

« alors celui-là il est pas mal je ne pense pas qu'il soit dépendant à quoi que ce soit mais il vraisemblablement été buveur et fumeur excessif d'ailleurs il a été opéré du cœur »

1950 110 M: le #suivant c'-est un #agriculteur #célibataire. point d' #interrogation. donc on est a quel #numéro tu suis la? Q: non j' ai pas suivi les #numéros M: #attends donc je t' ai dit 12, point d' #interrogation, 13 non mais a #sûrement été #buveur #excessif, 14 point d' #interrogation, #célibataire, #agriculteur, #sûrement #buveur, #sûrement #buveur #excessif mais bon je dis ca c'-est du délit de #sale gueule un peu

1417 64 E, #troubles comportementaux, ben elle m'a dit je #mange pas beaucoup je .... E, #fume. ne boit pas de #façon #excessive de #façon quotidienne mais a #certainement a eu en-tout-cas des des a pris des cuites puisque je l'ai déjà #constaté

**Conclusion** : si le médecin est présent dans les énoncés de cette classe 5, il se contente de *constater*, de *noter*, mais il n'est pas très investi dans l'évaluation et/ou la prise en charge des maux considérés. Peut-être que les *excès* dépassent le registre sur lequel il a prise. En effet, il est moins question de noms de maladies que de conséquences (dramatiques) de maladies ou d'excès : *embolie, handicap, hémiplegie, pontage, séquelle*. On trouve dans cette classe les mots de la dépendance : *accroc, accrocher, addiction*. Mais lorsqu'il est question d'addiction, c'est dans le cadre de *séquelles d'accidents, de cancer de l'œsophage*. Les produits donnant lieu à ces addictions, ou les comportements addictifs sont alors décrits par le vocabulaire banal, renvoyant à l'expérience concrète, *poids, aliment*, et parfois aussi sous forme de métonymies *vin, verre, rouge*. Les verbes d'action *fumer, boire* sont complétés par l'argot *picoler, bouffe*. L'emploi d'expressions médicales, comme *troubles comportementaux* ou *buveur excessif*, non seulement ne semble pas étayé par une argumentation clinique dont nous ne retrouvons aucune trace, mais se trouve immédiatement annulé par le lexique familier du patient. Dans cet univers de discours, les troubles sont associés aux pathologies somatiques graves : *cancer, embolies pulmonaires, accident vasculaire cérébral, hémiplegie*, mais aussi à des pathologies psychiatriques qui laissent peu de possibilités de contact : *pré-démence, débile*. Cette distance avec le patient se traduit par la désignation de ce dernier par des démonstratifs : *celle, celui-ci, celui-là*.

La classe 5, dans laquelle apparaissent les comportements addictifs sous leurs formes les plus banales, *fume, picole, bouffe*, n'est donc pas une classe de communication, mais une classe d'excès non dits mais révélés par leur pathologie, ce dont rendent compte à la fois les mots-outils de relation discursive et les adverbes modalisateurs de ces mêmes arguments. Les médecins M7 qui a une clientèle âgée et M8 une clientèle très *psychiatrique* avec beaucoup d'alcooliques, sont donnés comme adoptant cette posture.

On est dans le *comportement addictif* et non dans les conduites de dépendance de la classe 2. Tout se passe comme si le médecin, devant ce qui est ainsi incorporé, ne pouvait s'en tenir à la distanciation du langage médical mais devait pour en rendre compte se situer dans un registre de langage lui-même métonymique, parfois argotique.

### **Conclusion sur cette hyper-classe (3-5)**

Ces deux classes traitent des pratiques quotidiennes du médecin généraliste, sans investissement véritable de ce dernier : il observe, note les symptômes, sans forcément chercher à y remédier ou même sans expliquer ses prescriptions.

Il n'y a pas de pronom personnel : médecin et patient sont mis à distance. Il est question de maladies courantes, chroniques ou d'excès continus (non ponctuels) qui conduisent à décrire, en quelque sorte à qualifier, un état (constant ?) du patient. Il s'agit de « discours-ordonnance ».

Les deux classes divergent néanmoins sur le type de maladies liées à leur monde lexical, la présence ou l'absence de nom de médicaments ou de toxiques et le type de discours révélé par les mots outils. Ainsi, il est question de maladies, avec des noms de maladies dans la classe (3), tandis que dans la classe (5) il est question de séquelles, de pathologies plus lourdes qui ne s'énumèrent pas sous forme de noms de maladie, il est question d'excès révélés par leur pathologie.

En (5), tout dit la dépendance *via* l'excès et les résultats (physiques, physiologiques) de cette dépendance. Alors, le médecin s'investit un peu mais prend soin de modaliser (d'émousser) ses propos, il ne prend que partiellement en charge son énonciation : le patient « *est sans doute buveur excessif, mais bon, je dis ça, c'est du délit de sale gueule un peu* ». Dans cette classe, un diagnostic médical « *buveur excessif* » est posé, qui demanderait des critères d'évaluations idoines mais se diagnostique par ses effets ou *a minima* par la catégorie socio-professionnelle du patient (*anglaise, maçon, agriculteur*).

Nous ne notons pas de présence de toxique dans la classe (3). L'hyper-classe comporte peu de noms de médicaments : en classe (3) des antalgiques courants et le générique *somnifère*, en classe (5), seulement le générique *antalgique*. La cooccurrence de l'hypnotique *Mépronizine* et des antalgiques d'usage banal, *Doliprane* et *Efferalgan*, dans la classe des actes courants,

concourt à « routiniser » la prescription de ce premier psychotrope dans le discours des médecins.

### 3.3.3 Hyperclasse (1-2-4) : Psychotropes : tout ce qui peut engendrer un besoin

Cette hyper-classe des psychotropes, à la différence de la précédente, fait apparaître médecins et patients dans le discours, mais, nous le verrons, selon des modalités bien différentes.

Cl. 1 ( 307uce)	-----méd psychotropes-----+		
12		---Psycht- ---+	
Cl. 2 ( 526uce)	----usage festif-----+		
16	-----+		
Cl. 4 ( 291uce)	----crises de vie-----+		
18			+

#### 3.3.3.1 Classe 1 : psychotropes médicamenteux

C'est la classe qui se dégage en premier, et qui s'oppose à l'hyper-classe (2-4)

Vocabulaire spécifique de la classe 1 :

matin+(24), comprime+(13), dose+(27), soir+(41), diminu+er(16), dormir.(39), prendre.(96), **antidépresseur**+(25), **lexomil**(25), **xanax**(22), nuit+(13), quart+(8), angoiss+er(12), expliqu+er(11), **deroxat**(11), **dogmatil**(8), **lysanxia**(13), mg(10), pratiquement(5), demarche+(5), reclame+(6), arret+er(15), prescri<(17), **anxiolytique**+(12), **atymil**(7), **depress**+(8), **imovane**(8), **prozac**(7), **rohypnol**(5), **stablon**(5), **victan**(6), anxi+eux(14), janvier+(3), midi+(6), octobre+(4), besoin+(13), betise+(4), duree+(3), insomnie+(4), journee+(13), jour+(39), marche+(11), rendez-vous(7), tri+(3), truc+(18), ventre+(3), augment+er(5), donn+er(26), essa+yer(17), mettre.(26), rajout+er(4), reparl+er(8), reveill+er(6), stabilis+er(4), tranquilis+er(4), arrete+(19), **hypno**+19(6), colopathie+(5), **effexor**(4), **insuline**(3), **kardégic**(4), milligramme+(4), mummm(4), **neuroleptique**+(4), reactionnel(4), **seresta**(6), **seropram**(4), **stilnox**(7), **subutex**(19), **temesta**(8), **tercian**(8), **tranxene**(5), veritablement(4).

La classe 1 contient les noms de spécialité des médicaments psychotropes (dont le *Subutex*) ainsi que les noms des classes thérapeutiques auxquelles ils appartiennent : *antidépresseur*, *tranquillisant*, *hypnotique*, *neuroleptique*. C'est la seule classe qui contienne des noms de spécialités psychotropes (hormis la *Mépronizine* en classe 3). Les seuls médicaments qui n'appartiennent pas à cette catégorie sont *l'insuline*, et le *Kardégic* associés dans le discours

au *Lexomil* comme produit dont la personne est dépendante. Il semble donc que pour ces généralistes, les médicaments psychotropes, quelles que soient leurs propriétés thérapeutiques, appartiennent à un univers spécifique. Si cette classe a été construite à partir de la cooccurrence des mots qui la constituent, ces mots nous permettent de retrouver l'univers de discours dans lequel ils apparaissent majoritairement. On y retrouve les mots du découpage des journées : *matin, midi, soir, nuit, jour, journée*, ou de l'année : *janvier, octobre* ; ainsi que ceux des doses, de leur partage, *quart, milligramme* et de leur ajustement, *diminuer, augmenter, rajouter, arrêter*. Les maux ou problèmes ont trait au sommeil, *dormir, insomnie* ; aux angoisses, *angoisse, dépression, anxiété* ; et aux somatisations, *ventre, colopathie* ; ou aux états dits *stabilisés*. Mais ici, ces mots sont associés aux verbes qui expriment les actes de chacun des partenaires de la relation thérapeutique : *prendre, prescrire, mettre*, ainsi que de la négociation tant du côté du patient, *réclamer, essayer*, que de celui du médecin : *expliquer, reparler*.

Nous retrouvons associés à cet univers beaucoup de verbes modalisateurs du dire du locuteur médecin, *dire, falloir, je crois*, et le phatique *mmm*, qui signalent un locuteur qui montre son incertitude.

Ce qui est nouveau, c'est la présence de mots interrogatifs (*combien, pourquoi*) et des mots argumentatifs explicatifs (*c'est-à-dire, en général, et, puisque*). Les interrogatifs sont ici associés aux comparatifs (*mieux, moins, peu, plus au moins*) et comparer, c'est toujours s'interroger, c'est mettre en balance deux arguments. C'est également la classe des adverbes de temps : soit des adverbes de temps liés au moment de l'énonciation, on est dans le discours (*hier, demain*) et d'autres s'y adjoignent qui disent la régularité ou la rapidité (précipitation ?) : *souvent, toujours, tôt, tout-de-suite, vite* ; soit encore des adverbes de temps liés à la narration (*au moment, depuis, le lendemain*) : on passe du discours au récit.

Pour la première fois, il est question du patient : *elle, lui* sont les pronoms les plus représentatifs de la classe. Le patient est sujet et objet du discours (ce dont on parle et ce qu'on en dit). On rencontre aussi des déterminants possessifs du discours, *ma* et *votre*, et non *le* ou *sa*. Le médicament est celui-ci que le patient a plutôt que de ce qu'il est (l'auxiliaire représentatif de la classe est *avoir* à tous les temps).

**Conclusion :** Ce qui constitue l'univers de ces médicaments du côté des médecins, c'est la négociation permanente autour des doses et du nombre de prises que ces prescriptions supposent. C'est pourquoi les traitements de substitution, non seulement relèvent bien de cet univers, mais en sont même exemplaires. Les résultats n'en semblent jamais acquis et paraissent conditionnés à la *démarche* du patient, remise en question à chaque *rendez-vous*. Face au *besoin* du malade qui prend le produit sur la *durée*, le médecin traite de *truc* le

médicament ou de *bêtise* le comportement sur lequel il manque de prise. Les médecins 1 et 3 adoptent particulièrement cette posture, à propos de consultations de femmes.

### 3.3.3.2 Classes 2-4 : Psychotropes non médicamenteux

Ce sont les classes de la narration des contextes, centrées sur les patients et leur réseau social.

#### 3.3.3.2.1 Classe (2) : communication

C'est la classe des *gens*, de la dépendance banalisée, d'ailleurs les trois mots les plus liés à la classe sont *gens*, *alcool*, *parler*. Ce qui compte ici, ce n'est pas tant la maladie ou le traitement que le suivi et la parole échangée entre patient et praticien.

Vocabulaire spécifique de la classe 2 :

*gens*(51), **alcool**<(66), *parl+er*(66), **boire**.(48), *pens+er*(26), *regard+er*(19), *vill+23*(17), *premier+*(42), *compte+*(13), *connaitre*.(28), *rendre*.(14), *consommat+ion*(18), *medecin*<(33), **cannabis**(15), *y'*(113), *parti+*(9), *relati+f*(6), *enormement*(11), *tellement*(12), *vraiment*(48), *centre+*(8), **cigarette+**(8), *collegue+*(9), *gamin+*(18), *hopita+l*(17), *impression+*(16), *nom+*(11), *parent+*(11), *question+*(20), *reseau+*(7), *rire+*(37), *vecu+*(7), *demand+er*(34), **drogu+er**(7), *envo+yer*(13), *suicid+er*(11), *context*<(10), *enorm+e*(6), *pati+ent*(42), *psychiatr+16*(24), *cassette+*(7), *aise+*(5), *consultati+f*(17), *regulier+*(19), *scolaire+*(5),  *finalement*(18), *ami+*(7), *changement+*(4), *chose+*(30), **conduite+**(5), **dependance+**(31), *epoque+*(8), *fois*(52), *generation+*(4), *liste+*(4), *main+*(7), *milieu+*(9), *monde+*(12), *mot+*(4), *moyen+*(5), *occasion+*(4), *personnalite+*(5), *personne+*(10), *pilule+*(5), *prefecture+*(5), *rapport+*(6), *separation+*(4), *signe+*(7), **tabac+**(10), *tentative+*(4), *abord+er*(5), *comprendre*.(11).

On ne trouve pas de mots du corps, ni de noms de maladie. Mais des noms de lien social surtout des noms de personnes et de relations sociales : *ami*, *collègue*, *couple*, *gamin*, *gens*, *milieu*, *monde*, *parent*, *personne*, *génération*, *pompier*, c'est-à-dire tout ce qui gravite ordinairement auprès d'une personne jusqu'à former un *réseau*. On a aussi des mots d'échec (*séparation*), à ré-attribuer au patient *suicider*, on peut aussi rapprocher le nom *tentative* formant le syntagme *tentative de suicide*.

Sont aussi regroupés tous les mots lemmatisés *psychiatr+*, *psycho+*, ainsi que *psycholog+*, *Sexu+*, mais rien sur *dépression*. En revanche, on trouve des noms de psychotropes non médicamenteux : *alcool*, *vin*, *cannabis*, *haschich*, *tabac*, et des verbes de dépendance *boire*, *droguer*, *fumer*. Le mot *dépendance* apparaît mais dans la négation « *pas de dépendance* ».

Du côté verbal, on a essentiellement des verbes de parole, de communication, que la parole soit du côté du patient ou du côté du médecin : *aborder*, *comprendre*, *connaître*, *demander*,

*entendre, envisager, évoquer, intéresser, interpellé, joindre, parler, penser, poser, regarder et dire.*

Des adverbes intensifs *énormément, facilement, forcément, tellement, vraiment, autant, trop*, dénoncent la position du médecin par rapport à ce dont il parle :

mais la drogue j'avoue que j'ai du mal j'avoue que j'ai vraiment beaucoup de mal

bon parce que# finalement la plupart des #gens dont je vous ai #parlé c'était pas à cause de de #psycho qu'ils venaient #consulter ce jour-là mais c'est pas #tellement à cause de la #consultation qu'on a #parlé de ce que ils sont donc

maintenant je passe facilement la main à des alcoologues compétents ”

Les adverbes jouent donc comme modalisateurs du discours. Le *rire*, parce que c'est le rire du médecin, est l'expression d'une modalisation de ce qu'il dit :

2310 15 c'était #ahurissant Donc ouais c'est je suis pas très à #l'aise #rires voilà donc je sais pas si y'a autre #chose

On trouve beaucoup de verbes modalisateurs d'énonciation *pouvoir, vouloir, savoir*, et de marqueurs de relation discursive. Pour une part, il s'agit de marqueurs argumentatifs ou explicatifs *par exemple, par rapport, plutôt, quand, parmi, a priori, aussi*, mais la classe stabilise aussi des adverbes explicatifs-justificatifs, *de toute façon, enfin, mais, ou, parce que, si*, qui laissent entendre une véritable argumentation.

Confirmation nous est donnée par le regroupement des pronoms personnels de première, troisième, quatrième et cinquième personne : *je, ils, nous, vous* et même *on*. la personne 3 est en position sujet et objet (*lui, leur*). On a également les déterminants des interlocuteurs (*me, mon, mes, nos, vos, tes*) mais pas *son* et *sa* qui se retrouveront dans la classe 4 (l'autre classe de cet embranchement).

On est dans la classe du discours partagé entre le patient et le médecin (ou *vice-versa*), d'ailleurs sont reconnus aussi les noms *patient – médecin*. Ce qui est intéressant, c'est qu'il y a *on* et *nous* : le médecin construit quelque chose avec son patient *il*.

La dépendance est envisagée, mais dans le cadre d'une évocation de la vie de ses patients. Le médecin mobilise l'ensemble de ses connaissances extra-médicales pour parler de la vie quotidienne de ses patients ou d'un ou plusieurs membres de son entourage d'ailleurs.

les dépressions c'est #lourd mais j'#arrive. Mais la #drogue j'avoue que j'ai du mal #rire, j'#avoue que j'ai #vraiment beaucoup de mal (2302 23)

mais e elle était #vraiment un peu paumée là par contre j'ai #demandé elle est pas #suicidaire #rires enfin c'est vrai que j'#aborde le problème assez #facilement donc comme en-plus je la #connais bien je lui ai #demandé si elle si elle avait des #idées #suicidaires (2117 14)

Quand ils apparaissent, les mots de la dépendance sont ici niés :

pas de dépendance pas d'alcool j'ai jamais posé la question de l'alcool

**Conclusion** : Dans cette classe, le médecin rend compte de sa relation avec son patient. Cette restitution est délicate et de l'ordre du sensible, émaillée des RIRES du médecin qui manifestent sa pudeur devant ce qu'il révèle. Le nombre d'adverbes justificateurs tels que *vraiment, forcément* etc. tendent à justifier les interprétations que livre le médecin.

Selon la sélection des mots étoilés, ce sont les médecins 9 et 10 qui adoptent particulièrement cette posture et ce, plutôt dans les commentaires de consultations du reste de la semaine (corpus S).

On est dans le qualitatif, ce qui est dit ou suggéré, ou connu à l'occasion d'autre chose, autour, après... Les toxiques sont abordés, mais le plus souvent dans la négation : étant donné leur contexte de vie, les patients pourraient en consommer mais ne le font pas. Lorsque le médecin écoute, communique avec son patient, ce qui est abordé ce sont des problèmes de vie, tout ce qui est *psy* et *psychiatrique* et qui le concerne personnellement ou des membres de son entourage proche.

### 3.3.3.2.2 Classe (4) : usage dur des psychotropes, crises de vie

Vocabulaire spécifique de la classe 4 :

arret+(17), vie+(23), travail<(48), boulot+(13), magasin+(7), vacance+(7), voiture+(13), responsa<(8), belle+(8), dur+(10), ferme+(8), genti+l(7), frere+(7), argent(8), biere+(6), chef+(5), copain+(10), copine+(6), course+(5), fille+(28), heroine+(8), mec+(6), service+(5), type+(14), craqu+er(6), fonctionn+er(6), gagn+er(8), prolong+er(5), vir+er(6), revenu+(6), hepatite+(7), heroinomane+(5), pediatri+(5), beau+(4), meilleur+(3), quitte+(3), afrique(3), arrivee+(3), coin+(5), conflit+(4), coup+(20), dire+(32), eau+(4), famille+(12), garcon+(8), gosse+(5), histoire+(14), mari+(18), mer+(4), porte+(6), position+(3), pression+(3), route+(4), soin+(3), temps(27), transport+(3), commenc+er(17), conduire.(4), cre+er(4), divorc+er(4), pa+yer(7), vivre.(16), employ+e(5), mari+23(5), passe(23), patron<(5), professionn+el(3), cirrhose(6), decompense+(5), grand-chose(7), substitut+(8), toxicoman+(10), grand+(8), nationa+l(2), perdu+(6), personnel+(2), socia+l(4), mere+(17).

Cette classe regroupe des adjectifs principalement qualificatifs (*beau, belle, dernier, dur, ferme, fou, gentil, grand, meilleur*), le médecin juge son patient ; beaucoup de noms de famille ou de gens proches (*frère, mère, père, chef, copain, copine, famille, fille, garçon, gosse, mari, mec*), des noms de vie sociale (*argent, boulot, usine, vacance, vie, voyage*) parfois négatifs (*arrêt, conflit, crise, histoire*), quelques verbes de crise (*craquer, divorcer,*



*finir, changer*), mais on a aussi des verbes relatifs à des actes banals (*acheter*) quelque chose qui tourne autour du commencement, du changement (*aller, commencer, créer, gagner, prolonger, rentrer, retrouver, revenir*).

Le verbe *soigner*, implique une proximité et fait écho au nom *soin*. Les patients sont qualifiés (*héroïne, héroïnomane, toxicomane*) et le médecin replace l'épisode toxicomaniaque dans le contexte de vie, ici perçu comme contexte de crises (*travail, conflits (en Afrique), divorces*) et qui renvoie presque toujours à des pathologies lourdes (*hépatite, cirrhose, substitut*) en lien avec ces usages durs de psychotropes.

On a peu de modaux, seulement le verbe *falloir* et les marqueurs de relation discursive (qui sont les mots les plus représentatifs de la classe) sont sans polémique, plutôt d'ordonnancement (*d'abord, d'après, enfin, et, pendant*), le seul justificatif est *car* (*parce que* classe 2, *puisque* classe 1). La seule marque de personne est la 3<sup>ème</sup> (*Il, se, ses, son*), et l'auxiliaire représentatif de la classe est *être* : on définit le sujet, on lui attribue des caractéristiques. Ici, le discours n'est pas pris en charge par un énonciateur (pas de *je* ni de *on*), le médecin ne se met pas en avant. Il montre son patient, objectivement (?).

donc ça a ça a beaucoup traîné il a fallu #prolonger l'arr l'arrêt de #travail l'accident de #travail et son #employeur a #commencé à lui #foutre la #pression bon elle #allait peut-être démissionner et tout ça bon les #copines m'ont dit non non faut pas démissionner c'-est un #mec c'-est un #travail niania (382 27)

M : ce même #jeudi un jeune homme #toxicomane qui on se demande comment il est #tombe ladedans parce-que il est très bien #intégré il est #responsable de de #trans #chef de quai ou d' une agence de #transport beaucoup de #boulot beaucoup de (1000 15)

Les médecins 2, 5 et 6 qui ont beaucoup parlé des histoires de vie de leurs patients substitués se trouvent sélectionnés dans cette classe.

Cette classe correspond à la perspective dans laquelle se trouve le médecin lorsque, de sa place de soignant, il replace l'épisode toxicomaniaque qu'il tente de *substituer* dans l'histoire de son patient, ou de sa famille, ou qui implique sa famille. Il emploie les termes médicaux *héroïnomane, toxicomane* et *substitution*. Ce qui replace ces épisodes dans le monde lexical des crises de toutes sortes traversées par les patients : des *arrêts* de *vie*, comme semblent le marquer les deux lexèmes les plus fortement liés de cette classe. Il s'agit là de situations qui échappent à la prise en charge du médecin. Le recours aux psychotropes est massif ou incontrôlable sur le moment. Le patient (*il*) est présent, on parle de ce moment ou de ce lieu où il était en état de crise. Le médecin est alors dans la distance qu'implique son rôle, dans ce qui relève du *soin* de la personne globale qui nécessite la connaissance acquise au long de la relation thérapeutique.

### 3.3.3.3 Conclusion sur l'hyper classe 2-4 T

Cette hyper-classe comporte beaucoup de mots impliquant des liens sociaux et décrivant la vie du patient mais les deux classes qui la constituent divergent par le fait que :

- (i) Les noms de gens semblent être des acteurs plus proches de la vie quotidienne du patient dans la classe (4).
- (ii) Le discours est pris en charge par le médecin en (2), il s'agit d'une véritable communication avec le patient. Les partenaires deviennent un *nous* en (2), de plus le discours est modalisé à la fois pour le praticien et le patient ; en (4), le médecin n'est pas visible, il parle seulement de son patient (*il*).
- (iii) Tous les verbes de communication sont en (2), aucun verbe de démarche médicale en (4), exception tout de même (et pas des moindres) de *soigner*.

### 3.3.4 Conclusion sur le corpus total

Les différentes classes générées par ALCESTE rendent compte des différentes modalités de prise en charge et mentionnent les différentes dépendances dans ce contexte.

Les classes (5) et (3) marquent une prise en charge par les actes médicaux de ce qui est incorporé, on n'est pas dans la communication : ni le patient ni le médecin ne sont présents dans ces univers de discours, il est question de comportements (objectivement observables), de maladies, de crises, le malade est alors identifié par la pathologie qu'il exprime.

Dans les classes (1) et (2), la prise en charge se fait dans la communication mais par des médias différents.

- En (1), la prise en charge est médiée par les médicaments, le médecin est dans le contexte de la thérapeutique centrée sur la prescription du patient, il n'est présent que dans la modalisation.
- En (2), la prise en charge est dans la parole échangée entre tous les acteurs, il est question des conduites que l'on examine pour les déclarer nulles.

Enfin, la classe (4) est celle du contexte du soin global dans laquelle le médecin expose ce qu'il connaît de la personne qu'est son patient, de son histoire. On ne rencontre pas d'adverbes en *-ment*, pas de modalisateurs : le médecin est centré sur son patient. Il ne se montre pas, il n'est pas présent dans ces discours car c'est l'histoire du patient qu'il raconte.

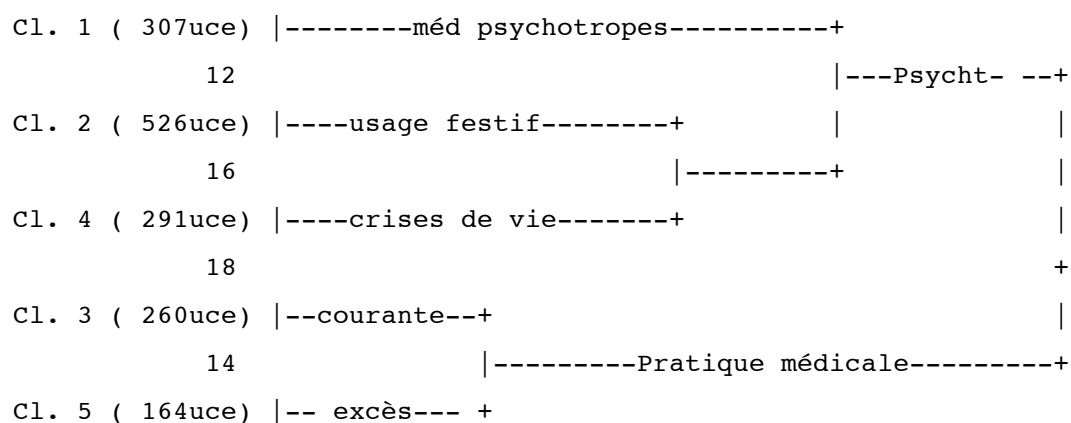
Dans l'hyperclasse des pratiques médicales (3-5), on ne relève pas de marques d'investissement du médecin, ni du patient. Dans l'hyperclasse des psychotropes (1-2-4) : le patient est présent partout mais pas de la même façon :

- dans la classe 1, on a relevé *Elle* et *puisque* : le médecin justifie ce qu'il fait en le présentant comme une évidence ;

- dans la classe 2, tous les pronoms sont présents et *chaque* patient, on relève aussi *ON* et *parce que* : le médecin (cherche) donne une raison objective à ses conclusions ;
- enfin, dans la classe 4, on a *eux, tout* et *car* : le médecin est observateur et justifie l'usage de psychotropes par les crises.

Ainsi l'analyse de l'ensemble du corpus redéploie les mots pleins en cinq mondes lexicaux stabilisés qui rendent compte de modalités différentes de la prise en charge. Elles ressortissent toujours soit de réponses pratiques, par des actes médicaux derrière lesquels le médecin n'apparaît pas, soit de prise en charge dans la communication qui nécessite divers modes d'investissement du médecin.

Ainsi, après analyse, on peut lire le dendrogramme de la façon suivante :



À partir de l'ensemble des classes générées par Alceste et de leur interprétation, nous avons cherché à comprendre comment se distingue précisément dans le discours des médecins l'usage des différents toxiques (*tabac, alcool, anxiolytique, hypnotique, antidépresseur* et *neuroleptique*), leurs différents contextes d'usage, et comment se marque la posture énonciative du médecin face à ces toxiques. Nous avons pour ce faire utilisé le logiciel Lexico non seulement sur les lexiques pré-cités et sur chacun des noms de médicaments, mais encore sur d'autres lexèmes apparus dans les différentes classes d'Alceste *problème, traitement, besoin, accro*, etc. L'ensemble de ces données nous permet aujourd'hui de proposer une analyse de ces discours des MG qui distingue non seulement ces toxiques mais surtout le degré de prise en charge énonciative de ces dépendances par le MG. C'est donc à une étude plus globale et conclusive que nous réservons ce dernier sous-chapitre.

### 3.4 Des mots (pleins) pour le dit, des mots (outils) pour le dire ?

Nous proposons de montrer comment certains toxiques (*l'alcool, le tabac, le cannabis*, et les *anxiolytiques* et *hypnotiques*) sont « réattribués » au patient, le médecin les prenant peu ou pas du tout en charge, l'énonciation se fait sur le mode familier, dans les registres du patient. *A*

*contrario*, les prescriptions de neuroleptiques et antidépresseurs sont, elles, affirmées par le médecin, prises en charge médicalement et énonciativement. Le dernier point s'attachera à montrer la complexité du traitement de substitution par *Subutex* : à la frontière entre toxicomanie et dépendance médicamenteuse. Dans tous les cas, ce sont bien les mots du discours qui disent la posture dans laquelle se trouvent médecin et patient à un moment donné du traitement. Pour faciliter la lecture de ce chapitre, nous reprenons la numérotation des exemples à partir du (1).

### 3.4.1 Psychotrope du patient : mots du patient

#### 3.4.1.1 L'alcool : psychotrope banal du patient

Dans le discours des MG, il apparaît tout d'abord que l'alcool et le tabac sont considérés comme les produits prototypiques susceptibles d'entraîner une/des dépendances. Cette prototypie transparaît sous deux formes. Tout d'abord, l'alcool est explicitement identifié comme étant le produit entraînant le plus fréquemment une dépendance :

- (1) c'est vrai que la dépendance qu'on voit le plus souvent c'est malheureusement à l'alcool y'en a quand même énormément et et surtout à l'alcool (472)

Mais *alcool* et *tabac* apparaissent surtout en négatif, dans l'énumération des dépendances possibles du patient : « *il (elle) ne boit pas, il (elle) ne fume pas* ». Dans cette expression, qui semble toute faite, comme figée, « *ne boit pas, ne fume pas* », la négation n'a pourtant pas la même valeur. Dans « *il (elle) ne fume pas* », ce qui est nié, c'est le verbe, la négation est totale et le patient ne consomme pas du tout de tabac. Alors que « *il (elle) ne boit pas* » signifie qu'il peut boire mais « *pas plus que la normale* » et (ou) « *de façon non pathologique* », sans que la norme en termes de santé ne soit jamais définie. Dire du patient qu'« *il (elle) ne boit pas* » fait apparaître un MG pris dans le même discours concernant l'alcool que ses patients, il ne prend pas plus de « gants » médicaux que le profane.

Les mots pour parler de l'alcool ressortissent moins du domaine médical que du domaine social, médecin et patient participent du même monde lexical et le *registre langagier* pour aborder les excès, les diagnostics, voire les traitements sont à rapprocher de la langue profane du patient.

Paradoxalement, le terme de *dépendance* apparaît très peu à propos de l'alcool. Sur un total de 132 occurrences, *dépendance* n'est utilisé qu'à trois reprises à propos de l'alcool, il sera plus généralement appliqué aux médicaments. Son absence dans les discours sur l'alcool est un argument supplémentaire pour dire qu'on reste dans le registre du patient. Le médecin ne prend pas le recul médical attendu (dans son discours, tout au moins).

De même *alcoolisme* n'est rencontré que lorsqu'il s'agit de traiter de considérations générales :

- (2) (a) C'est vrai qu'à l'époque ça m'intéressait beaucoup l'alcoolisme (6100)
- (b) l'alcoolisme chez les femmes (806)

La formule la plus commune utilisée par les MG est celle de « *problème(s) d'alcool* ». *Alcool* n'est plus que complément d'un N générique abstrait, *problème*. La formule revient à 18 reprises. Elle paraît donc se substituer – tout du moins pour partie – au terme *alcoolisme*.

On trouve les « problèmes d'alcool » sous toutes leurs formes :

- à la forme négative pour le patient (présent ou passé) :

- (3) (a) n'a pas de problèmes d'alcool (721, 740)
- (b) n'a plus ce problème d'alcool (828)

- à la forme dubitative :

- (4) (c) peut-être un problème d'alcool (827)
- (d) apparemment il n'a plus de problèmes d'alcool (887)

- à la forme affirmative pour le patient, mais aussi pour l'entourage :

- (5) (e) c'est une dame qui elle-même a eu des problèmes d'alcool (1025)
- (f) elle est cernée par des problèmes d'alcool dans sa famille (1031)

Pour décrire le patient, c'est d'abord l'expérience qui compte : reviennent en particulier des verbes, caractérisant des actions : le verbe *boire*, bien sûr, modulé en termes de degré, surtout vers l'excès :

- (6) (a) Il boit (422, 5105, 714, 716, 737)
- (b) Il boit pas (546, 733, 739)
- (c) il boit beaucoup (231),
- (d) qui boit énormément (527)
- (e) il boit de façon excessive, de façon régulière (737)

mais aussi tout un panel d'expressions familières, verbales ou nominales, qui font sortir les faits décrits du champ médical pour les réinjecter dans le champ social auquel appartiennent les médecins eux-mêmes bien évidemment :

- (7) (a) il picolait, il picolait beaucoup, beaucoup, beaucoup (618)
- (b) s'en jeter un
- (c) tototer (887)
- (d) aller au bistrot (801)
- (e) en tout cas ... a pris des cuites (733)

De même, on décrit d'abord l'état du patient constaté lors de consultations ou de visites. Ce sont aussi des adjectifs ou d'autres qualificatifs familiers qui sont utilisés :

- (8) (a) saoul, saoul tous les soirs, saoul comme un polonais (650)
- (b) ivre (739), ivre morte (564)
- (c) bourré (639, 804, 981)
- (d) plein comme un œuf (810)
- (e) bien éméché (810)
- (f) un grand coup dans le nez (810)
- (g) avec des cuites phénoménales (551)

C'est parfois le terme *buveur* qui décrit le patient. Mais il est rarement employé seul :

- (9) c'était un homme violent, buveur etc.... (916)

C'est le syntagme *buveur excessif* que l'on trouve, ramenant ainsi la qualification dans le champ d'un diagnostic médical, sans pour autant que la démarche diagnostique ne soit jamais explicitée :

- (10) (a) au moins buveur excessif (851),
- (b) il a vraisemblablement été buveur excessif (897)

Contaminés par le discours social les entourant, les médecins parlent plus couramment d'*alcoolo* :

- (11) (a) j'ai pas beaucoup d'alcoolo... (2127)
- (b) une enfance dure hein, le père violent, alcoolo (643)
- (c) en fait il est alcoolo quoi
- (d) le dixième ben alors voilà un alcoolo (810)

L'adjectif *alcoolique*, lui, s'il n'est ni suivi ni précédé de modulateurs, désigne toujours une autre personne que le patient, ou bien alors il s'agit d'un alcoolisme passé :

- (12) (a) il vit avec sa femme qui est aussi alcoolique (0857)
- (b) avec un père qui était alcoolique et très violent (1032)
- (13) (a) et lui il était saoul tous les soirs quand il était marin (512)
- (b) C'était un alcoolique de 70 ans. Je donnais pas cher de sa peau (650).

Le plus souvent, lorsque le médecin parle de son patient il n'utilise pas – ne peut utiliser ? – les termes *alcoolique* ou *alcoolisme* seuls. Il modalise systématiquement son énonciation. La modalisation s'opère de plusieurs manières. Parfois elle impose une sous-catégorisation sociale – qui n'est en aucune manière basée sur des critères médicaux :

- (14) (a) Alors la suivante c'est une dame que je connais très bien qui que j'ai eue quand je l'ai connue y'a vingt ans elle était je dirais alcoolique mondaine s'ennuyant un peu toute seule (693)

- (b) Voilà un alcoololo ses troubles de l'équilibre auraient été mieux et l'auraient peut-être pas empêché de travailler s'il n'y avait pas eu derrière un alcoolisme qui était d'une part un alcoolisme convivial hein c'est-à-dire ben il buvait à table plus il buvait à chaque fois qu'il voyait quelqu'un puis en plus il planquait des bouteilles dans son atelier un peu partout (810)
- (c) donc c'est une anglaise et elle elle petite c'est sûr et donc les infirmières m'ont confirmé qu'elle petite quand on va chez elle y'a toujours un verre de rouge sur la table mais c'est un alcoolisme chic c'est un verre à pied (rires) donc elle fume et elle boit c'est sûr (886)

De façon plus courante, c'est l'ajout d'adverbes ou d'adjectifs quantitatifs ou des qualificatifs affirmant la gravité qui ponctuent l'adjectif. Mais là encore, les critères de *gravité* ne sont jamais explicités :

- (15) (a) Ensuite je suis allé voir une dame qui est maintenant en maison de retraite qui a 75 ans e bronchite chronique alcoolique à un point que j'ai rarement vu sauf chez son fil (739).
- (b) Bon cette dame c'est une dame là qui a fait un une tumeur cérébrale mais qui a été qui tenait un bar un peu de prostitution avérée bon maintenant elle est rangée des voitures elle a 67 ans elle est paraplégique elle se débrouille bien elle arrive à marcher normalement elle fait de l'épilepsie c'est ablation d'un kyste arachnoïdien Rolando-temporal donc hémiplégie épilepsie phlébite et embolie voilà c'est très lourd bon elle a été extrêmement alcoolique (567).
- (c) Lui c'est un alcoolique grave hein puisqu'il est venu parce qu'il avait mal au ventre et qu'en fait il avait de l'ascite donc il a une cirrhose du foie décompensée ça a été un grand grand alcoolique plusieurs fois dératé donc apparemment il boirait plus (ter) mais il vit avec sa femme qui est aussi alcoolique et psy donc e pas facile quoi hein donc il voulait pas aller à l'hôpital c'est un alcoolique grave (857).

Parfois enfin, l'alcoolisme est directement renvoyé au patient par l'intermédiaire du possessif *son* :

- (16) (a) Elle reconnaît son elle avoue son alcoolisme (599)
- (b) Parler un petit peu de son alcoolisme (165)

Dans ces exemples, la formulation possessive « son alcoolisme » qui n'apparaît que lorsque le patient parle de ses difficultés avec l'alcool signe la ré-appropriation par le patient d'un diagnostic médical qui se trouve alors à la fois présumé, accepté et revendiqué par le patient, mais non justifié ni commenté par le médecin généraliste interviewé.

Le terme *alcoolisme* ne relève pas seulement d'un diagnostic médical mais c'est aussi une étiquette qui peut être attribuée par tout un chacun à un tiers. Les médecins dans la construction de ce diagnostic s'appuient sur les mêmes éléments triviaux que l'ensemble de la

population : les excès constatés (14), les stigmates physiques « la tête du patient » (15), la profession, le dire de l'entourage :

- les alcoolisations du patient constatées par le médecin

(17) (a) ancienne alcoolique je l'ai ramassée e plusieurs fois ivre morte chez elle (564)

(b) ne boit pas de façon excessive e de façon quotidienne mais a certainement a en tous cas des des, a pris des cuites e puisque je l'ai déjà constaté (733)

- la tête du patient le contexte, socio-professionnel (préjugés ?)

(18) (a) Le x du lundi il a la tête de l'emploi quand même hein il a vraisemblablement dû être au moins buveur excessif donc mais maintenant il s'occupe de sa femme qui est hémiplegique donc il doit pouvoir moins se permettre de sortir d'aller au bistrot et tout ça mais bon il a la parotidose l'acné rosacé enfin il a quand même beaucoup de signes extérieurs de de richesse (rires) (851)

(b) il a sûrement dû e tototer un peu trop en plus c'était un maçon (801)

(c) est-ce qu'elle boit je lui ai pas posé la question les Anglais en général picolent beaucoup ils ont des habitudes de e de la petite liqueur le soir avant d'aller se coucher ils boivent vraiment plus que nous de façon normale quoi pour eux ils sont peut-être moins de vrais alcooliques que chez nous hein mais mais pour elle je sais pas (807)

- le contexte familial :

(19) (a) qui a des antécédents itératifs d'alcool depuis de bonne heure depuis son plus jeune âge son père est décédé d'une cirrhose un de ses frères est décédé d'une cirrhose hépatique à 40 ans il les a vus tous les deux mourir/ il est célibataire vit avec sa mère / pervers (411)

(b) Ah une une enfance e dure hein le père violent alcoolo la mère e d'après ce qu'il dit légère pfff, les frères et sœurs sont tous partis à 18 ans et lui il attendait que ça quoi dur hein (643)

- mais aussi ce que rapportent d'autres personnes :

(20) (a) lui il a pff sa femme dit qu'il picole mais sa femme est complètement givrée lui il me paraît bien brave je crois qu'il a peut être été un petit peu buveur excessif c'est possible / mais sa femme lui fait tellement la guerre que je pense que même s'il voulait il pourrait pas boire beaucoup (881)

(b) et puis sa femme dit qu'elle trouve des bouteilles un peu partout (810)

(c) donc c'est une anglaise / et donc les infirmières m'ont confirmé qu'elle picole quand on va chez elle y'a toujours un verre de rouge sur la table (886)

- parfois quand même le médecin constate des pathologies somatiques conséquences de l'alcoolisme :



(21) (a) Voilà maintenant ça c'est une pathologie e très grave c'est une personne qui e a été mannequin chez X superbe femme qui a dû être superbe très grande très mince et qui a dû aller à l'hôpital aussi qui boit énormément / bon qui e fait un usage assez immodéré de la cocaïne 52 ans / traumatisme crânien avec épilepsie hépatite C cirrhose polynévrite névrite optique rétrobulbaire boom eee elle a de l'eau dans le ventre elle est ee (527)

(b) donc lui c'est un alcoolique grave hein puisqu'il est venu parce qu'il avait mal au ventre et qu'en fait il avait de l'ascite donc il a une cirrhose du foie décompensée ça a été un grand alcoolique plusieurs fois dératé donc apparemment il boirait plus (ter) mais il vit avec sa femme qui est aussi alcoolique et psy donc e pas facile quoi hein donc il voulait pas aller à l'hôpital c'est un alcoolique grave / comme il était saoul souvent et qu'il était souvent à l'hôpital il faisait beaucoup de patrons (857)

Le diagnostic – dans le sens médical du terme – d'alcoolisme s'il fait référence à la constatation de pathologies laissant peu de doute sur le diagnostic causal (*ascite, cirrhose, polynévrite des membres inférieurs*) est très rarement étayé par une sémiologie clinique de la dépendance physique et/ou psychologique, tout aussi rarement par des examens biologiques (gamma GT, VGM). Il n'est jamais fait référence à une approche quantitative ni à de possibles questionnaires standardisés. Les *problèmes d'alcool* surviennent de manière incidente : lors d'alcoolisations aiguës, ou par le discours du conjoint ou plus généralement celui de l'entourage. En somme, la question de l'alcool n'est que rarement abordée sur l'initiative du médecin, elle l'est encore moins lors d'un des chapitres d'un examen médical.

## **Conclusion**

Si l'alcool apparaît pour les médecins généralistes comme le produit archétypique susceptible d'entraîner une dépendance, le mésusage de ce produit est peu exploré lors des consultations. On constate un recouvrement quasi-total des normes médicales et des normes sociales (langage commun, définitions aussi floues, éléments de diagnostic identiques).

Les médecins devant les difficultés de leur patient se montrent par contre particulièrement attentifs à replacer ces difficultés dans le contexte social, familial, dans l'histoire de leur patient. La fonction psychotrope du produit est particulièrement bien repérée. C'est alors que le médecin trouve sa place de soignant : non pas seulement celui qui a pour fonction de guérir son patient, mais aussi (surtout ?) d'en prendre soin.

### *3.4.1.2 Le tabac*

Le tabac est, avec l'alcool, le produit de consommation courante susceptible de donner lieu à dépendance dans l'esprit des médecins de l'enquête. Mais cette dépendance est à ce point évidente, ou peu problématique, que le mot n'apparaît que dans 10 % des commentaires et, de plus, à l'occasion d'autres problèmes.

Deux médecins n'abordent pas du tout la question du tabac, l'un semble ne pas y avoir pensé dans le cadre de cette enquête, l'autre trouve cette mention inutile du fait de la banalité de la consommation de tabac (et d'ailleurs du cannabis pour les jeunes). Il dit néanmoins poser systématiquement la question à tout nouveau patient. Un troisième médecin n'évoque le tabac qu'à la suite d'une question de l'enquêtrice ; il ne pensait pas que cela faisait partie de l'enquête. Par la suite, ce même médecin ne parlera que de l'alcool. Seul, le généraliste (M10), qui avait systématiquement noté toutes les consommations de ses patients avant l'arrivée de l'enquêtrice mentionne rigoureusement ce type de dépendance. Les seuls cas où le choix du commentaire porte sur la consommation de tabac sont les traitements de substitution à la nicotine en cours, mais on en dénombre seulement deux pour l'ensemble des patients de ces dix médecins.

À la différence de l'alcool, les médecins savent si leurs patients fument ou non, car ils recueillent cette information lors des interrogatoires cliniques. Ils peuvent ainsi indiquer le nombre de cigarettes ou de paquets fumés par leurs patients. Cette connaissance est ferme, contrairement aux doutes qui persistent souvent sur les consommations d'alcool :

(22) (a) pfff elle prend pas du tout de / donc elle fume pas / est-ce qu'elle boit je lui ai pas posé la question donc, je sais qu'elle fume pas (807)

(b) Elle fume pas et puis j'ai pas l'impression qu'elle boive non plus (815)

Dire que la personne fume, ou pas, relève du simple constat. Les énoncés présentant la dépendance tabagique sont informatifs ou factuels : il n'y a pas de stigmatisation associée au terme *tabagisme*, ni à l'affirmation de la dépendance au tabac :

(23) (a) Donc l'essentiel de la dépend c'est essentiellement une dépendance une dépendance au tabac (281)

(b) Pas de boisson alcoolisée en revanche un tabagisme chronique et ancien (730)

(c) tabagisme connu (...) tabagisme depuis 99 quinze cigarettes par jour (919)

(d) elle fume beaucoup apparemment elle boit pas et elle est tabagique quand même grave (890)

Ce qui compte, c'est cette autre chose. *Fumer* apparaît donc toujours comme une conséquence ou un acte concomitant d'autre chose. La dépendance est affirmée, donnée comme une simple information (majoritairement au présent) mais s'ensuivent presque toujours des arguments adversatifs (*mais, par contre*) qui atténuent la négativité de la dépendance :

(24) (a) donc je suppose qu'elle est alcoolique elle e elle est tabagique c'est sûr par contre elle pas accroc aux psychotropes hein (889)

(b) Elle fume elle fume quand même six cigarettes par jour mais pas de médicament pas de traitement pas suivie par des psy voilà (291)

Conclusion. Fumer est un symptôme pour parler d'autre chose.

Dans un nombre non négligeable de cas, la consommation de tabac est mentionnée dans le contexte d'un mal-être, souvent qualifié de *dépression*. *Fumer beaucoup* vaudrait comme indice, la plupart du temps suggéré, que *quelque chose ne va pas*.

### 3.4.1.3 *Le cannabis*

Très peu de commentaires font allusion au cannabis. Trois médecins n'en parlent pas (M3, M4 et M7). Au total, seulement 11 commentaires de consultation font état de ce produit que ce soit en positif ou en négatif, la majorité concernant des jeunes, sinon il s'agit de 2 patients adultes, 1 patient substitué, le mari d'une patiente et 3 rapides mentions.

Les médecins considèrent cette consommation comme banale pour les jeunes. Bien souvent, il ne semble pas justifié, pour le médecin, de parler de dépendance :

(25) mais bon c'est vrai que souvent je trouve qu'il n'y a pas un moyen de dépendance seul dans le cannabis (931)

La consommation de cannabis est atténuée au regard de la prise d'autres toxiques licites ou illicites :

(26) (a) qui shite un peu m'enfin qui boit pas (522)

(b) du shit sans gravité il ne se pique pas par ailleurs (5103)

Ces conduites sont donc rarement qualifiées de toxicomaniaques.

La mise en discours de cette problématique du cannabis distingue les médecins formés aux questions de toxicomanie et les médecins qui n'en ont qu'une connaissance théorique (et qui le reconnaissent). Les généralistes non formés emploient les termes généraux tels que le générique *drogue* :

(27) (a) est-ce qu'elle se drogue j'ai pas posé la question (823)

(b) un gamin de seize ans donc je ne n'ai jamais entendu parler d'un problème ni de tabac ni de drogue (829)

*A contrario*, le terme commun de *drogue* n'est présent qu'à titre de discours rapporté dans les commentaires des médecins du réseau *Subutex*. Ces médecins utilisent un lexique beaucoup plus diversifié : ils traitent du produit lui-même (*Shit, herbe, haschich*) ou bien alors ils reprennent le vocabulaire des consommateurs *pétard, joint*. Les médecins des réseaux, sans doute plus distancés, moins brouillés par l'idée de *drogue* appréhendent de façon plus rigoureuse la part du ou des toxiques et la part des troubles associés, qui sont, pour eux, les véritables problèmes ; tandis que les médecins non formés vont avoir tendance à ne pas prendre en compte la valeur diagnostique de ces associations.

En conclusion, si le cannabis partage avec l'alcool la propriété de renvoyer à un vocabulaire très riche mêlant le médical et le social, il a pour point commun avec le tabac que sa consommation peut être connue sans être mentionnée, ni jamais stigmatisée.

### 3.4.2 Les « Petits comprimés du soir »

Les prescriptions d'anxiolytiques et d'hypnotiques (hors association aux antidépresseurs ou aux neuroleptiques) ne sont presque jamais justifiées médicalement. Les médicaments sont plutôt désignés par des termes génériques anciens, *calmants* ou *somnifères*, et les indications données reprennent le plus souvent les catégories profanes du patient : un médicament *pour dormir* :

(28) (a) dame qui a un petit traitement pour dormir (944)

(b) j'arrive pas à les sevrer ils prennent tous les deux de l'Havlane pour faire dodo (719).

Bien que les généralistes de l'étude renouvellent les prescriptions d'anxiolytiques et d'hypnotiques de personnes souvent âgées, rebelles à tout sevrage, le terme de *dépendance* n'est pas employé dans notre corpus pour ce type de médicaments. S'il apparaît, c'est dans la négative *pas de dépendance*. Mais le plus souvent la dépendance est exprimée dans les termes du patient et avec ses justifications :

(29) (a) complètement accro au Témesta elle en prend aussi dans la journée [...] elle fonctionne avec donc elle est là avec son Témesta sûrement accro à son cachet pour dormir (839)

(b) c'est-à-dire qu'elle a besoin de son Nordaz pour fonctionner [...] et donc elle est avec son Nordaz (1032)

(c) je l'ai connue avec son Témesta dans sa bouche ça paraît vital quoi (683)

Les raisons de ce *besoin* sont connues des médecins de famille, elles sont données comme événementielles :

(30) (a) il a plein de raisons (0596)

(b) elle a eu des choses pas très rigolotes (2125)

(c) pour gérer ses angoisses soucis familiaux depuis qu'elle est en retraite elle dormait pas elle a ses sœurs malades (947)

Le traitement est minoré, et ce de diverses façons. Outre l'emploi des termes familiers que nous venons de citer, le nom de médicament est précédé d'adjectifs diminutifs comme *petit* (*un petit calmant*) ou d'adverbes de modalité restrictive comme *juste* (*elle a juste un somnifère*). Son usage est banalisé soit en regard de sa fréquence dans la population générale (a), soit par les habitudes de la personne (b) :

(31) (a) un petit traitement pour dormir mais bon comme beaucoup de personnes (944)

(b) maintenant on est un peu dans une routine (682)

L'ancienneté justifie la consommation :

(32) (a) qu'elle prend depuis 10-15 ans sous prétexte d'un mal de dos (351)

(b) cela fait longtemps (803)

(c) je l'ai toujours connue comme ça (624)

Le traitement est donné comme anodin par contraste avec des médicaments plus lourds, ou, au contraire, par l'absence d'autre traitement :

(33) (a) elle ben elle prend du Nordaz c'est simple, elle vient pour ça (1038)

(b) c'est tout ce qu'elle prend elle a que ça (181)

Mais ce qui caractérise remarquablement cette catégorie du point de vue de l'analyse de discours, c'est que nous ne trouvons pratiquement jamais de marques d'investissement du médecin dans la prescription. Le patient apparaît comme le sujet actif de sa consommation : « *elle prend du Témesta, du Séresta* ».

L'utilisation des pronoms de troisième personne, *elle, il*, montre que cette consommation est toujours renvoyée au patient, bien que le médecin ait nécessairement prescrit le produit. Plus encore, le médicament est réattribué au patient par le déterminant possessif, il est désigné (incorporé ?) comme *son Nordaz* (cf. tous les exemples 29) :

(29) (b) c'est-à-dire qu'elle a besoin de son Nordaz pour fonctionner [...] et donc elle est avec son Nordaz (1032)

(c) je l'ai connue avec son Témesta dans sa bouche ça paraît vital quoi (683)

De manière caricaturale, le médicament n'est pas nommé et la prescription est encore moins justifiée, c'est l'affaire du client :

(34) il vient chercher son truc (140).

### 3.4.3 Psychotropes du médecin : antidépresseurs et neuroleptiques

#### 3.4.3.1 Les traitements antidépresseurs

Au contraire des exemples précédents, quand il est question de traitement antidépresseur, le diagnostic est posé dans des termes qui relèvent du registre médical et il est justifié :

(35) (a) elle avait tous les symptômes d'une dépression je lui ai mis un antidépresseur d'emblée sans hésiter [...] parce qu'elle a quand même une dépression réactionnelle (908)

(b) état dépressif quand même assez avancé (281)

Le résultat du traitement est évalué :

(36) et qui l'a bien améliorée elle dort bien (908)

Les dosages sont donnés et leur efficacité appréciée :

(37) du Zolofit une gélule le matin avec ça elle arrive à gérer ses angoisses (908)

Les médecins sont dans le soin, la prescription de traitements médicaux est pleinement assumée, revendiquée même, à la première personne :

(38) (a) je l'ai remise sous Athymil et Lysanxia (309)

(b) donc je lui ai mis un antidépresseur qui marchait bien donc cela fait x années qu'elle est sous Athymil Témesta et que tous les mois ou tous les deux mois je la revois (973)

(c) je l'ai déjà soignée pour dépression donc elle était déjà sous Séropram et Xanax (804)

Mais surtout ils font référence au traitement par le syntagme « *sous traitement* » ou simplement « *sous N<sub>médicament</sub>* », comme en (38) ou encore (39) :

(39) elle est sous traitement elle est sous Déroxat (280)

Les indications thérapeutiques prévalent ici sur le choix de la spécialité : on trouve le terme générique *d'antidépresseur*, ou celui de la classe pharmacologique avant, ou parfois sans que le nom de spécialité ne soit donné. Dire alors que le patient « *a* » un traitement ou « *est sous* » traitement plutôt que « *prend* » un traitement met en avant la responsabilité du prescripteur.

### 3.4.3.2 Traitements psychiatriques comprenant un neuroleptique

Les traitements comportant un neuroleptique sont remarquablement étiquetés et qualifiés dès les premières phrases de présentation du patient. La personne est soit directement désignée par sa pathologie :

(40) (a) c'est une dame qui a une psychose (323)

(b) c'est une dame une psy d'un grave (844)

(c) très vieille dame et même [...] elle est pré-démence (875)

soit elle l'est par ricochet à travers sa pathologie (5100) ou par son traitement (882, 5109) :

(41) (a) on retombe là dans une pathologie lourde c'est psychiatrique (5100)

(b) elle a une ordonnance épouvantable donc elle est folle elle est paranoïaque (882)

(c) il a un traitement psychiatrique monumental (160).

Les patients sont mis à distance par la façon presque impersonnelle, factuelle, dont les médecins en parlent. Ils emploient majoritairement des phrases présentatives (42), au lieu de phrases avec un pronominal de personne « *il, elle* » :

(42) (a) c'est une dame qui (323, 337)

(b) Monsieur qui vit avec un traitement psychiatrique énorme (5109)

Les patients sont présentés comme passifs face à leurs traitements « *qui vit avec, qui a* ».

Les adjectifs qualifiant les patients ou les traitements (*épouvantable, monumental, musée pathologique, lourd, grave*) évoquent la démesure qui laisse peu de possibilité de prise en

charge. Dans ce contexte, s'interroger sur la dépendance aux hypnotiques associés a peu de sens :

- (43) est-ce qu'il y a dépendance aux médicaments vraisemblablement dans la mesure où donc là il y a sûrement une dépendance au moins à l'hypnotique à la Mépronizine peut-être aussi au Lysanxia sinon elle ne fume pas (806)

Le traitement paraît si massif qu'il est désigné comme tel sans que les spécialités en soient détaillées lorsque les patients sont suivis par un psychiatre :

- (44) (a) c'est une psy grave suivie très régulièrement en CMP donc elle a plein de psychotropes (890)  
(b) il a un traitement psychiatrique monumental mais ça dépasse mes compétences je suis les indications (160)

Lorsque les spécialités sont nommées dans le contexte où le généraliste ne contrôle pas la prescription, c'est sous la forme de listes sans déterminant et sans indication, en contraste avec les médicaments des pathologies somatiques associées :

- (45) Iskédyl pour la circulation, Mépronizine, Déroxat, Laroxyl 25, Témesta, Sotalex pour son hypertension, Nozinan pour dormir en quelque sorte ... du Parkinane parce que évidemment tout cela lui donne un syndrome de type extra- pyramidal (5109).

Ce mode-liste (de la sortie de l'hôpital) disparaît au profit du déterminant massif *du* lorsque le généraliste s'est approprié la prescription :

- (46) (a) c'est moi qui l'ai prise complètement en charge parce qu'elle ne voulait pas recommencer le circuit des psy [...] traitement très lourd donc euh, elle a du Lithium, du Lysanxia 4 par jour, elle a des antidépresseurs, elle a du Tercian elle prend 400 mg de Tercian / jour, un le matin, un 100 le matin, un 100 le midi, un 100 à 4 H quand sa fille rentre de l'école, un autre 100 le soir et parfois dans la nuit il lui en faut un demi (806).  
(b) Il a actuellement un neuroleptique, c'est une catastrophe. Il a du Tercian 25 trois par jour, du Lysanxia goutte 5 5 et 10 ou 2 et 5, il est sorti de l'hôpital avec Haldol 5 gouttes 20 20, Imovane 2,5 un par jour, Tercian un le soir (352)

Le patient est plus proche : il est désigné par le pronom « *Il/elle* » ; les médicaments sont associés au déterminant « *du* », et le détail des doses marque l'investissement du médecin qui en assume la responsabilité. L'exemple (46b) est particulièrement pertinent et c'est bien le jeu des déterminants qui met en contraste l'énonciation d'une prise en charge assumée par le médecin généraliste (une prescription en « *du* ») et le discours mode-liste de l'hôpital, mis à distance par l'absence de déterminant. Mais, on remarque encore, dans un cas comme dans l'autre, que c'est le patient qui est mis en discours (*il a*) et non le médecin généraliste (pas de *je*).

### 3.4.4 Traitement de substitution aux opiacés

Les prescriptions de Subutex se rattachent pour les médecins de l'enquête à des actes thérapeutiques qu'ils assument, justifient et évaluent. Les difficultés de la prise en charge tiennent selon eux aux illusions de leurs patients. Il faut que ces derniers fassent le deuil d'un *décrochage* trop rapide. Ces discours sont marqués par l'abondance des verbes de communication (*expliquer, justifier, convaincre, etc.*). Le médecin est continuellement dans la négociation.

Les patients sont très rarement désignés comme des toxicomanes, généralement ils sont présentés comme des personnes qui viennent pour un traitement de substitution, c'est même parfois le nom du produit qui les désigne :

- (47) (a) un jeune homme de 38 ans qui revenait pour e de Subutex (465)
- (b) voilà renouvellement de traitement de substitution (5114)
- (c) bon je continue alors là je vois un autre Subutex là encore (645)
- (d) là c'est du traitement de substitution de l'héroïne ils sont tous les deux toxicomanes anciens (536)

Le terme *toxicomane* n'apparaît que pour être nié (a), dans des considérations générales (b), ou lorsqu'il s'agit de parler de quelqu'un d'autre (c) ; lorsqu'il s'agit des patients du médecin, ou bien ils sont présentés comme d'anciens toxicomanes (d) ou bien sous l'abréviation possessive *mes toxicos* (e) qui rend compte/impose d'une certaine familiarité, en tout cas complicité, du médecin avec ses patients :

- (48) (a) Malgré ses consommations occasionnelles d'héroïne de cocaïne ses virées bien arrosées avec les copains c'est quand même pas un toxicomane (231)
- (b) les toxicomanes ... (193)
- (c) son mari était toxicomane (201), (sa sœur) une qui a été toxicomane (920)
- (d) ancienne toxicomane... (231), tous les deux toxicomanes anciens (536)
- (e) et ce jour là j'ai pas eu mes toxicos habituels (183)

Pour les médecins, ce qui compte prioritairement c'est le suivi du traitement de substitution. Aussi nombre des commentaires exposent, et de façon détaillée, la posologie et les doses successivement prescrites avec les ajustements et les rechutes :

- (49) (a) donc ils ont commencé à peu près à seize milligrammes chacun et / on est arrivé assez rapidement à huit dix milligrammes avec le problème de la de la multiprise c'est-à-dire que ils prennent du Subutex matin midi soir mais pas du tout en une seule prise comme ça devrait être fait (193)
- (b) Subutex elle est sous deux comprimés le matin de Subutex ça fait 16 plus 1 cp de 2 ça fait 18 mg c'est beaucoup trop c'est une grave mais bon je la vois depuis peu de temps un c'est une depuis le mois d'avril que je la soigne je la vois tous les combien je lui donne pour e 14 jours



mais elle vient une fois par semaine hein je suis extrêmement circonspect parce que elle va me enfin elle est bonne quoi voilà (578)

C'est donc la conduite du traitement qui est abondamment commentée. Sa mise en place et le diagnostic initial le sont rarement. Plusieurs hypothèses sont possibles quant au non-dit sur les doses de toxique consommées au préalable ou le mode de consommation : soit le patient poursuit un traitement institué ailleurs, soit les généralistes répugnent à détailler cette part de la vie de leurs patients, soit encore les critères diagnostiques sont flous ou l'interrogatoire peu fiable et seul l'ajustement du traitement compte.

La relation aux patients est clairement présentée comme une relation de soin (*care*) :

(50) (a) C'est une depuis le mois d'avril que je la soigne (578)

(b) je le soigne depuis un an environ (581)

L'implication du médecin est totale : c'est un *je* qui initie le traitement et le patient est *sous subutex* :

(51) c'est un jeune marin pêcheur que je suis c'est le premier que j'ai mis sous Subutex (6100)

Mais ici le médecin va plus loin, il s'associe à l'échec ou à la réussite du traitement et c'est un *on* que l'on rencontre comme pronom :

(52) (a) on a commencé [...] on diminue [...] on est à des doses [...] il a eu un dérapage [...] il a fallu augmenter les doses [...] voilà où on en est (690)

(b) mars 96 [...] on a commencé [...] on est actuellement à [...] et il a trouvé depuis un travail [...] il a débarqué chez moi il y a maintenant deux mois et bon, on ira nous au début d'une vraie substitution quoi (6100)

L'échec du traitement est mis en avant par l'apparition de verbes pronominaux (*s'injecter, se défoncer, se fixer*) qui ressortissent au langage des toxicomanes, et dénoncent la rechute du patient vers des pratiques antérieures :

(53) (a) bon je sais qu'il s'injecte de de toute façon je lui ai filé du Séresta pour qu'il pour tenter de l'apaiser un peu (639)

(b) Dès qu'il y a un gros problème il faut la rattraper par les cheveux ils ont envie d'aller se défoncer quoi hein le Subutex ne leur apporte pas ça et elle est pas du genre à snif à sniffer du Subutex (608)

(c) elle l'a repéré l'autre jour dans sa voiture en train de se se fixer une (552)

Mais ce changement de registre est exceptionnel, le médecin s'en tient à la rigueur de la description médicalisée. Ces mots de la drogue ne sont employés qu'au négatif, lorsqu'il n'y a pas de problème (54a), ou lorsqu'il s'agit des autres (b) ou encore du patient mais au passé (c) :

- (54) (a) Dix-huit ans étudiant alors qui c'est ça ouais pas de problème il ne se shoote pas lui (RIRES)  
 (188) (Le rire est aussi indice de l'incongruité du terme)  
 (b) le public [de ce quartier] c'est pas vraiment le public de la défonce du shoot du truc comme ça quoi (193)  
 (c) il avait un passé assez gravement dealer (5105)

Mieux encore, la posture du patient par rapport à la substitution est révélée par l'emploi du possessif *son* attaché au Subutex, qui devient de fait le produit psychotrope du patient. Y sont associés alors les mots (*sniff*) et les comportements des toxicomanes (*en cachette*) :

- (55) (a) oui alors lui il prend son Subutex en cachette de sa compagne  
 (b) oui oui elle [sa compagne] devait s'en douter de toute façon lui d'après ce qu'il disait il faisait que du sniff m'enfin bon ils sortent ensemble puis elle pas idiote enfin moi je la vois souvent elle m'en avait jamais parlé et donc là il a son courrier qui vient chez sa mère sa mère est au courant et il prend son Subutex dans un coin alors ben comme pour celui dont je t'ai parlé tout à l'heure à mon avis ça sera gagné quand quand il aura réussi à en parler ça c'est pas fait (690)

## Conclusion

L'analyse de discours met en évidence à quel point les généralistes tiennent à se maintenir à leur place de médecin en ce qui concerne les traitements de substitution mais aussi l'alcool. Ils n'emploient pas le vocabulaire de la drogue ou les étiquettes stigmatisantes d'*alcoolique* ou de *toxicomane* pour les patients qu'ils ont en charge. Dans cette posture médicale, ils développent la mise en place des traitements, justifient les prescriptions, et/ou réfléchissent sur la prise en charge. Cependant, ils livrent très peu d'éléments sur le diagnostic, notamment des critères diagnostiques qui soient proprement médicaux, différents de l'appréhension profane.

Les postures énonciatives qui se dégagent de ces discours sont déterminées à la fois par la nature des psychotropes prescrits et par les objectifs thérapeutiques visés. Des médicaments appartenant à la même classe pharmacologique, particulièrement les benzodiazépines, peuvent être traités différemment par les médecins généralistes selon les situations. Les variations de traitement des médicaments dans le discours expriment l'intensité de l'investissement du médecin dans la prescription : il a – ou non – prise sur la consommation ou l'évolution des troubles, il a – ou non – espoir d'en infléchir le cours. Ainsi, lorsque le médecin contrôle difficilement la consommation parce que le médicament est complètement réapproprié par le patient (ce qui est le cas des anxiolytiques et des hypnotiques employés hors association avec d'autres psychotropes), le malade devient entièrement sujet de sa consommation, le médicament lui est ré-attribué par un possessif : *il prend sa benzodiazépine*.

Lorsqu'il relate ses consultations, le médecin fait état de négociations d'où il ne sort pas nécessairement vainqueur. Il en résulte que les traitements sont mis à distance. Dans tous les cas, si une dépendance est affirmée, voire seulement suggérée, elle est immédiatement contrebalancée par un autre argument dans une structure concessive. Peu importe alors les toxiques envisagés en P1 ou P2, le second donne toujours un poids moindre au précédent :

- (56) (a) il shite un peu m'enfin il boit pas (599).
- (b) donc je suppose qu'elle est alcoolique elle e elle est tabagique c'est sûr par contre elle pas accroc aux psychotropes hein (889)
- (c) du shit sans gravité il ne ne se pique pas par ailleurs (5103)
- (d) un petit traitement pour dormir mais bon comme beaucoup de personnes (944)
- (e) est-ce qu'il y a dépendance aux médicaments vraisemblablement dans la mesure où donc là il y a sûrement une dépendance au moins à l'hypnotique à la Mépronizine peut-être aussi au Lysanxia sinon elle ne fume pas (806)

La dépendance est donc toujours relativisée et les structures concessives annulent la conclusion de dépendance que l'on devrait tirer de P1. Le discours pourrait s'écrire ainsi « *il shite un peu, il est donc dépendant, mais il ne boit pas donc il n'est pas dépendant* » et c'est cette seconde conclusion qu'on retiendra.

Au pire, ni le médecin ni le malade n'ont prise sur le trouble, ce qui est souvent le cas des traitements comportant des *médicaments psychiatriques* prescrits par un psychiatre. Ces traitements sont mis à distance par une énumération de noms de spécialités sans déterminant, le malade lui-même n'est pas sujet de sa cure : c'est une « *personne qui a un neuroleptique* ». Les seuls traitements psychotropes pour lesquels le médecin affirme son rôle, assume sa prescription à la première personne sont les antidépresseurs et les produits de substitution (et parfois les neuroleptiques lorsqu'il a initié le traitement), le malade est *sous* traitement (au même titre qu'un autre : antibiotique ou cardiovasculaire par exemple) : « *je l'ai mis sous Déroxat* ». Le généraliste s'imprime dans son énonciation et assume le traitement qu'il a instauré. Une confirmation supplémentaire est fournie par le passage du « *sous Subutex* » au possessif « *son Subutex* » lorsque le patient, fractionnant les doses, retrouve l'usage toxicomaniaque du produit.

## CONCLUSION : TRAVAUX SUR CORPUS – UNE LINGUISTIQUE CONTEXTUELLE

On peut dire qu'on mène avec ces projets médicaux, une linguistique de « corpus-driven » au sens que rappellent Legallois et François (2011) :

« (...) le fait d'utiliser des corpus ne garantit pas que l'analyse soit déterminée par les données et leurs fréquences. La distinction que fait Tognini Benelli (2001) entre les études « corpus-based » et les études « corpus-driven » est, à ce titre intéressante : dans le cas des « corpus-based », les corpus livrent certes des données, mais des théories ou conceptions linguistiques préexistent à l'analyse. Données et analyses s'ajustent mutuellement, en quelque sorte. Dans le cas des « corpus-driven », la théorie est constituée, pas à pas, sous la « dictée » des données (...) On serait donc dans ce cas en droit de parler, plus que de linguistique fondée sur l'usage, de linguistique conduite (driven) par l'usage » [Legallois et François, 2011 : 10-11]

Est-ce à dire que dans les autres articles, on fait du corpus-based ? Pour les articles sur la répétition et les parenthèses par exemple, oui, tant qu'on reste dans une analyse syntaxique, (un peu statique ?), qui délimite les possibilités de la langue, les degrés d'autonomie ou de dépendance de tel ou tel segment. Mais à partir du moment où l'on prend en compte l'énonciation, la posture du locuteur dans son énonciation, il est difficile de se contenter d'une telle analyse. C'est notamment, la question du contexte d'énonciation et/ou du genre du discours qui guide nombre de nos articles et qui nous pousse donc d'une linguistique-based à une linguistique-driven. J'en montrerai ici 2 exemples particulièrement illustratifs.

Dans le premier exemple, à partir d'une étude syntaxique de deux types de relatives particulières, c'est l'analyse de leur inscription dans un contexte énonciatif particulier qui permet de dégager un genre de discours. Dans le second, la perspective de départ est clairement d'établir une corrélation entre présence (absence) d'une structure particulière et genre de discours.

[14] 2007a (avec Noailly M.), « Des relatives pour ne (presque) rien dire »,  
*in Le français parlé des médias.*

L'étude conduite sur les deux relatives **le N qui est {le mien, (le tien), le sien, le nôtre, le vôtre, le leur} / Un Ni qui est un Ni modifieur** a pour but d'observer ces formes linguistiques non pas considérées en elles-mêmes, mais en tant qu'elles semblent jouer des rôles fonctionnels et discursifs voisins. Si la perspective grammaticale est donc évoquée, c'est plutôt pour étudier la question de leur utilité (parfois problématique dans les séquences concernées).

Au final, on peut dire que l'étude des deux types de relatives conduit au même genre d'observations, critiques d'un côté, justificatives de l'autre. On peut certes considérer que ces structures servent à faire du « remplissage », dans des productions orales improvisées, mais qui doivent néanmoins paraître avoir cohérence et tenue. En ce cas elles sont superflues, ne veulent rien dire, et caractérisent, quand elles se reproduisent dans un même idiolecte, une parole creuse, une sorte de « bourrage de phrase ». On peut aussi postuler que tout échafaudage syntaxique, même ceux-ci, a un effet sur le sens. En ce cas, on invoque la « sémantique de la syntaxe » : d'un côté, la présence du pronom possessif, dans un contexte où il n'a pas lieu d'être, obligerait l'auditeur à concevoir du contraste là où il n'y en a pas. De l'autre, la répétition du nom devant l'attribut de la relative forcerait à faire du groupe N+modifieur une sous-catégorie de N, là même où c'est le moins probable.

Ce qui plaiderait pour la première option, c'est que, dans la plupart des cas, les noms antécédents sont de type abstrait, sans autre caractéristique très spécifique (ils ne sont pour la plupart ni syncatégorématiques, ni non plus processifs, ils sont sous-spécifiés (Legallois, 2008). Ils font partie du vocabulaire politique le plus convenu : soit on rencontre *bilan, combat, valeurs, travail, éclairage, objectif, position, mode, résolution*. Soit *héritage, situations, créations, problème, opération, perspective, analyse, enquête, position, méthode, expérience, débat*.

Dans le premier groupe, la « possession » dont il s'agit est donc une relation vague. La même construction appliquée, dans des situations de dialogue quotidien, à des antécédents concrets, (objets d'une « possession » au sens strict) donnerait des résultats cocasses :

- (1) Je passe mon temps à décorer la maison qui est la mienne.
- (2) Lise a mis les chaussures qui sont les siennes
- (3) Antoine s'est laissé tomber dans le fauteuil qui est le mien / sien, etc

Et de même, appliquer la construction examinée dans le second groupe à des noms concrets crée des effets plus ou moins incongrus :

- (4) ? J'ai une maison qui est une maison vaste.
- (5) ? Il y a dans le jardin un rosier qui est un rosier magnifique.

Tout au plus peut-on remarquer que, si le modifieur est nettement sous-catégorisant, le résultat est moins mauvais :

- (6) ?? C'est une maison qui est une maison à la campagne
- (7) ? C'est une maison qui est une maison de campagne

Même si les deux propositions sous (6) et (7) sont médiocres, il y a une différence d'acceptabilité assez sensible entre « maison à la campagne », localisation simple, sans référence à un type, et « maison de campagne », sous-type d'habitation, vs « résidence principale ».

En définitive, ces tests confirment que les deux constructions concernées ne se rencontrent quasi qu'avec des antécédents abstraits et vagues. On en vient à penser que ces modes d'expression seraient caractéristiques d'un certain « genre », qui resterait à circonscrire : en gros, celui de la parole publique médiatique. Cette parole aborde des thématiques abstraites et vagues, et a pour objectif d'en proposer une version acceptable par le grand public. La perspective est « instructive », (il faut « faire comprendre »), d'où le caractère au sens étymologique « ex-plicatif », dans lequel s'inscrivent les deux schèmes relatifs décrits, lesquels, en effet, déconstruisent, démontent, décompactifient des structures plus synthétiques.

Si, dans les exemples précédents, c'est plutôt dans la conclusion, après une étude syntaxique que la question du genre du discours se pose, c'est en revanche, une question première dans l'article [24] (2010b) sur *Vrai/Véritable* et celui sur la *reformulation* en contexte plurisémiotique [25].

[24] 2010b (avec Legallois D.) « Vrai problème/véritable problème » et autres questions à propos de la grammaire compositionnelle et de la grammaire fondée sur l'usage.

L'article plaide en faveur d'une grammaire fondée sur l'usage. Il oppose ainsi deux conceptions grammaticales : la première opère par décontextualisation, pour rechercher des règles valides en tout contexte. Elle énonce les conditions de grammaticalité des possibles énonciatifs. Elle articule la langue à la parole. La seconde porte sur la naturalité, qui est un phénomène englobant la grammaticalité. Comme cette conception considère que la production linguistique se fonde sur ce qui existe déjà, dans une sorte d'intertextualité généralisée, les propriétés grammaticales sont identifiées à partir d'une généralisation des comportements des mots (et non plus des catégories grammaticales). La grammaire est alors un ensemble de configurations inférées des colligations. Elle est *émergente*, dépendante du contexte.

Des sortes de routines intégrées en somme. Elles sont évidentes si on examine les unités reconnues d'emblée comme phraséologiques ; mais la phraséologie constitue peut-être la règle si nous savons observer les comportements de chaque unité. Le terme de *grammaire* dans cette perspective « stochastique », désigne l'ensemble des catégories de répétitions observées dans le discours, plutôt qu'un système abstrait préexistant. On parlera donc de *grammaire fondée sur l'usage*.

L'examen porte sur les comportements grammaticaux des deux formes au singulier *vrai problème* et *véritable problème* dans quatre années du journal *Le Monde* (de janvier 1999 à

décembre 2002). Il ne s'agit pas ici de distinguer les différences sémantiques ou interprétatives – s'il y en a – entre ces deux expressions (voir Legallois 2002), mais bien de considérer leurs comportements syntaxiques de surface, à l'aide d'un concordancier.

Nous avons recensé 308 *vrai problème* et 63 *véritable problème*. Bien entendu, selon la formule consacrée, le corpus n'est représentatif que de lui-même ; mais il constitue un observatoire suffisant, comparé à d'autres, pourtant plus étendus : une requête dans Frantext non catégorisé (tous les textes sélectionnés), donne seulement, de façon surprenante, 49 *vrai problème* et 15 *véritable problème* (sur plus de 11700 occurrences du nom singulier *problème*). Confronter notre corpus au recensement de la forme *problème* dans deux mois du *Monde* (1<sup>er</sup> janvier 1999 au 28 février 1999, soit, 829 occurrences), nous permet enfin d'apprécier les similitudes ou les différences de combinaisons entre *problème*, *vrai problème* et *véritable problème*.

Cette analyse n'est pas exhaustive ; elle se limite au seul examen de la détermination des expressions, de leurs fonctions sujet, attribut et complément d'objet, et de quelques caractéristiques énonciatives ; nous qualifions les rapports d'une occurrence aux positions ou fonctions syntaxiques en termes comportementaux de *préférence* ou d'*évitement* ; et la démonstration est avant tout statistique, mais nous pensons qu'elle révèle certains points qu'une grammaire compositionnelle ne peut appréhender, en particulier le phénomène de *naturalité* des discours.

Nous avons ainsi mis en évidence une attraction entre *vrai/véritable problème* et l'article indéfini (respectivement 47,7% et 53,9% des emplois) en les comparant aux emplois de *problème* seul (27% des emplois). On a également identifié l'évitement des formes *vrai/véritable problème* pour le déterminant démonstratif, bien que *ce véritable problème* ne soit nullement agrammatical. De même, l'analyse du corpus montre une prédisposition pour l'emploi sujet des structures *vrai/véritable problème*, une non-attractivité pour la fonction attribut et, dans cette fonction, un évitement du verbe être par *véritable problème*.

Cette grammaire fondée sur l'usage ne délaisse pas la grammaire compositionnelle, mais impose de considérer un niveau supérieur : elle est émergente et dépendante du contexte. Nous avons souligné dans la conclusion de cet article la difficulté pour les allophones d'encoder (de façon satisfaisante) ce type de structure. C'est ce que nous voulons retenir pour terminer ce chapitre.

Si l'étude de structures particulières conduit à ou induit l'analyse de contextes discursifs et partant de genres discursifs singuliers et émergents, ces phénomènes conjoints nous ont conduits à plusieurs reprises à distinguer des genres de discours en termes de postures énonciatives singulières : l'oral médiatique par exemple fait émerger non seulement des

énonciateurs particuliers mais encore privilégie certaines formes syntaxiques récurrentes et stigmatisantes pour ce genre discursif. L'article [25] sur l'oral en contexte de formation fait également apparaître des postures énonciatives distinctes selon les modes d'intervention du locuteur (oral de communication de colloque / power-point / article scientifique) et l'emploi des connecteurs (*donc, alors, effectivement*) s'en trouve singulièrement différencié.

Au terme de ce parcours, nous retenons plusieurs questionnements qu'il reste à exploiter et à affiner : si la linguistique de corpus-driven est un terrain à investir, nous nous demandons :

1) dans quelle mesure elle redéploie le panel des genres. Une linguistique-*tout-driven* remettrait-elle en cause les catégorisations de genres issues des travaux antérieurs ? Par exemple, la distinction argumentatif/narratif qui a été très bien étudiée pour l'écrit est-elle à rediscuter parce que l'on considère aujourd'hui des corpus oraux ? Pouvons-nous (et même devons-nous ?) distinguer différemment par exemple le discours argumentatif à l'oral et à l'écrit ?

2) dans quelle mesure elle peut également faire l'objet d'un enseignement. Comment enseigner à re-connaître les structures privilégiées émergeant d'un contexte donné ? C'est une question qui me paraît intéressante, notamment dans un contexte d'enseignement-apprentissage du FLE, mais pas seulement. Dans le contexte de formation de futurs professeurs (FLE ou FLM), la prise en compte des différentes possibilités offertes par la langue en fonction d'un contexte discursif donné nous semble primordiale, en tout cas une voie (et voix) bien différente de celle de la grammaire qui autorise ou interdit l'usage. Apprendre à observer les usages, non pour les bannir ou les refouler, mais pour mieux les catégoriser et de fait les employer, nous paraît être une stratégie d'apprentissage innovante et performante.





## 4 DE L'ORAL À L'ÉCRIT : L'ÉCRITURE DU FRANÇAIS FLS /FLE / FLM

Dans la langue il n'y a que des différences (Saussure, *CLG*, p. 166)

Il n'y a pas moyen de penser sans différencier et sans décompter.  
(Gagnepain, 1994, p. 50)

Cette dernière partie est la plus « nouvelle » dans mes recherches. Elle n'a pour le moment fait l'objet que d'une seule publication [27] (2011, *Tranel* 54) mais a d'ores et déjà donné lieu à l'organisation d'une journée d'études en 2012, et d'une seconde prévue à l'automne 2014. C'est la problématique de recherche qui est au plus proche d'une (grande) partie de mes préoccupations d'enseignement et, si je peux le dire, la plus contemporaine de mes préoccupations personnelles. En effet, elle coïncide peu ou prou à l'entrée à l'école primaire de mes enfants, et donc à « leur entrée dans l'écriture », comme diraient les didacticiens. Peut-être tous les linguistes s'intéressent-ils à l'écriture du français à ce moment-là. Je ne sais pas. Pour ma part, cela a fait écho à mes enseignements en didactique du FLE – un écho somme toute un peu étrange, car aucun des corpus FLE que j'étudie n'utilise de cette écriture-là ! Il y aurait une différence, pour ne pas dire une défaillance, dans l'apprentissage de l'écriture du français par/pour les élèves dans les écoles de la République française.

Cette problématique fait également écho à la demande de plus en plus insistante de formation en FLS (Français Langue Seconde) de la part non seulement du Rectorat de l'Académie de Rennes mais également, et de manière individuelle, de professeurs des écoles, de collèges et même de lycées professionnels, confrontés de manière de plus en plus massive à la prise en charge d'élèves non francophones natifs dans leur classe. Nous sommes ainsi (avec Marie-Claude Le Bot) très régulièrement sollicités par le Rectorat pour intervenir dans leurs « formations ». Je mets ici des guillemets, non pour juger la qualité de ces formations, mais plutôt pour dénoncer l'emploi de ce terme académique : on ne (se) forme pas au FLE/FLS/FLES ou tout autre siglaison que l'on voudra, en quelques heures de conférences. Je peux le dire autrement, ce qui manque à ces professeurs et, par voie de ricochet, à leurs élèves, ce ne sont pas des règles grammaticales ou orthographiques (ils en ont un stock plus que suffisant) mais c'est une analyse efficiente de la langue. C'est ce travail que nous nous efforçons de mener dans le DU FLE (qui accueille environ 80 professeurs en activité chaque année) et dans nos Masters FLE. C'est un travail qui demande du temps, de la volonté, et une

certaine dose d'acceptation de remise en cause de ses certitudes sur l'enseignement-apprentissage du français. Pour certains professeurs de français confirmés, la tâche est rude, mais au final toujours satisfaisante, et surtout elle encourage des développements inédits dans leur classe. Je ne résiste pas ici à citer une professeure de français de lycée professionnel, très investie auprès de ses élèves FLS en grande difficulté scolaire, et qui s'était inscrite dans nos formations avec cette ambition :

« d'apprendre à mieux cerner l'endroit de leurs difficultés pour mieux cibler mes interventions. J'étais loin d'imaginer que la formation allait en même temps me permettre de revisiter entièrement mes conceptions de l'enseignement de la langue dans le cours de français, avec **tous** les élèves. »

[Busquant – Master 2-2012-2013]

Il faut donc proposer à ces étudiants, futurs ou déjà professeurs de français, une méthode d'analyse de la langue qui leur permette de concevoir la langue comme un système où chaque élément est contraint et solidaire de son voisin.

La théorie sur laquelle s'appuie l'analyse de la langue que nous leur proposons a été développée à Rennes 2 dans le cadre initial des travaux de recherche de Jean Gagnepain et de sa théorie dite *Théorie de la médiation*. Je n'ai personnellement pas été formée à/dans/par cette théorie. Ce que j'en sais, je le dois d'abord à mes collègues (Marie-Claude Le Bot et Nicole Ménager), à leur sollicitation de collaboration pour l'organisation des contenus d'enseignement (que ce soit en Lettres Modernes, en didactique du FLE, ou pour les concours de l'enseignement), et aujourd'hui, dans l'organisation d'une recherche plus systématique sur l'écriture du français. Cette nouvelle entreprise est également motivée par le fait que peu de travaux ont été publiés expliquant cette théorie et ses incidences sur la didactique du français. Je ne me sens ici dépositaire d'aucun savoir (mes collègues sont plus à même que moi de rendre hommage, si elles le souhaitent, à Jean Gagnepain), mais 1) je sais observer et analyser des corpus d'apprenants ; 2) je vois les bénéfices d'une telle analyse dans la formation des futurs enseignants de Français Langue Étrangère ; et 3) il manquait jusque là à nos enseignements une réflexion sur l'écriture de la langue et c'est ce pan-là qui fait le plus défaut chez les élèves non francophones natifs de nos écoles, puisqu'ils maîtrisent par ailleurs, et de façon tout à fait satisfaisante, l'oral de la langue.

Je voudrais donc envisager cette dernière partie comme prospective, faisant la part belle aux ponts entre recherche et enseignement, entre analyse linguistique et didactique de la langue. Dans un premier temps, je procéderai à une mise au point théorique, puis je présenterai dans quel cadre méthodologique s'inscrit cet aspect de mon travail, pour enfin montrer en quoi ces approches ont infléchi mes analyses linguistiques, notamment de l'écriture du français.

## 4.1 Mise au point théorique

Jean Gagnepain, en collaboration avec le neurologue Olivier Sabouraud, a élaboré un modèle d'analyse visant à rendre compte de la spécificité du langage, en partant de l'observation de cas pathologiques, notamment aphasiques. Je n'ai, pour ma part, ni rencontré Gagnepain, je l'ai déjà dit, ni travaillé sur des corpus d'aphasiques ou toute autre pathologie du langage. Néanmoins, je retrouve dans les débats ouverts par Gagnepain des préoccupations qui sont miennes, non sur l'ambition de conceptualiser/modéliser une *science de l'homme* comme le propose l'œuvre de Gagnepain, mais de façon beaucoup plus modeste dans les postulats et méthodologies utilisées.

Sans chercher à présenter ici de l'ensemble du modèle théorique élaboré, je veux seulement souligner que c'est dans l'héritage de Saussure que Gagnepain s'inscrit (il ajoute Marx et Freud) pour s'en démarquer devrais-je dire, pour pousser cette théorie au-delà de ses frontières initiales. En effet, s'inscrivant pleinement dans l'idée de *système* élaborée par Saussure, Gagnepain réintègre l'étude du langage dans le champ de la linguistique en prenant appui sur les concepts de *bifacialité* et de *biaxialité* inaugurés par Saussure.

Je commencerai par rendre compte – de manière tout à fait superficielle – de l'héritage de Saussure dans la théorie de Gagnepain en prenant appui sur l'ouvrage Gagnepain de 1994 – réédité en ligne en 2010 : <http://www.institut-jean-gagnepain.fr/> et une relecture conjointe du *Cours de linguistique générale* de Saussure (désormais *CLG*). Ce chapitre introductif s'appuie également sur les cours rédigés dans le cadre des enseignements à distance (L3 Lettres Modernes, Didactique du FLE) par mes collègues Nicole Ménager et Marie-Claude Le Bot, véritables synthèses didactiques des travaux de Gagnepain. Qu'elles soient ici remerciées de m'autoriser à les utiliser.

### 4.1.1 Héritage de Saussure et nouveaux postulats

Considéré comme « un amas confus de choses hétéroclites sans lien entre elles » (*CLG* : 25), Saussure avait évincé du champ de l'analyse linguistique le langage. Il argumente d'abord sur la non pertinence de la considération physiologique de l'appareil vocal dans la définition du système de signes :

« La question de l'appareil vocal est donc secondaire dans la question du langage. Une certaine définition de ce qu'on appelle *langage articulé* pourrait confirmer cette idée. En latin, *articulus* signifie : membre, partie, subdivision dans une suite de choses ; en matière de langage, l'articulation peut désigner ou bien la subdivision de la chaîne parlée en syllabes, ou bien la subdivision de la chaîne des significations en unités significatives (...). En s'attachant à la dernière définition, on pourrait dire que ce n'est pas le langage parlé qui est naturel à l'homme, mais la faculté de constituer une langue, c'est-à-dire un système de signes distincts correspondant à des idées distinctes. »  
[Saussure, *CLG* : 26]

Et, comme l'a très bien souligné De Guibert (2004 : 113-114), c'est un argument clinique qui vient conforter cette non-pertinence :

« Broca a découvert que la faculté de parler est localisée dans la troisième circonvolution frontale gauche ; on s'est appuyé là-dessus pour attribuer au langage un caractère naturel. Mais on sait que cette localisation a été constatée pour tout ce qui se rapporte au langage, y compris l'écriture, et ces constatations, jointes aux observations faites sur les diverses formes d'aphasie par lésion de ces centres de localisation, semblent indiquer : 1° que les troubles divers du langage sont enchevêtrés de cent façons avec ceux du langage écrit ; 2° que dans tous les cas d'aphasie ou d'agraphie, ce qui est atteint, c'est moins la faculté de proférer tels ou tels sons ou de tracer tels ou tels signes que celle d'évoquer par un instrument, quel qu'il soit, les signes d'un langage régulier. Tout cela nous amène à croire qu'au dessus du fonctionnement des divers organes il existe une faculté plus générale, celle qui commande aux signes, et qui serait la faculté linguistique par excellence. Et par là nous sommes conduits à la même conclusion que plus haut. » [Saussure, *CLG* : 26-27]

*Exit* donc le langage comme objet d'analyse linguistique. Saussure le rapportant à la *sémiologie* laisse aux psychologues le soin d'en déterminer la place exacte :

« La langue est un système de signes exprimant des idées, et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets, aux rites symboliques, aux formes de politesse, aux signaux militaires, etc., etc. Elle est seulement le plus important de ces systèmes.

On peut concevoir *une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale* ; elle formerait une partie de la psychologie sociale, et par conséquent de la psychologie générale ; nous la nommerons *sémiologie* (du grec *sēmion*, « signe »). Elle nous apprendrait en quoi consistent les signes, quelles lois les régissent. Puisqu'elle n'existe pas encore, on ne peut dire ce qu'elle sera ; mais elle a droit à l'existence, sa place est déterminée d'avance. La linguistique n'est qu'une partie de cette science générale, les lois que découvrira la sémiologie seront applicables à la linguistique, et celle-ci se trouvera ainsi rattachée à un domaine bien défini dans l'ensemble des faits humains.

C'est au psychologue de déterminer la place exacte de la sémiologie ; la tâche du linguiste est de définir ce qui fait de la langue un système spécial dans l'ensemble des faits sémiologiques. »  
[Saussure, *CLG* : 33]

Pour Gagnepain (1994) :

« Ferdinand de Saussure étant bien de son temps, il insiste surtout dans son cours de linguistique générale sur la phonologie, la différence de la phonétique et de la phonologie, ce qui n'est pas sans conséquence pour l'avenir. Il n'a consacré à la sémiologie que quelques pages, mais il a fini par l'étendre à tout le système culturel. [...]

Nous avons, au contraire, à apprécier chez Saussure ce concept de structure, et une des premières choses que nous avons faites fut d'élaborer un rapport entre la sémiologie et la sémantique, analogue à celui qu'il avait mis entre la phonologie et la phonétique. Nous n'avons pas trahi Saussure, nous avons complété sa théorie du signe en montrant qu'au fond le sens n'était pas plus noble que le son, que ce qui l'anoblissait d'une certaine manière, en nous faisant accéder au verbal, c'était la structure (c'est-à-dire l'articulation, en termes traditionnels) du son et la structure (c'est-à-dire l'articulation, en termes traditionnels) du sens. Voilà donc pour Saussure. Je ne l'ai pas épuisée, loin de là, mais l'idée de structure, c'est chez lui que nous l'avons prise. » [Gagnepain, 1994 : 26]

Tout le travail du linguiste consistera à démontrer qu'« à côté de la structure phonologique existe la structure sémiologique », que le langage n'est pas seulement système d'organisation du son, mais aussi système d'organisation du sens. La sémiologie « culturelle » de Saussure est restreinte chez Gagnepain, il s'agit pour lui « d'une structure du sens, c'est-à-dire qu'elle est analyse du signifié, comme sa [celle de Saussure] structure phonologique est une analyse du signifiant » (Gagnepain, 1994 : 32).

Le principe conceptuel de l'unité du signe est donc ici déployé et si le signifiant est phonologique, « il n'est « un » signifiant qu'en tant qu'il est ce qui garantit la valeur de signifié, et reste virtuellement analysable lui-même en multiples ou diverses valeurs de signifiant, ce qu'on appellera plus tard des phonèmes ou des traits. En revanche, ce que Saussure appelle signifié est indivisible » (Giot et Schotte (éds) : 38). Toute la théorisation de Gagnepain consiste à démontrer que l'étude du signifié, qu'il appelle donc Sémiologie – dans le sens où la sémiologie est à la sémantique ce que la phonologie est à la phonétique – consiste bien en une analyse « puisque l'analysabilité est une propriété de la forme, mais elle intègre la recherche de la contrepartie sur l'autre face du signe, contrepartie qui est le critère d'existence et de délimitation de cet élément. » (*op. cit.* : 39)

Tout est donc affaire d'*analyse*, et c'est bien cette capacité propre à l'homme qui le distingue des animaux. Saussure l'avait initié.

« Le langage normal ne suppose donc pas une juxtaposition du signifiant et du signifié, comme le croyait Saussure, mais une intrication, c'est-à-dire une réciprocité de faces ou, plus exactement, comme disait tout de même Saussure, car il l'avait bien vu, une immanence. C'était peut-être un terme trop philosophique, mais ce qu'il voulait dire, c'était précisément que le signifié analyse le son comme le signifiant analyse le sens. C'est cette interaction du signifiant et du signifié que la clinique nous a révélée. » [Gagnepain, 1994 : 59]

Gagnepain va encore plus loin en démontrant que la pathologie permet de déconstruire ce qui apparaît globalement comme relevant d'un même processus rationnel. L'observation des malades lui donne à voir que des capacités qui sont normalement intimement liées peuvent apparaître isolément lorsqu'il y a altération pathologique de l'une d'elles : « l'humain ne perd jamais la raison mais de la raison » disait-il.

#### 4.1.2 Une théorie du Signe

C'est le titre du chapitre deux de l'ouvrage de Gagnepain, sa *deuxième leçon* (1994 : 51 et sq), *signe* supplémentaire de son attachement à Saussure. L'apport de la déconstruction de Gagnepain à la théorie du signe est multiple et je retiens pour la présente synthèse, deux des concepts qu'il met au jour :

- 1 le Signe est **récioproque** c'est-à-dire qu'il comporte deux faces : bi-facial
- 2 le Signe est **axialisé** c'est-à-dire qu'il comporte deux axes d'analyse : bi-axial

##### 4.1.2.1 Le caractère récioproque ou bi-facial du Signe

L'observation des malades aphasiques montre qu'être capable de Signe, c'est être capable d'une double analyse phonologique et sémiologique :

« ce que l'aphasiologie nous a montré, c'est qu'on peut être en panne de l'analyse phonologique sans être en panne de l'analyse sémiologique et vice versa. Mais dans les deux cas, le langage est pathologique. L'un n'étant pas plus important que l'autre, il n'y a pas une différence de gravité, comme on l'a cru ; il y a simplement une différence d'application de l'analyse, qui porte alors seulement sur l'une ou l'autre des faces du signe. » [Gagnepain, 1994 : 55]

La démarche de Gagnepain, c'est de montrer qu'il n'y pas de hiérarchie entre ces deux niveaux d'analyse (contrairement à Martinet ou Jakobson par exemple) :

« il n'y a que deux « niveaux » d'articulation, deux « niveaux » d'analyse, à savoir : l'analyse phonologique du son et l'analyse sémiologique du sens. La première fait le tri dans l'ensemble de nos capacités phonatoires pour ne retenir que quelques-unes de ces possibilités-là (c'est ce qu'on appelle l'analyse phonologique) et on retiendra là-dedans autant d'éléments que ceux qui servent à distinguer des marques. C'est ce qu'on appelle la pertinence. La pertinence est l'aptitude de certains éléments phonatoires à distinguer du sens ou, plus exactement, du signifié. Et inversement, il n'y a de signifié que s'il est marqué par du son. Nous appelons cela la dénotation. La pertinence définit donc le son, non pas acoustiquement, sur l'observation qu'on en peut faire, mais sur l'utilité qu'il présente pour distinguer du signifié, tandis que la dénotation ne définit du sens qu'en tant qu'il est marqué par du son » [Gagnepain, 1994 : 59]

En somme, les deux analyses se garantissent mutuellement et réciproquement. Et c'est ce va-et-vient entre les deux analyses qui rend opératoire la théorie de Gagnepain dans le domaine didactique de l'analyse de la langue. Pour les (futurs) enseignants, la démonstration est inédite et se révèle efficace. Je reprends les exemples qui suivent au cours de Licence 3 de Nicole Ménager, cours que j'assure avec elle depuis plusieurs années maintenant et grâce auquel j'ai pu constater l'efficacité d'une telle démarche d'analyse sur l'enseignement-apprentissage de la langue. On en découvre une première ébauche dans la grammaire de Bonnet et Barreau (1974) ; une explication détaillée dans Giot et Schotte (éds) (1999), notamment dans le chapitre de Urien intitulé « Le critère grammatical » pp. 27-72 ; on en trouve encore des exemples appliqués à d'autres langues notamment dans Urien (1982) et Jorgen (1993).

« Si l'on peut poser qu'il y a une variation phonologique entre /p/ et /b/, c'est parce que cette variation phonologique ordonne sur le plan de l'analyse sémiologique une variation, par exemple entre « *une poule / une boule* », « *un pont / un bond* », « *prier / briller* », « *percer / bercer* », etc. Cette variation phonologique est dite pertinente puisqu'elle permet de distinguer des éléments sémiologiques. Ainsi, toute variation phonologique est pertinente si lui est corrélée une variation sémiologique. En revanche, la variation phonologique entre /o/ et /ɔ/ dans /roz/ ou /rɔz/ n'est pas pertinente, puisqu'elle ne s'accompagne d'aucune variation sémiologique : il s'agit toujours du même élément sémiologique « *rose* ». On a affaire de fait dans cet exemple à une variante phonétique d'un même phonème. Inversement, si l'on peut poser qu'il y a une variation sémiologique entre « *long / lent* », « *un bond / un banc* », « *ronger / ranger* », ou encore « *fondre / fendre* », c'est parce que cette variation sémiologique est dénotée par une variation phonologique, à savoir la variation entre les deux phonèmes /ɔ̃/ et /ã/.

Ainsi, il y a telle variation sémiologique s'il y a corrélativement une variation phonologique, la variation sémiologique étant dénotée par de la variation phonologique. C'est en ce sens qu'il y a réciprocity des deux analyses c'est-à-dire réciprocity de l'analyse phonologique et de l'analyse sémiologique. Mais si ces deux analyses sont réciproques, elles ne sont pas coïncidentes. S'il y avait en effet coïncidence entre les deux analyses, toute variation phonologique dénoterait une seule et même variation sémiologique, et inversement, toute variation sémiologique serait dénotée par une seule et même variation phonologique.

Si l'on prend la variation sémiologique de genre entre « *vert / verte* » : on peut noter que cette variation en genre est dénotée par une variation phonologique /ver/ vs /vert/, c'est-à-dire par l'absence ou la présence du phonème /t/ ; or, d'une part, la variation en genre peut être dénotée par une variation phonologique autre que l'absence ou la présence du phonème /t/ : tel est le cas dans les items /gri/ vs /griz/, /blã/ vs /blã́/, /rõ/ vs /rõd/, etc., dans lesquels la variation en genre est dénotée par l'absence ou la présence respectivement des phonèmes /z/, /ʃ/, /d/ ; d'autre part, et inversement, la variation phonologique entre l'absence ou la présence du phonème /t/ peut dénoter une variation sémiologique autre que celle de genre : tel est le cas dans les items /ilmã/ vs /ilmãt/, ou /ilpar/ vs /ilpart/, dans lesquels l'absence ou la présence du phonème /t/ dénote une variation sémiologique de nombre, ou



encore entre les items /dekar/ vs /dekart/, dans lesquels l'absence ou la présence du phonème /t/ dénote une variation sémiologique lexicale. » [Ménager, *Cours de morphologie*, L3]

Cette non-coïncidence impose de ne pas confondre le rapport formel avec la séquence phonologique qui positivement l'atteste. De là découlent différentes modalités de la dénotation, qui répondent à deux logiques. Une logique qualitative – qui oppose du même et du différent – dans laquelle s'inscrivent les modalités de l'homophonie (une même séquence phonologique / différentes valeurs sémiologiques) et de l'allomorphisme (différentes séquences phonologiques / une même valeur sémiologique). Et une logique quantitative – qui oppose de l'absence, du Un à du plusieurs – dans laquelle s'inscrivent trois modalités : l'amalgame ou l'imbrication (une seule séquence phonologique / plusieurs valeurs sémiologiques), le marquage discontinu (plusieurs séquences phonologiques / une seule valeur sémiologique), et l'absence significative (aucune séquence phonologique / une valeur dénotée). Je ne développerai pas ces points ici.

#### 4.1.2.2 *Le caractère axialisé ou bi-axial du Signe*

« Il y a un autre aspect qui ne manque pas non plus d'importance : c'est que vous n'avez pas seulement une bifacialité dans cette médiation de la représentation que suppose la théorie du signe, vous avez également une biaxialité. Cette biaxialité, Ferdinand de Saussure l'avait également repérée. Il vous disait que dans le langage il y a deux axes, l'un est l'axe des choix, l'autre l'axe des combinaisons. Choisir, cela veut dire quoi ? Cela veut dire laisser tomber ce qu'on ne prend pas ; il appelait cet axe l'axe *in absentia*, celui des combinaisons, il l'appelait l'axe *in praesentia*, c'est-à-dire l'axe de ce qui est co-présent, de ce qu'on peut combiner. C'est ce qu'on appelle maintenant, d'une part, l'axe vertical, qu'il appelait aussi l'axe paradigmatique et, d'autre part, l'axe horizontal, qu'il appelait l'axe syntagmatique. Nous parlerons quant à nous de l'axe taxinomique : c'est l'axe du classement, par exemple le lexique ; et puis de l'axe génératif, par exemple le texte, que Saussure appelait *in praesentia* ou l'axe de la combinaison. Cet axe, nous l'appelons génératif, au sens mathématique du terme ; il s'agit de l'axe sur lequel s'engendrent le texte et les énoncés sous forme d'une combinatoire d'unités. » [Gagnepain, 1994 : 59]

Un axe est celui des identités, qui permet de substituer des éléments. Cette analyse par *opposition*, ou taxinomique, se distingue d'une analyse par *segmentation*, qui elle, permet de dénombrer des éléments, et qui correspond à l'autre axe, génératif, celui des unités. L'étude des pathologies menée par Gagnepain lui a permis de dissocier ces deux axes tout en démontrant leur fonctionnement intrinsèque. En effet, c'est ce concept qui lui a permis notamment d'expliquer l'opposition clinique entre l'aphasie dite De Broca et l'aphasie dite de Wernicke. L'aphasique de Broca (lésion antérieure gauche) garde la taxinomie, mais perd la générativité, il ne procède plus que par différenciation, tandis que l'aphasique de Wernicke

(lésion postérieure gauche) conserve lui la générativité, procédant uniquement par segmentation, sans taxinomie. Je reprends, pour l'expliciter, des expériences menées par Le Bot *et al.* (1984). En observant les réponses à une même question initiale (remettre en ordre des étiquettes), les aphasiques de Wernicke produisent (a), quand les aphasiques de Broca produisent des énoncés de type (b)

(a) - les chattes blanc noires boivent le lait bon petits

- les chattes boivent le lait blanc noir bon petites

- la fille petite gros avec le ballon joue

- avec le ballon joue la petite fille gros.

(b) - petites noires chattes boivent les blanc bon le

- les boivent chattes petites noires bon lait blanc le

- fille la joue petite grand le avec ballon

- grand ballon le joue petite fille la avec.

Malgré l'incohérence des deux séries, on peut repérer une logique grammaticale, différente pour l'une et pour l'autre :

« On ne peut plus, dès lors, se contenter d'élever une frontière entre du grammatical et du non-grammatical ; il convient plutôt de poser le grammatical comme conjonction d'une double capacité d'analyse, c'est-à-dire de deux processus autonomes d'auto-formalisation.

a) Dans un cas, la possibilité de réunir des morceaux de façon à produire sous cette forme "avec la poupée" ou bien "je te le dirai" témoigne de la persistance d'une capacité à analyser chacun des fragments comme faisant partie d'un tout. C'est-à-dire la capacité d'élaborer formellement de l'unité élémentaire dans le sens où tel ou tel fragment ne se suffit pas à lui-même mais implique les autres dans le cadre minimal de l'unité. Le processus qui élabore de l'unité est alors appelé capacité de segmentation.

b) Dans l'autre cas, le fait de pouvoir distinguer d'une part "petites boivent" et de l'autre "lait bon blanc" témoigne de la persistance à analyser chacun des morceaux comme étant du même et du différent. C'est-à-dire la capacité d'élaborer formellement de l'identité élémentaire, dans la mesure où les divers éléments entrent dans un rapport de différenciation. Le processus qui élabore l'identité est appelé capacité de différenciation.

D'où la nécessité de penser que non seulement il existe deux axes, mais que la grammaticalité a pour propriété la non-coïncidence des éléments définis sur chaque axe : l'identité, définie par différenciation, ne correspond pas à l'unité, définie par segmentation. C'est pourquoi, lorsqu'on a délimité par différenciation une identité minimale, on n'a pas le droit d'en faire une unité : on doit encore s'interroger sur le statut segmental qu'elle a par ailleurs. "La" est un élément différentiel en tant qu'identité, singulier par rapport au pluriel qu'il exclut ; il n'est que fragment d'une unité nominale ("la / les portes"), ou verbale ("il la / les porte"), dont les bornes le dépassent. » [Le Bot *et al.*, 1984 : 41-42]

En somme :

« L'homme fonctionne par une biaxialité, c'est-à-dire deux axes qui, exactement comme les deux faces, sont en interaction. Les deux axes n'ont absolument aucune dépendance entre eux, mais ils se trouvent en interaction l'un avec l'autre : c'est leur projectivité. La question est de savoir jusqu'où c'est le même dans une structure, et à partir d'où c'est un autre. » [Gagnepain, 1994 : 59]

La taxinomie ou capacité de différenciation créée de la frontière par opposition, elle permet de déterminer par différenciation des identités phonologiques et des identités sémiologiques, que sont respectivement les traits pertinents en phonologie et les sèmes en sémiologie. On peut prendre comme exemple en français celui du masculin et du féminin, qui se définissent mutuellement par opposition : *la* n'est pas *le*. De même pour le singulier et le pluriel : *le* ou *la* ne sont pas *les*.

La générativité est la capacité de dénombrer des éléments, elle crée de la frontière par contraste, et permet de déterminer par segmentation des unités phonologiques et des unités sémiologiques, que sont respectivement les phonèmes en phonologie, et les mots au sens d'unités textuelles en sémiologie.

« Tout se conditionnant, ce que l'on appelle une unité n'est pas simple : « fut » n'est pas le verbe être ; ce qu'est le verbe être, c'est « il fut » ou « nous fussions »..., c'est-à-dire tout cet ensemble paradigmatique qui a en commun d'être marqué de telle manière que ce n'est pas un nom. » [Gagnepain, 1994 : 79]

Il existe une inter-solidarité entre des fragments, à l'intérieur d'une même unité. On peut prendre comme exemple en français « dès que tu reviendras » où aucun des fragments de cette unité ne peut valoir pour lui-même, sans les autres : on ne peut pas faire moins que ce mot. Aucun des fragments n'a d'autonomie grammaticale. On ne peut pas dire *dès* tout seul, ni *que*, ni *tu*, ni *re-viend-r-as*. De cette inter-solidarité découle la notion de *programme unitaire*, notion opératoire dans le domaine de l'enseignement apprentissage de la langue.

#### 4.1.3 L'analyse en programme unitaire

L'analyse en unités met ainsi en évidence qu'un certain nombre d'éléments commutables ne sont analysables qu'en tant que fragments ou partiels d'unité, puisqu'ils ne sont pas grammaticalement autonomes : la présence de l'un implique la présence de l'autre. La cohésion de ces différents partiels constitue un *programme unitaire*, qui peut être de trois types : le programme du nom, le programme du verbe, le programme de l'adverbe.

Chacun de ces trois programmes se définit par l'ensemble des fragments qui le constituent. Ainsi, un lexème n'est analysable en tant que nom ou en tant que verbe que pour autant qu'il entre dans un programme de nom ou dans un programme de verbe. Par exemple, un lexème

tel que /pist/, n'est en soi ni un nom, ni un verbe : c'est l'ensemble /ilpist/, qui est analysable en tant que verbe, et l'ensemble /lapist/ qui est analysable en tant que nom.

L'originalité de la démarche réside dans la contrainte mutuelle des analyses, et la prise en compte systématique, non d'un élément isolé (arbitrairement désigné comme préposition, conjonction, déterminant, etc.), mais d'un élément à identifier par différenciation et segmentation dans et par son entour, c'est-à-dire dans un contexte donné (on s'arrêtera ici au contexte morphologique).

Pour le dire vite et donner des exemples d'analyses, ce qui définit l'unité morphologique c'est son autonomie segmentale, ce qui signifie qu'elle peut constituer à elle seule un énoncé. Ainsi, à la question :

/kədəmãdləpœpl/ *Que demande le peuple ?*

on peut répondre :

- /sðnotonomi/ ; /dypœ/ ; /lesjœ/  
*son autonomie, du pain, les siens*

- /kəvulekutje/ ; / dələpædr/ ;  
*que vous l'écoutez ; de les perdre*

on ne peut pas répondre :

\*/sð/ ni /otonomi/ ; /dy/ ni /pœ/

\*/kə/ ni /vu/ ni /l/ ni /ekutje//

Reste encore à identifier et découper dans le flux sonore les fragments constitutifs de chaque unité. C'est à nouveau l'analyse conjointe des deux axes qui engendre/permets cette identification-segmentation. La mise au jour des frontières de fragments se réalise par commutation (un fragment pouvant commuter avec un autre dans un même paradigme), mais dans le même temps il signale et impose sa solidarité morphologique avec le(les) autre(s) fragment(s) de son contexte morphologique. Dans l'unité autonome /dypœ/ le segment /dy/ peut commuter avec /sðn, lə, sə/ etc. ; le segment /pœ/ peut commuter avec /travaj, tã/ etc.. Mais de fait, aucun des deux éléments n'est autonome : le déterminant nominal implique d'être nécessairement suivi d'une base lexicale ; et de la même façon, le segment /pœ/ implique d'être précédé d'un déterminant nominal.

Cette analyse permet donc de rendre compte de l'organisation interne des unités, organisation contrainte par l'ordre, le nombre et la catégorie des fragments en co-présence. Je ne donnerai dans ce qui suit que quelques exemples illustratifs du programme du nom et du programme du verbe, sur lesquels je reviendrai dans le dernier chapitre.

#### 4.1.3.1 Programme nominal

préposition	déterminant nominal	préfixe(s)	BASE	suffixe(s)	
				dérivation	flexion
	sɔ̃		otonomi		
avɛk	mɛ		ʒuɛ		
	lɛz		anim		o

#### 4.1.3.2 Programme verbal

préposition	conjonction	déterminant verbal	morphèmes complémentaires		préfixe(s)	BASE	suffixes	
			direct	indirect				temps
	kə	vu	l			ekut	j	e
də			lɛ			pɛrdr		

#### Conclusion :

Chaque unité – et chaque fragment de l'unité – se définit parce qu'elle est ce les autres ne sont pas : un nom est un nom parce qu'il n'est ni un verbe ni un adverbe, la preuve que l'on peut en apporter c'est l'analyse de ses fragments : un nom est un nom (un verbe est un verbe) parce que les fragments qui le constituent s'impliquent mutuellement et solidairement : unité nominale : [pour+la+piste] vs unité verbale [pour+que+tu+la+pistes].

Les unités sont donc à concevoir comme des programmes formels d'engendrement des noms des verbes et des adverbes. Et je montrerai dans le dernier chapitre un exemple d'analyse de productions d'élèves qui prend appui sur cette démarche d'analyse.

Je n'ai ici dressé qu'un aperçu, certainement imparfait, et dans tous les cas trop succinct, du modèle théorique proposé par Gagnepain. Je peux même confier ici que je ne mesure certainement pas l'ampleur d'une telle théorie non seulement sur le langage mais aussi sur l'ensemble des sciences de l'homme qu'elle tend à concevoir. Néanmoins, si l'on en reste à notre niveau d'analyse non pas du langage mais de la langue, et encore plus restrictif, de la langue française, je peux montrer en quoi une telle démarche d'analyse a des répercussions sur l'enseignement-apprentissage de la langue.

Sur l'enseignement tout d'abord, et en premier lieu le mien, celui de la formation des (futurs) enseignants de français (FLE ou FLM n'y change rien). Lorsque l'on dit que seul « pendant les vacances » est un nom, ou que seul « pour que tu la pistes » est un verbe, certains étudiants le refusent catégoriquement, assurés qu'ils sont de la préexistence des catégories grammaticales, et que seul « vacances » est un nom, que seul « pistes » est un verbe. Mais peu importe le nom que l'on donne aux choses (toute la linguistique ne fait que le démontrer), ce qui compte c'est l'analyse que l'on en fait. Et analyser du nom et du verbe, ce n'est pas seulement classer des éléments préconstruits dans des catégories elles-mêmes préconstruites. La démarche ici proposée est une démarche par déconstruction, déconstruction qui dans le même temps démontre la solidarité des fragments en co-présence.

Parallèlement, c'est la même démarche de déconstruction qui permet un apprentissage consolidé de la langue. Pour se rendre compte des erreurs, les analyser et les surmonter, il faut pouvoir prendre appui sur une analyse raisonnée de la langue en cours d'acquisition. Un apprenant qui produit (même après parfois plusieurs années passées en France) « soupe. manger. moi » peut se faire comprendre – peut-être – mais il n'a aucune conscience des contraintes que la langue impose et s'il ne lui est pas prodigué un enseignement dans ce sens, il ne pourra véritablement progresser (et je ne parle pas des répercussions que cela engendre du point de vue social). J'ai pris là un exemple qui peut paraître extrême, mais 1) il n'est pas si rare (et nos étudiants en stage dans les associations bretonnes qui accueillent des migrants en font l'expérience tous les ans); 2) un étudiant sinophone par exemple de niveau intermédiaire (le CECRL dirait A2-B2) peut produire de manière très régulière des énoncés du type « je peux tu revoir » (A2), « les journalistes a entré, les ont posé des questions » (A2) « tout d'abord tu dois téléphoner à Sophie pour la dire pourquoi tu téléphones à elle » (B2) : restent encore à travailler l'ordre, le nombre et le choix des partiels de complémentation du verbe. Nous y reviendrons dans le dernier chapitre.

J'ai utilisé le mot *démarche d'analyse* spontanément mais il est à ce stade très heureux car il est bien représentatif du second apport de cette théorie – second n'était pas à entendre dans un ordre hiérarchique ou chronologique, mais bien conjointement.

## 4.2 Méthodologie d'analyse

C'est par l'observation clinique que Gagnepain développe sa théorie ou plutôt « c'est par et dans la rencontre entre patient et observateur que va s'élaborer un questionnement sur le langage » (Duval et Le Gac, 2001 : 2) :

« Nous nous sommes dit que pour savoir comment fonctionne le langage, il fallait passer par l'observation de ses pannes. C'est alors la clinique qui nous a suggéré les modèles à construire. Nous avons essayé de cerner chez les malades, en particulier aphasiques, la façon dont ils s'en tirent, dans les cas où nous pensons que leur grammaticalité, c'est-à-dire ce qui fait la verbalisation, ce qui fait le langage, est atteinte.

Or une chose est manifeste : de la grammaticalité, tout n'est jamais perdu à la fois. [...] Mais c'est précisément la fabrication de ces aberrations qui nous montre comment fonctionne la grammaticalité. Nous considérons donc le malade comme un maître en linguistique : c'est lui qui nous apprend comment fonctionne le langage. » [Gagnepain, 1994 : 54]

Appliquée à la didactique, et en particulier la didactique de la langue, on peut dire que la démarche est similaire : c'est de l'observation des productions des apprenants que s'élabore un questionnement sur la langue, la langue de l'apprenant, celle que l'on nomme depuis Selinker (1972) *l'interlangue*.

### 4.2.1 La notion d'*Interlangue*

Les travaux sur l'interlangue sont riches et nombreux. Il n'est pas question ici de chercher à en faire le tour. Nous retenons que le concept a reçu plusieurs définitions « compétence transitoire » (Corder, 1967), « système approximatif » (Nemser, 1971), « système intermédiaire » (Porquier, 1974), « système approché » (Noyau, 1976). Toutes nous plaisent, même si le choix de l'un ou l'autre des qualificatifs est révélateur de postures théoriques différentielles dont chaque auteur se réclame. Pour le dire en quelques mots, cette variété terminologique témoigne du *regard* posé sur la langue de l'apprenant. Et l'on passe du tout contrastif où l'erreur est perçue comme faute à corriger immédiatement, au semi-contrastif – l'erreur, imposant une certaine représentation de l'état d'avancement de l'apprentissage, mérite d'être observée pour elle-même, mais on reste dans une comparaison L1/L2 – enfin, c'est toute la production de l'apprenant qui peut être envisagée comme relevant d'un système autre, qui n'est ni une L1 transformée, ni une L2 diminuée – et l'interlangue de l'apprenant peut faire l'objet d'une analyse en soi. Tout cela a déjà été largement débattu (Perdue et Porquier, 1980, Besse et Porquier 1991, Vogel 1995, Rosen et Porquier, 2003 ; et pour une revue de détails, on conseille la lecture de la thèse d'Aquino Garcia, 2010).

On prendra ici la définition émise par Frauenfelder *et al.* (1980 : 46) qui rend compte à la fois du concept en tant que système, en tant que système dynamique et évolutif, et en tant que système spécifique :

« En résumé, pour nous, la connaissance d'une LE se manifeste chez l'apprenant par un système linguistique intériorisé, qui évolue en se complexifiant, et sur lequel il possède, en principe, des intuitions. Ce système est différent de celui de la langue maternelle (LM) (même si l'on en trouve des traces), et aussi de celui de la LC [langue cible] ; il ne peut non plus être considéré comme un simple mélange de l'une et de l'autre, mais comporte des règles qui lui sont propres : chaque apprenant (ou groupe d'apprenants) possède à un stade donné de son apprentissage un système spécifique. »

[Frauenfelder U. *et al.* 1980 : 46]

Pour notre part, et puisqu'un travail de synthèse s'y prête fort bien, nous souhaitons ici revenir sur l'article fondateur de la notion, que l'on attribue à Corder (1967), traduit et commenté, avec trois autres de ses articles, dans le numéro 57 de la revue *Langages* en 1980. Nous ferons ensuite quelques remarques sur les développements récents en matière d'interlangue, notamment à partir Rosen et Porquier 2003, seulement pour montrer l'empan qu'a pris cette notion et, avec elle, la théorisation d'une didactique des langues. On peut d'ores et déjà dire que, sans renier les apports des développements successifs, notre propre cheminement se situe bien en deçà d'une réflexion panoramique/panégyrique sur une didactique des langues, mais dans un cadre beaucoup plus restreint, nous plaiderons en faveur d'une didactique de la langue.

#### **4.2.2 Corder et les prémices de nouvelles disciplines**

La notion d'*interlangue* s'est d'abord développée dans une optique didactique et pédagogique : Corder (1967) démontre que les erreurs commises ne sont pas toujours imputables à « l'interférence des habitudes de la langue maternelle » sur la langue 2. Il remet ainsi très fortement en cause les analyses linguistiques exclusivement contrastives :

« On a vu dans l'étude contrastive exhaustive des systèmes linguistiques de la langue étrangère (LE) et de la L1 de l'apprenant une contribution majeure des linguistes à l'enseignement des langues. [...] Une telle contribution n'a pas toujours convaincu les enseignants » [Corder, (1967) 1980 : 1]

Soit. Et on peut reconnaître que même si l'analyse contrastive peut être parfois un guide pour prendre en compte certaines erreurs, 1) elle ne suffit pas et 2) on ne peut pas exiger d'un enseignant de langue (quelle qu'elle soit) qu'il maîtrise tous les systèmes linguistiques des langues maternelles des élèves de sa classe. Néanmoins, on peut souligner que développer un questionnement en ce sens chez les enseignants n'est pas sans intérêt, notamment (mais sans exclusive) dans la prise de conscience de différences dans les systèmes phonologiques.



Mais c'est l'argument que Corder donne pour rejeter ce type d'analyse linguistique qui nous intéresse :

« Les enseignants se souciaient moins en effet de l'identification de ces difficultés que de la façon de les traiter, d'où ils ont estimé, à juste titre, que les linguistes n'avaient finalement que peu d'information à leur apporter. » [Corder, (1967) 1980 : 1]

Et, peut-être sur ce point, n'avons-nous pas assez progressé. Les enseignants veulent des « trucs » quand le linguiste observe minutieusement. *Identifier les difficultés* passe, selon nous, par une analyse (très) précise de la langue, et pas seulement selon les catégories très larges que sont la phonétique, la morphologie, la syntaxe et à la sémantique, auxquelles on a très vite réduit le champ de « l'analyse d'erreurs ». Disons pour le moment que ce questionnement entre linguistes, didacticiens et pédagogues reste encore d'actualité. Et je peux dire que je dois beaucoup en ce sens, à la lecture des propositions émises par Pellat et Teste (2001) dans un petit ouvrage « Orthographe et écriture : pratique des accords », propositions qui seront largement mises en application dans « Quelle grammaire enseigner ? » (2009). Nous y reviendrons dans le dernier chapitre.

Corder, lui, est *bien de son temps* (pour reprendre une expression de Gagnepain) et voit dans les hypothèses formulées par Chomsky et les recherches sur l'acquisition du langage des points de convergence à interroger avec la problématique de l'apprentissage d'une L2 :

« Personne n'attend d'un enfant apprenant sa L1 qu'il ne produise à des stades précoces que des formes correctes ou non déviantes selon les normes adultes. Nous voyons, dans les productions « incorrectes » des indices de son processus d'acquisition et, si l'on cherche à décrire sa connaissance de la langue à un stade quelconque de son développement, ce sont bel et bien les « erreurs » qui fournissent ces indices. » [Corder, (1967), 1980 : 11]

Il résume alors la différence principale entre acquisition et apprentissage à une question de *motivation*, « ceci n'implique pas que le déroulement, la progression de l'apprentissage soit identique dans les deux cas » ((1967), 1980 : 11). Il nous semble que ce débat n'est pas clos aujourd'hui – et nous ne l'ouvrirons pas.

Ce qui nous importe ici, c'est de voir que, selon l'auteur, les erreurs « manifestent le système linguistique que [l'apprenant] utilise (qu'il a appris) à un moment donné » (Corder (1967), 1980 : 13). C'est donc l'analyse des erreurs qui permettra de comprendre ce système.

Il distingue ainsi deux types d'erreurs chez les apprenants, les fautes de performance et les erreurs systématiques révélatrices de l'état des connaissances en langue de l'apprenant :

« Il nous faut alors distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent à un moment donné sa connaissance sous-jacente, ou comme on pourrait l'appeler, sa « compétence transitoire ». Les erreurs de performance seront par définition non-systématiques, et les erreurs de compétence systématiques. » [Corder, (1967) 1980 : 13]

Corder abandonnera par la suite ce terme de compétence transitoire, lui préférant d'abord *dialecte idiosyncrasique* (1971), puis *langue de l'apprenant* puis *interlangue* (1973 – voir Corder 1981). Néanmoins, il n'est peut-être pas vain de voir dans cette première nomination les prémices de la didactique *des compétences* (très à la mode aujourd'hui). On remarque encore que *transitional competence* traduit par Perdue et Porquier (1980) « compétence transitoire » est repris par les auteurs indistinctement ou avec le même adjectif ou la forme complémentaire en *de* : compétence *transitoire* ou compétence *de transition*. L'interprétation n'est peut-être pas si similaire : tout dépend de ce que l'on observe : état ou processus, et le débat ne s'est jamais arrêté.

Pour Corder (1967), les erreurs ont une triple signification :

« D'abord pour l'enseignant : s'il entreprend une analyse systématique, elles lui indiquent où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qui lui reste à apprendre. Ensuite, elles fournissent au chercheur des indications sur la façon dont une langue s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue. Enfin, (et c'est là, en un sens, le plus important) elles sont indispensables à l'apprenant, car on peut considérer l'erreur comme un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre. » [Corder, (1967) 1980 : 13]

Cette vision toute positive de l'erreur est très novatrice dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, et la didactique du FLE en a largement tiré son parti dans la formation des enseignants. Et/Mais la place réservée au chercheur est sur ce point intéressante : elle n'est pas dans l'analyse systématique, mais dans les *processus* et *stratégies d'acquisition*. Corder ouvre là la voie à des disciplines qui connaîtront (et connaissent encore aujourd'hui) un grand essor : la psycholinguistique, l'acquisition, l'apprentissage et les sciences de l'Éducation (etc.), qui s'émanciperont progressivement d'une analyse linguistique des erreurs pour chercher quasi-exclusivement des mobiles, des raisons, des explications d'ordre d'abord psycholinguistique et cognitif puis, disons sociolinguiste, à la présence de ces erreurs.

Selinker (1972) le premier, qui dans un cadre clairement psycholinguistique, pose l'existence d'une structure psychologique latente (*latent language structure*, 1972 : 211-212) réactivée (ou non) lors d'un apprentissage réussi (ou non) d'une langue étrangère.

La réussite ou l'échec étant appréciables dans les *tentatives* de productions des apprenants, c'est ce système observable que Selinker nomme *l'interlangue* :

« One would be completely justified in hypothesizing, perhaps even *compelled* to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call "interlanguage". » [Selinker, 1972: 214]

Le débat est lancé entre ce qui fait *in-put* et ce qui fait *out-put* dans l'acquisition d'une langue étrangère – et nous laissons aux psycholinguistes le soin de gérer cette question.

Disons que cette interlangue résulte, selon l'auteur, de cinq processus centraux : 1) de transfert linguistique de la L1 sur la L2 ; 2) de transfert d'apprentissage ; 3) de stratégies d'apprentissage de L2, 4) de stratégies de communication en L2, 5) de surgénéralisation d'éléments linguistiques de L2 :

« Il would like to suggest that there are five central processes (and perhaps some additional minor ones), and that they exist in the latent psychological structure referred to above. I consider the following to be processes central to second-language learning : first, *language transfer* ; second, *transfer-of-training* ; third, *strategies of second-language learning* ; fourth, *strategies of second-language communication* ; and fifth, *overgeneralization of TL linguistic material* » [Selinker, 1972: 215, italiques dans le texte]

### 4.2.3 Interlangue et contextes

D'un autre côté, Corder avait mis en évidence l'importance de la prise en compte du contexte d'apprentissage, et du contexte d'interaction.

Se situant dans le cadre institutionnel scolaire, ses réflexions lui permettent une remise en cause majeure des programmes d'enseignement institutionnalisés, qui ne prennent pas suffisamment en compte les besoins réels des apprenants : « cette idée n'est pas nouvelle, et pourtant elle n'a, semble-t-il, débouché sur aucune recherche, en raison peut-être des difficultés méthodologiques qu'il peut y avoir à déterminer ce que pourraient être les besoins réels des apprenants. » (Corder (1967), 1980 : 12) Il prône également, dans son article de 1971, « d'entreprendre l'étude longitudinale des apprenants dans une situation non-institutionnelle » (Corder (1971), 1980 : 23). Il sera entendu, et les recherches sur l'acquisition des langues se développeront au-delà du cadre scolaire. Porquier (1979, 1984, 1994) le premier, qui s'attachera à définir une communication exolingue mettant ainsi en lumière « les faisceaux de paramètres à prendre en compte dans la recherche sur l'appropriation des langues » (Porquier, 1994 : 169), notamment les interrelations entre langues ou idiomes connus des participants, le milieu linguistique de l'interaction, le cadre institutionnel de l'interaction, le type d'interaction, le contenu de l'interaction.

Pour le moment (1967), l'analyse d'erreurs devait ainsi servir une meilleure connaissance des processus d'apprentissage et la nature du programme interne de l'apprenant :

« Peut-être apprendrons-nous ainsi à nous adapter à *ses* besoins au lieu de lui imposer *nos* idées *a priori* sur la façon *dont* il doit apprendre, *ce qu'*il doit apprendre et *quand* il doit l'apprendre. » [Corder (1967), 1980 : 15, italiques dans le texte]

Corder reprend aussi à son compte les propositions didactiques émises par Carroll (1933) : « créer des situations problèmes auxquelles il [l'apprenant] devait trouver lui-même la solution, en cherchant à obtenir, auprès de l'enseignant ou dans un dictionnaire, les réponses verbales appropriées. » (Corder (1967), 1980 : 12). Plus loin, et cette fois prenant appui sur un

dialogue en langue maternelle entre une maman et son enfant, Corder démontre qu'il serait « plus instructif, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant, d'amener l'apprenant à découvrir la forme correcte » (Corder (1967), 1980 : 14). On voit dans ces deux propositions didactiques – même si le raccourci est très (très) rapide – les prémices de ce qu'on appelle aujourd'hui *l'approche actionnelle*, démarche d'apprentissage au cœur du projet européen et justifiant/motivant l'adoption par les pays membres d'un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) qui « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières), dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine particulier. » (CECRL, 2001 : 15)

Je m'autorise cette lecture conjointe des propositions de Corder (1967) et du CECRL (2001) car je retrouve dans toutes les précautions oratoires du CECRL, la multiplicité des questions qui ont émergé des textes de Corder. Dès 1980, Porquier *et al.*, pointant les spécificités de l'étude de la langue de l'apprenant (LA) – qui concernent « l'instabilité, la variabilité, la systématique et les données intuitionnelles » (Porquier *et al.*, 1980 : 56) – signalaient déjà la nécessaire prise en compte des tâches, de la situation, et de l'individu :

« Les données recueillies et les descriptions fournies pour un apprenant donné ou pour un groupe d'apprenants varient elles-mêmes sensiblement selon les tâches et les situations [...] La variabilité de la LA peut être déterminée, canalisée ou restreinte par la nature des tâches.

[...] D'autre part, en situation de communication naturelle, ou même simulée, la variabilité renvoie à des paramètres situationnels.

[...] L'investigation des LA nécessite donc : le développement des études sur l'apprentissage adulte en milieu naturel et sur l'utilisation des LA en situation naturelle ; le recueil de données transversales et longitudinales plus abondantes ; l'utilisation plus étendue de données intuitionnelles ; le recours à un éventail de tâches plus diversifié ; la mise au point de méthodes d'analyse plus spécifiques. »

[Porquier *et al.*, 1980 : 56-57]

Porquier impulsera alors de nouvelles orientations à la recherche, recadrant progressivement la notion d'*interlangue* dans une perspective pragmatique. Le volume 49 de *LINX* (2003) montre comment on passe « d'une étude de l'acquisition centrée sur les connaissances linguistiques de l'apprenant dans la langue cible à une étude des processus de gestion et de co-construction du répertoire langagier dans l'interaction » (Rosen et Porquier, 2003 : 11).

Tous ces travaux sur les contextes spécifiques, la dynamique des interactions dans l'apprentissage des langues nous semblent novateurs et pertinents et encore (trop) peu exploités par les linguistes dans la didactique de la langue – tout comme d'ailleurs les travaux sur la dynamique de la langue orale.

En revanche, et pour clore ce chapitre, nous dirons notre désaccord avec une certaine vision *variationniste* de l'interlangue des apprenants en nous appuyant sur l'article de Galligani dans le même numéro de *LINX*. Prenant appui sur des corpus de « migrants espagnols de longue date » (p. 148), l'auteure pose une question intéressante (à laquelle, je le dis tout de suite, je n'apporterai pas de réponse) : jusqu'à quand peut-on/doit-on parler d'interlangue ? :

« À partir de quelle étape du processus d'acquisition ce concept, plus fréquemment utilisé pour décrire les premières étapes du processus, ne devient-il plus opératoire ? Existe-t-il un stade critique (qui resterait cependant à définir !) au-delà duquel on pourrait imaginer qu'il deviendrait inopérant à caractériser les connaissances d'un locuteur dans une langue étrangère ? » [Galligani, 2003 : 149]

Elle déploie ensuite une argumentation *anti-interlangue* (c'est moi qui utilise ce terme) à partir des occurrences suivantes, et met en garde le linguiste :

« Ex.2 + alors *Nathalie il a il a fini son bac donc l'année prochaine il a fait un année sabbatique là et puis Béatrice qui a quatorze ans maintenant et qui travaille très très très bien + c'est il est brune presque aussi belle que toi il est magnifique aussi +(Juan 2, 12, 26)*

[réfèrent 1 : *Nathalie* ; réfèrent 2 : *Béatrice* repris par le pronom clitique *il*]

Ex.3 + j'avais j'avais *convalidé* mes études de la marine espagnole donc pour la marine marchande (Juan 2, 9, 11)

[création lexicale à partir du terme espagnol *convalidar* et du terme français *valider*]

Ex. 4 bon ben je pris je suis *bilangue* voilà + mais *bilangue* par nature hein c'est-à-dire pas + enfin *por* obligation *por* obligation (Pedro 2, 1, 17)

[création lexicale selon l'opération : langue + langue = bi-langue !]

D'un point de vue linguistique, le danger pour le chercheur serait d'analyser ces productions comme des « erreurs » ou des « déviations » par rapport à une norme monolingue de réalisation et non comme la trace d'opérations inter- intralinguales. » [Galligani, 2003 : 149, *italiques dans le texte*]

C'est pourtant bien comme des erreurs (même positives) que nous avons interprété les italiques.

Bien que l'auteure admette (p. 150) que :

« les productions langagières recueillies partagent certaines propriétés de l'interlangue, en particulier l'instabilité et la perméabilité des microsystèmes témoignant ainsi de la présence d'opérations inter et/ou intralinguales ou encore la variabilité dans les réalisations linguistiques à l'intérieur de ces microsystèmes »

c'est-à-dire toutes les caractéristiques dévolues à la description d'une interlangue, elle justifie le rejet du concept d'interlangue pour définir le *parler* (elle parle aussi de *comportement langagier*, p. 150) de ces adultes pour au moins deux raisons convergentes. La première, c'est qu'ils disent eux-mêmes ne plus être engagés dans un processus d'appropriation :

« Ex.1. mais le jour où je vu que les gens en face de moi comprenaient ce que je disais ben c'était arrêté + c'est idiot mais je n'avais à mon humble avis je n'avais aucun envie je n'avais aucun besoin de continuer alors alors évidemment c'est une bêtise mais pour moi non c'est bon [...] pou moi ça suffisait [...] je ne voyais pas le côté pratique je voulais pas faire une carrière de machin ni ni ni de lettre ni autre donc voilà pourquoi c'est tout (Juan, 1, 8, 10) » [cité par Galligani, 2003 : 148]

La seconde, c'est que « ce qui est visé par les sujets n'est pas la langue cible mais plutôt une compétence linguistique qu'ils jugent suffisante pour pouvoir se « débrouiller » dans la langue » (Galligani, 2003 : 149). On ne voit pas pourquoi ces deux arguments contrediraient le principe d'analyse d'une interlangue puisque les locuteurs eux-mêmes admettent que leur apprentissage est (reste) parcellaire.

Tracer des frontières entre apprenants et *plus*-apprenants n'est pas chose aisée – et l'on revient d'ailleurs à la question acquisition/apprentissage qui ne me semble pas plus tranchée (ni peut-être même *tranchable*) – mais, si le seul critère pour passer d'une catégorie à une autre se fonde sur le seul jugement individuel de compétence de communication, alors oui tout est variation, et on peut poser la catégorie de « variétés non natives avancées en français » (on notera d'ailleurs le pluriel de l'auteure).

Si l'étude des variations du français et l'étude de la langue orale ont remis largement en cause une vision unilatérale et exclusivement normative de la langue, il n'en demeure pas moins que l'apparition systématique de *il*, de transferts lexicaux quelconques (pour reprendre les exemples de Galligani) peuvent le cas échéant relever de l'analyse d'erreurs et témoigner d'un état de langue d'apprenant. Ne pas admettre que ces locuteurs (mêmes adultes, mêmes avancés) sont toujours des apprenants, c'est aussi les confiner/enfermer dans une relation sociétale sinon difficile, en tout cas stigmatisante. Et cela ne contredit en rien les études de Berrendonner et Beguelin (1995), qui démontrent par exemple qu'il « n'est pas rare qu'une séquence textuelle contienne des pronoms de reprise non accordés, et n'en soit pas pour autant perçue comme mal formée » (Groupe de Fribourg 2012 : 51).

Mais les occurrences observées sont très éloignées de celles de Galligani (leur analyse aussi) :

À Aigle, un *couple* congolais répond de graves sévices sur l'un de ses cinq enfants. *Ils* estimaient l'enfant sous emprise maléfique.

(Vous voulez attendre *telle ou telle personne*) (*il* est occupé) (vous devez rappeler)

Si l'on admet avec les auteurs qu'« il semble plutôt que les marques de genre et de nombre portées par un pronom soient la trace d'une dénomination lexicale implicite attachée à son référent, et que celle-ci puisse varier d'une clause à l'autre au fil du discours », il n'en demeure pas moins que l'analyse par inférence – de *un couple*, on infère *les deux conjoints*, donc *ils* – nécessaire pour interpréter les occurrences proposées par Berrendonner n'est pas à l'œuvre dans les occurrences de Galligani.

Il vaudrait mieux s'en tenir au :

« principe pragmatique en vertu duquel on conserve par défaut la même catégorisation et la même étiquette lexicale implicites pour un objet-de-discours, aussi longtemps que l'on n'a pas de raison communicative particulière d'en changer. » [Groupe de Fribourg, 2012 : 52]

En d'autres termes, refuser le terme (et donc le statut) d'apprenant pour ces locuteurs migrants adultes, comme le fait Galligani (2003 : 149) : « le terme d'apprenant – au sens didactique du terme – est d'emblée à écarter sinon on les inscrit d'emblée dans un processus d'acquisition » c'est, pour nous, poser une autre question : les processus d'acquisition s'arrêtent-ils à un moment donné quand/parce qu'on l'aurait décidé ? Peut-on parler de *processus (d'acquisition) achevé* ? Sur ce point, nous n'avons aucune réponse à apporter mais espérons néanmoins que chacun peut toujours progresser.

Enfin, je dirais que, si tout est variation, l'analyse d'erreurs n'est pas une méthodologie opératoire. Pourtant, pour identifier ces variations, c'est bien sur ce qui fait « déviant » par rapport à une norme que s'arrête Galligani. La difficulté qu'elle rencontre pour dénommer cet état de langue témoigne à elle seule de son originalité et de sa spécificité (*configuration linguistique originale à composante bilingue, comportement langagier, situations sociolinguistiques complexes, le parler des sujets, les variétés du français parlé, les pratiques langagières, parler bilingue, parler bilingue stabilisé*).

Enfin enfin, si tout est variation, cette partie s'arrête ici. Inutile d'observer et d'essayer d'analyser les productions écrites des élèves, on peut tout à fait y voir *des variations graphiques de l'écriture en français*.

Peut-être ai-je là une vision trop étroite de la variation, et interroger le contact des langues dans les interactions – notamment dans les contextes professionnels internationaux – me semble être une voie riche d'enseignement, trop peu exploitée par les linguistes – je laisse là ce débat et renvoie volontiers à l'ouvrage de Fred Dervin (éd.) (2010) « *Lingua franca. La véhicularité linguistique pour vivre, travailler et étudier* », collection « Logiques sociales »).

### **4.3 Incidences sur la représentation de l'écriture du français**

Dans le cadre, il est vrai institutionnel et scolaire/universitaire qui est le mien, il me semble qu'il ne faut pas chercher à nier les difficultés de langue de nos étudiants et professeurs (de) FLE, et qu'une observation attentive des erreurs permet(tra) la mise en place de procédures/procédés de remédiation plus efficaces (en ce sens, nous sommes restée au stade 1 des propositions de Corder).

### 4.3.1 Contexte institutionnel et retour sur les sigles FLE/FLS/FLES

L'Académie de Rennes vient nous voir avec une unique question : comment différencier les élèves FLE des élèves FLS ? La première de nos réponses est une autre question : pour en faire quoi ? à quoi sert (doit servir) cette répartition ? et *quid* des FLM ?

C'est d'ailleurs une bien drôle de question. *A priori* nous savons y répondre : FLM = Français Langue Maternelle ; FLE = Français Langue Étrangère ; FLS = Français Langue Seconde. Mais l'on sait aussi dans quel contexte politique s'est élaborée la distinction de ces notions en didactique et le cloisonnage des publics auxquels elles renvoient. Car, si c'est dans un cadre didactique que se sont d'abord forgées ces notions, c'est à cause du contexte politique [en l'occurrence la décolonisation] que l'on doit accorder à une langue [en l'occurrence le français] un statut particulier. Cuq l'a très bien démontré dès 1991 :

« Le FLS est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. » [Cuq, 1991 : 139]

Le débat est lancé sur l'opportunité ou non d'utiliser cette catégorisation dans le cadre institutionnel de l'école en France (Cuq le refusait). On retient de cette notion le contexte de scolarisation inhérente à ces situations passées. Dans les contextes étiquetés FLS comme l'Afrique francophone, le français est « d'abord la langue de l'écolier, langue apprise et enseignée en situation scolaire » (Vigner, 1989 : 45) le français est donc non seulement une langue d'information mais également une langue de communication spécifique au milieu scolaire, et c'est Verdelhan qui popularise la notion de *français de scolarisation* (FLSco) à partir de 2002. Selon l'auteure, la langue de scolarisation n'est pas une variété de français mais une fonction. À ce titre, elle occupe un triple rôle : elle est d'abord matière d'enseignement ; elle est médium d'instruction et joue un rôle de médiation par rapport à d'autres champs de savoir ; enfin, la langue de scolarisation conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire (Verdelhan, 2002 : 29). Une des grandes leçons portées par Verdelhan, c'est de montrer que l'urgence pour ces élèves FLS, c'est de répondre rapidement aux exigences du système scolaire : l'accent doit être mis sur la langue des consignes (*souligner, encadrer, entourer, etc.*), la langue des disciplines, sur le lexique servant à décrire l'univers de la classe et de l'école : « le premier besoin à l'école pour l'élève est bien de comprendre ce qu'on lui dit : explications, leçons, mais surtout ordres et consignes et aussi le fonctionnement général de la communication entre maîtres et élèves dans le groupe classe » (Verdelhan, 2002 : 142).



Mais, comme le remarquent fort justement Cuq et Davin-Chnane (2007 : 26) « si l'élève comprend mais ne produit pas, nous n'avons que peu d'indices pour évaluer son degré de compréhension ». Tous ces travaux donnent lieu à des développements encore récents et très stimulants sur ce *français de l'école*, et devraient servir non seulement l'apprentissage « urgent » des élèves FLS mais certainement tous les élèves, et surtout tous les professeurs, confrontés aux difficultés de leurs élèves devant par exemple les consignes, les formulations-reformulations, etc. Selon Verdelhan (2002 : 131), la langue utilisée à l'école comporte fréquemment « des termes peu courants, un vocabulaire soigné ou très spécialisé dans un domaine de connaissance et la syntaxe y est plus proche de la langue littéraire », peut-être, mais l'usage de « termes courants » ne rend pas la chose plus facile, en revanche, chaque discipline fait un usage qui lui est propre de certains termes, la langue de l'école est bien une langue spécialisée (en FLE, on dirait de spécialisation) chaque discipline ayant des objectifs propres.

Blanche-Benveniste (1998 : 17-18, cité dans Roubaud (éd.) 2013) a montré que les locuteurs adultes « transportent dans leurs conversations une bonne partie des caractéristiques de leur langage professionnel. » Elle donne pour exemple une secrétaire financière qui explique son métier à son interlocuteur, utilisant « le relatif *lequel* dans des emplois totalement étrangers au parler ordinaire » :

Ces assemblées d'actionnaires font d'ailleurs l'objet de procès-verbaux, **lesquels** sont consignés dans les registres dont je t'ai parlé tout à l'heure, **lesquels** registres sont très... euh,... doivent être..., doivent pouvoir être contrôlés (Hording 254, 6, 1) [cité dans Roubaud (éd.) 2013 : 381-382]

L'analyse linguistique du FLsco devrait aider les professeurs à mieux prendre en compte la spécificité de leurs élèves, sûrement, mais aussi la spécificité de la langue telle qu'ils l'utilisent dans leur propre discipline et, si cela est possible, telle que les élèves l'utilisent à la maison. Pour ne prendre qu'un exemple (que je dois à Bahjia Liouville, Professeure de français et de FLE du Collège Rosa Parks avec lequel nous travaillons en partenariat – qu'elle soit chaleureusement remerciée) c'est le lexique qui peut être objet d'attention première. Prenons un terme polysémique dans le milieu scolaire : le mot « milieu » justement. Selon le contexte disciplinaire, l'instruction que l'élève doit en retirer n'est pas la même. Trouver le *milieu d'un segment* en géométrie, et *le milieu dans lequel* évolue le personnage en littérature ne revient pas du tout au même. Au-delà du seul regard sur la polysémie, c'est l'insertion du lexème dans des « patrons syntaxiques » qu'il faudrait observer : la contrainte des déterminants, la possibilité (ou non, ou la préférence) d'un usage pluriel ou possessif (*le milieu vs les milieux // ton milieu vs son milieu*), l'insertion (ou non) dans une interrogative qui laisse ouverte la possibilité d'un choix, parfois multiple (*dans quel(s) milieu(x) ?* ne semble pas être segment « mathématique »), la préférence selon les disciplines pour tel ou tel verbe, transitif ou intransif, etc. La linguistique de corpus a toute sa place dans cette réflexion.

Si l'on observe le verbe de consigne *ranger* : en mathématiques, il est toujours à interpréter dans un choix d'ordonnement croissant/décroissant, mais les élèves (en particulier les FLS) qui pensent (re-)connaître le verbe (à la maison aussi ils doivent *ranger* la vaisselle/leur chambre, et même *se ranger*) n'ont pas immédiatement accès à cette dimension. De plus, son insertion dans la phrase (si l'on reste en mathématiques) est très complexe et fait appel à des structures, le plus souvent comparatives, méconnues de ces élèves « range par/en ordre croissant / du plus grand au plus petit ». Plus difficile encore, quand la consigne elle-même se veut complexe et nécessite l'interprétation et la réalisation de prémisses « Après avoir observé les nombres, range-les en ordre croissant ». Des travaux très intéressants, pluridisciplinaires, seraient à mener sur la question du Nombre – notamment sur l'opposition singulier *vs* pluriel *vs* zéro (vide, néant...) – et nul doute que l'analyse linguistique apporterait des explications innovantes, pas seulement d'ailleurs pour les élèves et professeurs FLS ; laissons ce débat pour le moment.

Ce qui nous importe ici c'est de voir que ces débats sur la langue de l'école, initiés par des problématiques autour de l'accueil des élèves migrants, ont été pris en compte par l'institution scolaire. Dès 2000, la Direction de l'enseignement scolaire publie un document officiel, intitulé *le français langue seconde*, qui institutionnalise le français langue seconde comme domaine didactique : « Ce que l'on convient d'appeler ici français langue seconde ne constitue pas une discipline distincte du français telle qu'elle est définie dans les programmes officiels du collège, mais une modalité d'accès à cette discipline pour les élèves arrivés de l'étranger en France en cours de scolarisation ». Le FLS assure ainsi le passage du FLE au français langue maternelle, c'est une phase intermédiaire entre la simple communication et la maîtrise suffisante de la langue et du métalangage. La circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 vise/identifie officiellement ce public particulier, dans son titre : il s'agit des « élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » et suggère que « les finalités ordinairement retenues dans les démarches d'apprentissage du FLE ne sont pas forcément celles qui doivent l'être ici, même si un certain nombre de techniques d'apprentissage peuvent être utilement transposées. »

La formulation d'identification du public concerné et les démarches d'apprentissage sont utilement remises en cause par nombre de Rectorats, et consignées dans le rapport d'évaluation du dispositif des élèves nouvellement arrivés (rapport n°20069-082) en septembre 2009 par Klein et Sallé. En outre, il est fait mention de la difficulté à établir un état des lieux tant les interprétations de la circulaire de 2002 divergent d'une académie à une autre. Les auteurs du rapport prônent la généralisation des CASNAV (Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs), laquelle permettrait non seulement la mutualisation de

ressources, mais également le suivi qualitatif de cohortes qui fait cruellement défaut. Cette proposition fera l'objet d'une circulaire spécifique en 2012 intitulée « Organisation des Casnav » (n°2012-143 du 2-10-2012) mais l'académie de Rennes, pour le moment tout au moins, a fait le choix de ne pas se doter d'un tel organisme centralisateur – pour des raisons qui nous échappent en partie mais qui justifient, à notre avis, le tâtonnement (et le piétinement) des démarches individuelles de chaque inspecteur. Nonobstant, plusieurs des propositions émises par les inspecteurs généraux en 2009 ont été entendues et retenues dans la circulaire n°2012-141 du 02-10-2012, intitulée « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés ». Cette circulaire ne parle plus d'élèves nouvellement arrivés en France (ENAF), mais d'élèves allophones nouvellement arrivés ou d'élèves allophones arrivants (E2A). On retiendra que le ministère de l'Éducation nationale a choisi les termes d'élèves allophones pour ne plus définir négativement les nouveaux arrivants – élèves non francophones ou sans maîtrise suffisante du français – et pour promouvoir la reconnaissance des compétences dont disposent ces élèves dans leur langue d'origine. Sur ce dernier point, il reste beaucoup à faire et on ne saurait que trop rappeler, avec Gadet (2012), que l'élève allophone (même nouvellement arrivé) n'est pas la « *tabula rasa* que suppose trop souvent l'école au moins implicitement, et il est certainement possible de construire de la réflexion sur ce savoir, pour mettre en place de nouveaux savoirs sur la/les langue(s), découlant d'une démarche réflexive » (Gadet, 2012 : 125).

En outre, les inspecteurs Klein et Sallé conseillaient en 2009 de recentrer l'objectif des classes d'accueil autour de l'enseignement de la langue française aux élèves allophones :

« L'élève a droit à un apprentissage intensif de la langue, suivi d'une intégration progressive en classe ordinaire ; totalement intégré, il doit continuer de bénéficier d'un soutien linguistique, le temps nécessaire. Pendant toute la mise en œuvre de son projet personnalisé de réussite scolaire, l'élève nouvellement arrivé reste un élève à besoins éducatifs particuliers (EBEP) » [Klein et Sallé, 2009 : 179]

Ils préconisaient de renoncer aux sigles FLE/FLS/FLSCO :

« Il conviendra aussi d'être très attentif aux questions de terminologie. Nous répétons qu'il faut abandonner les dénominations trompeuses :

- pour les structures spécifiques, instituer une seule catégorie générique pour laquelle nous suggérons le sigle UPEAA ou UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants).
- pour la maîtrise de la langue française, renoncer aux sigles FLE, FLS ou FLSCO, qui ont généré des dérives méthodologiques importantes, pour parler seulement et simplement d'« enseignement du français comme langue seconde » (et non du français langue seconde). » [Klein et Sallé, 2009 : 187]

Ils seront en partie entendus : les UPE2A préconisées sont instituées par la circulaire de 2012, mais l'objectif affiché est « le français enseigné comme langue de scolarisation ».

En revanche, le suivi en *continuum* « allant du premier contact avec l'institution scolaire jusqu'à son autonomie linguistique » est repris, et la nouvelle circulaire rappelle que :

« Outre l'accompagnement par l'enseignant de l'UPE2A, si la maîtrise de la langue de scolarisation de l'élève notamment en compréhension et en production écrite reste insuffisante, l'élève doit pouvoir bénéficier de mesures d'aide et de ressources adaptées à ses besoins pour progresser et atteindre un niveau suffisant, compatible avec les exigences des enseignements délivrés dans la classe ordinaire. Des dispositifs d'aide ou d'accompagnement personnalisé et l'accompagnement éducatif sont des leviers pour aider ces élèves à acquérir une autonomie linguistique. » [Circulaire 2012]

Le plus grand défi de l'école (et de ces UPE2A), c'est l'intégration *rapide* en classe ordinaire :

« Sauf situation particulière, la durée de scolarité d'un élève dans un tel regroupement pédagogique ne doit pas excéder l'équivalent d'une année scolaire. L'objectif est qu'il puisse au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire avec, le cas échéant, un dispositif plus souple d'accompagnement. Un élève accueilli dans une UPE2A peut donc intégrer quel que soit le moment de l'année une classe du cursus ordinaire dès qu'il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit, et dès qu'il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'école ou de l'établissement. » [Circulaire 2012]

Il n'est jamais fait mention d'une sorte de sas FLE, même de quelques semaines, et même pour les élèves nouvellement arrivés qui ne maîtriseraient aucun rudiment de la langue française (ni à l'oral ni à l'écrit). Si la spécificité des publics semble prise en compte – on distingue ainsi des UPE2A pour élèves ayant été scolarisés dans leur pays d'origine et des UPE2A NSA : unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement – c'est à nouveau sur des compétences scolaires que s'effectue la distinction, et, de toutes façons, dans un cas comme dans l'autre :

« Il convient néanmoins d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques, etc.), et cela pour favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire. Ils doivent également pouvoir participer, avec leurs camarades, à toutes les activités scolaires. » [Circulaire 2012]

C'est pourtant les compétences en langue française, qu'elles soient orales ou écrites, qui feront la différence dans la (les) classe(s), et si le français de scolarisation est une bonne porte d'entrée pour un apprentissage dynamique et communicatif, il n'en demeure pas moins qu'une maîtrise insuffisante de la langue française conduira inextricablement ces élèves non vers *l'égalité des chances* prônée par l'Éducation nationale mais vers des voies non librement choisies, voire un abandon précoce (et sans qualification) du système scolaire.

Le second défi de l'école relève donc de sa capacité à évaluer ces élèves, dans leur diversité de compétences, certes, mais également dans leur compétence en langue française. Cet aspect n'avait pas échappé aux inspecteurs de 2009 :

« À notre sens, un chantier est à ouvrir en urgence : élaborer un document, référé au socle commun de connaissances et de compétences, qui permette aux enseignants d'établir des progressions et des évaluations ; autrement dit, à partir du modèle théorique du CECRL, décliner le socle commun de connaissances et de compétences en termes de niveaux et de paliers à atteindre pour acquérir la maîtrise des fondamentaux de la langue française dans ses usages scolaires.

Cet outil serait certainement plus utile que l'élaboration d'un programme qui serait de toute façon inadapté à l'extrême diversité des parcours scolaires et des besoins langagiers des ENAF. » [Klein et Sallé, 2009 : 102]

Un très gros travail a été mené depuis en ce sens, et sur son site *Eduscol*, l'Éducation nationale met à disposition des enseignants un « document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés ».

Le document s'appuie sur trois référentiels jusque là distincts : le socle commun, le cadre européen de référence pour les langues (CECRL), et les grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun. Il est composé de deux parties : un « outil professeur » et un « outil élève » (« qui doit être renseigné par le professeur »). Ce document a été réalisé en prenant en compte les items du socle commun jusqu'au palier 2, c'est-à-dire, le socle commun de connaissances attendues pour les élèves de l'école primaire. À notre connaissance, il n'existe pas encore de document similaire pour le socle palier 3, c'est-à-dire le collège.

Néanmoins, il faut reconnaître l'énorme travail de mise en commun des différents descripteurs, et la lecture simultanée des items du socle (par paliers), des descripteurs du CECRL (par niveaux), et des propositions didactiques pour leur évaluation en classe me paraît être un parti-pris très novateur, très raffiné, mais aussi très complexe, et on comprend qu'une formation complète soit nécessaire.

Ecrire		
<b>Prérequis</b> Maîtriser le geste graphique et le sens de l'écriture cursive	<b>S'exercer à écrire</b> : reproduire des gestes amples dans l'espace, reproduire des tracés avec différents outils (pinceau, craie, feutre...) sur un plan vertical puis sur un plan horizontal, pratiquer des exercices de graphisme, en suivant la progression et la démarche usuellement proposées aux élèves de l'école maternelle, écrire en contrôlant la tenue de l'outil, la position de son corps et celle du support, reproduire des lettres en suivant un modèle dynamique tout en respectant l'horizontalité des tracés, la taille des lettres et leur position entre les interlignes, reproduire des mots écrits en cursive en veillant à l'enchaînement des lettres...	
<b>Items du socle commun</b>	<b>Descripteurs du CECRL</b>	<b>Aides pour l'évaluation</b> L'évaluation peut être conduite dans le cadre d'activités quotidiennes d'écriture manuscrite ou numérique lors d'exercices de copie (leçons, poèmes, textes) à partir de divers supports (tableau, manuels scolaires, fiches, livres...), lors des corrections ou en situation de dictées. Elle est conduite dans des contextes variés (travail individuel ou de groupe) et lors d'activités spécifiquement conçues.
<b>Palier 1</b> Copier un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée	<b>Traiter un texte (page 77)</b> A1 Peut copier des textes courts en script ou en écriture lisible. Peut copier des mots isolés et des textes courts imprimés normalement.	<b>Palier 1</b> L'évaluation porte sur la capacité à copier lisiblement un texte court en prose ou un poème dans un temps donné en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et la mise en page du texte copié.
<b>Palier 2</b> Copier sans erreur un texte d'au moins quinze lignes en lui donnant une présentation adaptée	<b>Maîtrise de l'orthographe (page 93)</b> A1 Peut copier de courtes expressions utilisées régulièrement et des mots familiers, par exemple des signaux ou consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins.	<b>Palier 2</b> L'évaluation peut aussi être conduite dans le cadre de l'utilisation d'outils numériques (compétence 4). Dans ce cas, elle pourra porter sur la mise en page, le choix de la police...
<b>Palier 3</b> Reproduire un document sans erreur et avec une présentation adaptée	A2 Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants, par exemple les indications pour aller quelque part.	<b>Palier 3</b> L'évaluation porte sur la capacité à reproduire toute forme de document, en respectant l'orthographe, la typographie et la disposition d'origine. L'élève doit être notamment capable de copier le texte avec exactitude, d'utiliser les TIC pour reproduire un document comportant textes, images, schémas, tableaux... et d'utiliser un vérificateur orthographique.
<b>Palier 1</b> Renseigner un questionnaire	<b>Notes, messages et formulaires (page 69)</b> A1 Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays...	<i>L'élève doit être capable de donner les informations adéquates, en respectant l'orthographe des mots utilisés.</i> <i>Exemples de tâches :</i> - inscription à un voyage, un spectacle, un club sportif; - renseignement d'une fiche administrative.
<b>Palier 1</b> Produire de manière autonome quelques phrases	<b>Production écrite générale (page 51)</b> A1 Peut écrire des expressions et phrases simples isolées. A2 Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».	<i>Cette compétence est évaluée dans le cadre d'une activité de classe (description d'une photo, jeu du portrait...), d'une courte rédaction sur un thème dont le vocabulaire est connu.</i> <i>L'élève doit être capable de produire des phrases compréhensibles, en mobilisant ses connaissances et en respectant l'orthographe et la ponctuation.</i>

Je n'en montre ici qu'un seul exemple, mais le document complet fait 30 pages : on y distingue 4 fiches principales regroupées « dans un ordre logique d'apprentissage des langues » : « Écouter », « Parler », « Lire », « Écrire », avec en annexe : « Phonologie », « Vocabulaire », « Grammaire », « Orthographe ». On note que la fiche « orthographe » est la dernière, elle fait une page et demi, regroupe 6 items, et peut s'évaluer selon deux paliers :

Orthographe		
Items du socle commun	Descripteurs du CECRL	Aides pour l'évaluation
<p><b>Palier 1</b> Ecrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres</p>	<p><b>Maitrise de l'orthographe (page 93)</b> A2 Ecrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral.</p>	<p>L'évaluation est conduite lors de séances spécifiques d'orthographe ainsi que dans le cadre des activités habituelles de classe, en situation d'exercice ou de production d'écrits dans les différentes disciplines.</p> <p>Varié les activités : écriture de mots à partir d'étiquettes-syllabes, dictée de mots ou de phrases, mots croisés illustrés dans lesquels les définitions sont remplacées par des dessins, production d'écrits... Utiliser le plus souvent possible les mots étudiés en classe et dont la signification est connue des élèves. L'item est évalué positivement lorsque les mots dictés sont correctement orthographiés.</p>
<p><b>Palier 1</b> Ecrire sans erreur des mots mémorisés</p> <p><b>Palier 2</b> Maîtriser l'orthographe lexicale</p>	<p><b>Maitrise de l'orthographe (page 93)</b> A2 Ecrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral. B1 L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent. B2 L'orthographe et la ponctuation sont relativement exactes mais peuvent subir l'influence de la langue maternelle.</p>	<p><b>Palier 1</b> Orthographier sans erreur les mots les plus fréquemment rencontrés ainsi que les mots outils appris en classe. L'item est évalué positivement lorsque les mots dictés sont correctement orthographiés.</p> <p><b>Palier 2</b> L'observation porte sur la capacité à respecter les correspondances graphie-phonie, à respecter la valeur des lettres en fonction des règles étudiées, à orthographier les mots les plus fréquents, à appliquer les règles d'orthographe et connaître les régularités dans l'écriture des mots, à respecter la convention de la coupe syllabique à la ligne. L'item est évalué positivement lorsque les mots dictés sont correctement orthographiés et que les élèves appliquent les règles de façon automatique, dans des situations nombreuses et variées.</p>
<p><b>Palier 1</b> Orthographier correctement des formes conjuguées ; respecter l'accord entre le sujet et le verbe, ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal</p> <p><b>Palier 2</b> Orthographier correctement un texte simple de dix lignes - lors de sa rédaction ou de sa dictée - en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire</p>	<p><b>Maitrise de l'orthographe (page 93)</b> A2 Ecrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral. B1 L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent. B2 L'orthographe et la ponctuation sont relativement exactes mais peuvent subir l'influence de la langue maternelle.</p>	<p><b>Palier 1</b> Varié les situations de production d'écrits (écriture de phrases sous la dictée, production de phrases simples en suivant un modèle, production de phrases simples correspondant à son intention d'écriture, production de courts textes personnels ou répondant à une consigne...), ainsi que la nature des textes. L'observation porte sur la capacité à repérer et réaliser les chaînes d'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal, à marquer l'accord du verbe et du sujet dans des phrases où l'ordre syntaxique régulier est respecté, à orthographier les verbes aux temps étudiés, à s'appuyer sur des automatismes et des régularités, à utiliser tous les instruments permettant de réviser l'orthographe d'une phrase. L'item est évalué positivement lorsque les accords dans le groupe nominal et le groupe verbal sont correctement réalisés et que les formes verbales connues sont correctement orthographiées.</p> <p><b>Palier 2</b> Varié la nature des textes dictés ou produits (récit, lettre, poésie, compte rendu, résumé...), de façon à faire varier les temps et les modes des verbes, le vocabulaire utilisé, les points grammaticaux. L'observation porte, en plus des capacités énumérées au palier 1, sur la capacité à orthographier les mots du lexique courant, à distinguer les principaux homophones grammaticaux, à utiliser tous les instruments permettant de réviser l'orthographe d'un texte. L'item est évalué positivement lorsque les mots d'usage courant et les mots invariables fréquents sont correctement orthographiés, les accords dans le groupe nominal et le groupe verbal correctement réalisés.</p>

<p><b>Palier 2</b> Maîtriser l'orthographe grammaticale</p>	<p><b>Maitrise de l'orthographe (page 93)</b> B1 L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent. B2 L'orthographe et la ponctuation sont relativement exactes mais peuvent subir l'influence de la langue maternelle.</p>	<p>Varié la nature des textes dictés ou produits, de façon à faire varier les temps et les modes des verbes, les points grammaticaux. Faire varier les personnes de façon à faire varier les marques d'accord. Faire identifier qui parle ou de qui on parle en justifiant ses propositions par des éléments orthographiques relevés dans le texte. L'observation porte sur la capacité à orthographier correctement les homophones grammaticaux, à maîtriser les règles des accords dans le groupe nominal et dans le groupe verbal, à décliner sans erreurs les marques du pluriel, à accorder correctement les participes passés construits avec <i>être</i> (non compris les verbes pronominaux) et avec <i>avoir</i> (cas du complément d'objet placé après le verbe), à orthographier correctement les verbes étudiés aux temps étudiés. L'item est évalué positivement lorsque les règles d'accord dans le groupe nominal et dans le groupe verbal sont appliquées quasi automatiquement et que les principaux homophones grammaticaux sont correctement orthographiés ainsi que les formes des verbes aux temps étudiés.</p>
---	--	--

Aucune des copies des élèves de collège que nous avons observées en [27] n'atteint le palier 1 tel qu'il est décrit. Pourtant nous avons montré que ces copies attestent de connaissances du système graphique et orthographique du français, mais aucune de ces compétences n'est observable à travers le filtre de cette grille d'évaluation.

Par ailleurs, et ce sera mon dernier argument pour ce chapitre, ces mêmes copies nous avaient fait émettre une autre hypothèse sur l'inadéquation de l'évaluation ainsi observée. En effet, les copies étudiées étaient fondées sur une évaluation DELF Junior niveau A2. Ce type d'évaluation diplômante appelle deux remarques de notre part. La première est d'ordre général sur ces diplômes et autres certifications attestant un niveau de langue pour les élèves allophones, comme s'il allait de soi que, parce qu'on est un élève allophone, on (se) devait passer des tests de langue, et justifier d'un certain niveau dans quatre (ou maintenant huit) domaines de compétences. Qu'en serait-il si l'on faisait passer le DELF B2 à toute une

promotion de classes de 4<sup>ème</sup> par exemple ? (nous nous sommes fait les mêmes remarques à propos de l'évaluation de la compréhension orale pour les niveaux experts C1-C2 et les *compétences* de nos étudiants de master [36]).

Dans le même temps, on peut reconnaître que le passage de ces diplômes incarne un objectif affiché pour les professeurs en charge des classes d'accueil, et la réussite à/de ces tests est le plus souvent vécue comme un encouragement pour ces enseignants. Pour les élèves également, et on ne peut s'empêcher de rapporter ici l'exclamation de fierté d'un élève après l'obtention du DELF B2 :

L'élève : - Et vous madame, vous l'avez réussi votre DELF B2 ?

L'enseignante surprise : - ben... non

L'élève : - Oh la prof de FLE elle a même pas son DELF B2 !

La seconde remarque tient à l'évaluation elle-même, c'est-à-dire une évaluation d'un niveau de langue (ici A2) pour un public FLE junior. Le CIEP stipule que « les supports tiennent compte des centres d'intérêts des jeunes », mais ils restent des supports pour des élèves non scolarisés en France, et les questions posées relèvent de problématiques FLE (usages des temps verbaux, structuration du texte, cohérence et cohésion, argumentation). Or, les copies observées montrent que ces collégiens maîtrisent cette part de l'apprentissage scolaire de la langue (on pourrait certainement parler ici de *langue de scolarisation*). Leurs écrits témoignent d'une exploitation pertinente des ressources de la langue en matière d'expression de la temporalité, de l'argumentation et de la subjectivité, conforme en grande partie aux attentes scolaires correspondant à leur niveau d'études. *A contrario*, des copies qui ne répondraient pas aux attentes scripturales et textuelles d'une lettre ou d'un récit, révéleraient un déficit d'apprentissage, peut-être de type FLE, mais il nous faudrait plus de corpus pour pouvoir l'affirmer. C'est donc que leur (grande) difficulté est ailleurs, et les tests (si tests il doit y avoir) devraient permettre à l'enseignant de mieux situer ces difficultés en les identifiant. C'est un des objectifs que nous nous fixons dans les années à venir.

Selon nous, c'est l'analyse linguistique de ces écrits qui permet d'identifier les difficultés et de les classer dans des catégories FLE / FLS. C'est ainsi qu'à la question de départ « comment distinguer un élève FLE d'un élève FLS », nous avons trouvé une réponse dans l'analyse de corpus en distinguant des erreurs qui nécessiteraient un enseignement-apprentissage de type FLE, et des erreurs pleinement ortho-graphiques qui attestent un apprentissage de l'ensemble des procédés orthographiques qu'impose l'écriture du français, mais dont l'utilisation erratique contribue cette fois à faire de ces élèves des représentants du public FLS, c'est-à-dire des élèves qui évoluent dans un contexte francophone à et par l'école.



### 4.3.2 Une orthographe sans segmentation

Les erreurs que l'on peut prioritairement identifier comme des erreurs FLE sont celles qui se manifestent également dans l'oral de ces élèves : en somme, c'est parce que l'élève prononce « on a rontré » qu'il écrit « on a rontré ». Ce type d'erreurs est régulier dans un apprentissage FLE (mais aussi FLM) et correspond au fait que la graphie s'appuie sur les réalisations phonétiques orales des apprenants. Dans le cadre de notre observation, les élèves sont majoritairement de langue première turque, ils présentent des difficultés sur le trait de nasalité vocalique et sur le trait de voisement de certaines consonnes (opposition sourd sonore de [t] vs [d] par exemple).

Le corpus montre ainsi une confusion entre les phonèmes [ã] [õ] [ẽ] qui tient à ce que ces phonèmes n'existent pas en turc. Et puisqu'ils n'existent dans la langue première des élèves, ils ne sont pas discriminés/pas identifiés par les élèves, et pas non plus réalisés, sinon de manière aléatoire. Les élèves prononcent indifféremment [ã] pour [õ], ou [õ] pour [ã] ou pour [ẽ], et quand il s'agit d'écrire, les élèves écrivent ce qu'ils ont prononcé. Par exemple, lorsque [ã] se trouve réalisé oralement en [õ], il est graphié par « o.n. », conformément à la manière dont il a été prononcé :

(1) on a rontré chez ma tente

À l'inverse, lorsque [õ] est réalisé [ã], il est graphié par « a.n. » ou « e.n. », qui sont bien deux graphies possibles en français pour le phonème [ã] :

(2) Apres le matin **en** c'est reveiller **en** aprix le petit déjeuner.

De même, pour donner un dernier exemple, [ẽ] est régulièrement réalisé [ã], et ainsi graphié « a.n. » ou « e.n. »

(3) (a) an jardan; mersi de me an vite

(b) j'ai en petit peux eus le mal de mer

Il en va de même pour les exemples sur l'opposition des traits sourd/sonore et [d] se voit graphié « t » ou, à l'inverse, [t] se trouve graphié « d » :

(4) (a) je vais **de** réserver un billet

(b) je **toi** aller en Allemagne

Autrement dit encore, l'écrit note de manière exacte une prononciation, et ce que cette écriture (dérangeante) traduit, c'est en fait une maîtrise insuffisamment consolidée du système phonologique du français. Et contrairement à ce que semblent penser les inspecteurs du rapport 2009 déjà cité :

« S'il ne s'agit pas de prôner les interventions correctives, avec répétition exigée de la bonne forme, dans les moments où l'enseignant recherche un engagement dans l'échange (donc une prise de risque pour les élèves), ni de dire qu'il doit en permanence se situer dans un registre hypernormé, au moins

doit-il, en d'autres occasions, être attentif à ne pas laisser les énoncés erronés exempts de toute correction et répétition : chaque répétition, qui doit impliquer à la fois l'enseignant et l'élève, sera comme un écho amélioré du propos, le valorisant plus qu'il ne le dépréciera, et fournira des modèles phonologiques corrects.

Au-delà de la répétition des propos, le travail de correction phonologique suppose la mise en place de tâches spécifiques d'entraînement, qui peuvent utilement mobiliser les technologies modernes ; la lecture à haute voix peut aussi être d'un grand intérêt. » [Klein et Sallé, 2009 : 87-88]

il s'agit selon nous ici de procéder à une remédiation *intensive* et les méthodes utilisées en FLE pour pallier ces difficultés phono-graphiques pourraient être ici utilement adaptées. Mais on reconnaît avec ce rapport que « les professeurs travaillent peu surtout ce qui est d'ordre suprasegmental (phonétique, rythmes, concaténation, intonations, durée, prosodie), faute de connaissances suffisantes dans le domaine. » Dont acte.

À côté de ces erreurs disons strictement FLE, on identifie une seconde catégorie d'erreurs qui contribuent cette fois à faire de ces élèves des représentants du public Français Langue Seconde. En effet, l'analyse du corpus montre que le projet graphique de ces élèves « d'écrire du français en français » est bien réel. En prenant en compte les productions des élèves, nous constatons que les erreurs ne sont pas le fruit du hasard, et attestent au contraire une connaissance (assez) complète des régularités, des spécificités, disons des particularités de l'orthographe du français.

Il faut tout d'abord rappeler le caractère spectaculaire, parce que contrasté, de ces écrits qui font cohabiter – au sein d'un même texte et parfois dans un même segment – des séquences parfaitement orthographiées et d'autres qui ne le sont pas. Il est tout autant paradoxal de relever que les mots d'usage peu fréquent ne sont pas l'objet de plus d'erreurs que ceux qui ne le sont pas. Il semblerait même que ce soit l'inverse :

(5) je suis **conten** que tu me inviter chez toi, **malheureusement** je ne **peu** pas venir à paris car je pars en Amérique **pendent** 2 mois **excuse moi**

« malheureusement » et « excuse moi » sont correctement orthographiés à côté de « conten », « je ne peu pas » et « pendent », qui sont pourtant d'un usage courant.

Par ailleurs, l'analyse des productions erronées atteste que les élèves appliquent les divers procédés de mise en lettres des phonèmes, ce qui leur permet toujours d'aboutir à une correspondance phonie-graphie. En effet, les séquences graphiées par les élèves correspondent à des séquences, potentiellement allographes, du français comme en atteste le florilège suivant : que l'on écrive « biyet, biye, ennuiller, brier, tranquile, quar, couzin, televisllon », la correspondance phonie-graphie est bien assurée puisque ces graphies, mêmes si elles paraissent insolites, n'altèrent pas la réalité phonique de ce que l'on veut transcrire, et ne compromettent pas leur lecture (on lit tous...).

De la même manière, l'exploitation des accents grave, aigu, circonflexe est à l'œuvre, souvent de façon non conforme mais efficiente, ce qui montre que les élèves en ont la connaissance : « le tramouè, la fête forène, trô ». Néanmoins, on note une manière radicale, et très fréquemment adoptée de régler la question épineuse des accents : de très nombreux exemples montrent une exploitation systématique de la lettre « e » en lieu et place de la transcription de [ə], de [e] ou de [ɛ] : « que tu me invite chez toi. » C'est surtout l'absence de ce signe diacritique qui brouille très fortement la lecture de leurs écrits, mais il faut rappeler que l'orthographe du français autorise et parfois impose la seule lettre « e », notamment lorsque [e] est suivi de certaines consonnes prononcées [s] ou [ʀ] ou [l] : « espèce », « réserver », « elle », ou encore la marque graphique de l'infinitif « penser », « manger » « habiter ».

Pour autant, et même si on est très vite tenté de définir ce mode d'écriture comme une *écriture phonétique*, on peut montrer que ce qualificatif se révèle inexact parce qu'il suggère que la graphie de ces élèves procède exclusivement d'un assujettissement à l'oral. Or, nous avons relevé que les élèves n'ignorent pas les autres aspects de l'orthographe du français, notamment l'existence de doubles consonnes, de lettres sans correspondant phonique, ou encore des apostrophes. Et ces marques, qui sont propres à l'orthographe du français, ont en commun d'échapper à une stricte stratégie de correspondance phonie-graphie, ces procédés orthographiques servent à marquer autre chose que l'aspect sonore de la langue française. Leur présence (dans l'orthographe) impose/suppose donc d'autres connaissances, en particulier de prendre en compte la morphologie et la syntaxe de la langue. On peut affirmer que les élèves FLS ont connaissance de ces différentes graphies du français, mais qu'ils en font un usage très inattendu, que nous pouvons qualifier de *débridé*, ou d'*excessif*.

Il en va ainsi de l'exploitation souvent exagérée des doubles consonnes graphiques (« la **semmaine**, la deusi**em**me semaine »). Et leurs choix graphiques sont parfois *compliqués* « bonjour **fhilippe** ». Tous ces choix graphiques renvoient souvent l'image d'une écriture complexifiée, et ils sont dans tous les cas une preuve que les élèves ont bien intégré l'idée d'une *ortho-graphie*, c'est-à-dire qu'ils ont repéré ce qui – dans l'orthographe – va au-delà de la seule transcription du sonore, et n'hésitent pas à le montrer. Si l'écriture du français contraint de se plier à une *ortho-graphie*, les élèves FLS s'y soumettent sans pour autant l'avoir encore domestiquée.

On peut ainsi observer, dans leurs écrits, un emploi totalement abusif de l'apostrophe : « l'avant d'ernier jour, mon cousin abitait j'uste a coté, jusqu'que à 19h, merci de t'on invitation ». Si le résultat aboutit à une graphie disons inédite des mots concernés, on notera cependant que l'apostrophe vient se placer derrière une lettre, ou une suite de lettres, qui ne lui est pas inhabituelle en français : « d'; j'; jusqu', t' ».

Un autre aspect intéressant, et parmi les plus réguliers, est une exploitation – *a priori* erratique – de lettres sans correspondant phonique. Les erreurs alors rencontrées sont de deux types :

- soit il y a un mauvais choix de la lettre en question :

(6) beaucoup de brui**x** ; dans un restauran**d** ; une foit ; les musique de Mozare

- soit il y a un ajout sur un mot qui ne le demandait pas :

(7) Mc Deaux ; un écran plasma ; un hôtele

On note aussi que ces lettres ne résultent cependant pas d'un choix aléatoire, car elles sont effectivement exploitées comme morphogrammes (grammaticaux et/ou dérivatifs) du français (e, t, d, s, x) et nous n'avons pas rencontré de lettre *insolite*.

Tout ceci confirme que ces élèves ont non seulement eu accès à un apprentissage de l'écrit du français, mais qu'ils en connaissent les formes valorisées, qu'ils les exploitent, sans pourtant être en mesure de s'en servir à bon escient.

Avec tout cela, on pourrait se demander pourquoi ces écrits restent pourtant si spectaculairement illisibles. En effet, en dépit des acquis réels de ces élèves en matière d'apprentissage de l'écriture du français, il n'en reste pas moins que leurs écrits donnent l'impression d'une très grande désorganisation et sont donc évalués très négativement en contexte scolaire. On ne peut qu'être désespéré/déconcerté lorsqu'on regarde les exemples suivants :

(8) ensuite j'ai jouer **avec mais jouer**

(9) ma meRe ne ve pas car on a Reserver **déplace** pouR le Japon

(10) **se te** tres très Bien

(11) **c'est ai** trô beau, **je tes** bien la bas

(12) **ont a regardait** la télé

Si on les considère du point de vue de l'écrit, on peut dire que chaque phrase est constituée de mots, qui, pris isolément, sont identifiables comme mots graphiques. Tous ces mots sont bien des mots graphiques de la langue française ((8) *ensuite. j'ai. Jouer. Avec. Mais. Jouer.*)

D'ailleurs, sur cette page, le correcteur automatique de Words ne souligne que 6 mots (« meRe, ve, Reserver, pouR, tres, trô »), c'est-à-dire essentiellement l'absence ou le trop plein d'accent (qu'on a déjà étudié), mais aussi l'ajout de majuscule sur la lettre R et la lettre B. Nous n'avons pas vraiment d'explication pour cette graphie majuscule, très régulière surtout pour le R, sinon celle que fournissent nos collègues de collège qui expliquent cet état de l'écriture des élèves comme un mime des pratiques des enseignants au tableau. Les élèves FLS auraient donc pour modèle iconique permanent ce seul R majuscule et jamais de version graphique minuscule ou scripte (il nous faudra visiter les classes pour le confirmer).

Bref, sur les 6 mots soulignés, exceptés « ve » et même « trô » si l'on veut, tous les mots graphiés sont bien des mots de la langue graphique du français, mais ils semblent ici comme simplement **juxtaposés** les uns après autres

Pourtant, et c'est la deuxième remarque, l'aspect de juxtaposition aléatoire cède, dès lors qu'on oralise chaque phrase (qu'on la lit, qu'on la dit « ensuite j'ai jouer avec mais jouer » ne pose aucune difficulté). Mais du même coup, c'est l'oralisation seule qui rétablit l'acceptabilité de la phrase.

Cette remarque confirme que le projet de l'élève est bien un projet d'écriture de la langue française, mais un projet d'écriture conçu d'abord et avant tout comme une correspondance phonie-graphie. Pour réaliser ce projet, les élèves s'appuient sur leurs ressources c'est-à-dire ce qu'ils ont appris en matière d'écriture de la langue. Et nous faisons l'hypothèse que ces ressources/ces connaissances s'organisent sur le mode d'un stock de mots écrits, au sens strictement graphique du terme à savoir « ce qui est écrit entre deux blancs » : « tes » « mais » « déplace ». Pour ces élèves, l'écriture consiste alors à exploiter ce stock en s'attachant à transcrire le plus fidèlement possible la linéarité phonétique au moyen d'une juxtaposition de mots écrits. La succession des mots graphiques montre une totale indifférence aux contraintes qu'imposent la morphologie dans le découpage de la chaîne sonore et ses effets sur l'orthographe. Et c'est bien là la grande difficulté de ces écrits, et ce que nous nommons une orthographe sans segmentation.

Pourquoi rapporter ces problèmes à une question de segmentation ?

Le terme de *segmentation* est polysémique et il faut distinguer ce qui relève de la segmentation graphique (qui organise l'écrit) de ce qui relève de la segmentation morphologique (qui structure la langue elle-même). Si l'on analyse les phrases suivantes selon ces deux points de vue – segmentation graphique / segmentation morphologique – elles ne sont pas équivalentes :

(13) j'ai joué avec mes jouets

(14) on a regardé la télévision

(15) ont a regardait la television

(16) j'ai jouer avec mais jouets

Du point de vue de l'analyse graphique, ces quatre phrases sont équivalentes dans la mesure où il est possible de les segmenter en mots écrits attestés en français. On peut procéder à un découpage en mots graphiques :

(17) on / a / regardé / la / télévision /

(18) ont / a / regardaient / la / télévision

Cette homogénéité dans l'analyse n'existe plus dès lors que l'on aborde ces phrases du point de vue morphologique, c'est-à-dire que l'on essaie de les segmenter afin de distinguer les noms des verbes. Seules les phrases (13) et (14) répondent aux contraintes morphologiques du programme du N et du programme du V en français, c'est-à-dire aux modèles de formation/de construction du Nom et du Verbe en français :

(13') on + a + regardé / la + télévision

(14') on + a + joué / avec + mes + jouets

la segmentation met au jour les unités fondamentales de langue qui ont pour caractéristique de construire des ensembles solidaires. On remarque aussi que ce découpage ne correspond pas au découpage en mots graphiques.

[on + a + regardé] est identifiable comme un verbe, [avec + mes + jouets] est identifiable comme un nom parce que chaque fragment est mutuellement contraint par les autres à l'intérieur d'un même ensemble, ils forment une unité. Cette analyse permet de segmenter la phrase et de repérer les frontières respectives des noms et des verbes et permet donc de répondre à la question de savoir où commence et où finit le verbe, où commence et où finit le nom.

Si l'on revient maintenant sur les productions des élèves, et qu'on tente de procéder à la même analyse segmentale, du point de vue de la morphologie, on constate qu'elle est impossible :

(15') j'ai jouer avec mais jouer

(16') ont a regardait la television

Ces séquences sont *impossibles* à l'écrit parce qu'on ne peut pas identifier ce qui relève du verbe et ce qui relève du nom. Il n'est pas possible de tracer des frontières qui nous permettraient de dire où commence et où finit le nom, où commence et où finit le verbe. Ici, les mots écrits se succèdent, se juxtaposent les uns aux autres avec pour seule exigence d'établir une correspondance phonie/graphie la plus fidèle qui soit. Pour autant il n'y a aucune prise en compte de la contrainte de la morphologie qui fait que l'ordre dans lequel apparaissent les mots écrits et la forme qu'ils prennent sont assujettis au programme / modèle de nom ou de verbe auxquels ils appartiennent.

La question n'est pas uniquement de choisir le bon mot écrit dans une liste de mots écrits appris et disponibles : O.N pour O.N.T et REGARD -É à la place de A.I.T. La question est bien d'analyser que toutes ces formes écrites occupent la même place dans le programme du verbe : celle de la base fléchie. De la même manière, la (re-)connaissance explicite du programme du verbe en français permettrait à l'élève de savoir que le mot graphique ONT ne peut pas initier une phrase (on ne peut pas le rencontrer en tête de phrase) parce que c'est la graphie de la base fléchie du verbe *avoir* et que la langue impose que cette forme fléchie soit

précédée d'un pronom de conjugaison (en l'occurrence ILS ou ELLES) sans quoi le programme du verbe n'est pas respecté, pas correctement formé, et les différents fragments ne font pas unité. O.N.T ne peut jamais se trouver à l'initiale d'une phrase, car ce mot ne pourra être analysé que comme une forme incomplète du verbe puisqu'il manque le pronom de conjugaison (ils ou elles).

Puiser dans un stock de mots (pour une seule) à correspondance phonique n'est donc pas une stratégie suffisante ni pertinente, car les mots ne passent pas alors par le filtre d'une analyse (morphologique) qui en ferait des noms ou des verbes, ou des fragments de noms et de verbes. Or, c'est cette dimension de l'orthographe du français qui distribue les allographes, qui permet de les trier, de les choisir, de sélectionner la forme graphique qui rentre (compose) soit le programme d'un nom soit dans le programme d'un verbe.

Pourtant, pour les élèves (FLS), chaque mot graphique vaut pour lui et lui seul et ne prend pas place dans un ensemble solidaire, et c'est pourquoi O.N.T. ne se distingue pas de O.N. En d'autres termes, ces élèves sont totalement indifférents/imperméables à l'homophonie de la langue ; or, ce qui règle en grande partie l'homophonie pour les formes verbales, c'est la prise en compte de la solidarité interne des éléments de l'ensemble Verbe. Si on écrit « o.n. » dans « on regarde », ce n'est pas seulement parce qu'il pourrait être remplacé par « il/elle », mais parce qu'il est forcément suivi d'une base verbale fléchie. Inversement, si dans « avec mes jouets », « mes » doit être graphié « m.e.s. », ce n'est pas seulement parce qu'il peut être remplacé par « des », ou « quelques », mais aussi parce qu'il est solidaire de la préposition « avec » et de la base nominale « jouets » C'est bien la co-présence de ces trois fragments qui font que la séquence sonore /avɛkmɛʒ/ s'impose comme une unité morphologique, en l'occurrence celle du nom, qui contraint réciproquement l'orthographe de chaque fragment.

Et pour finir-finir, nous dirons que si les élèves FLS ne savent pas graphier du Nom ou du Verbe, alors même que leurs propos à l'oral ne sont pas agrammaticaux, c'est donc qu'il leur manque la connaissance explicite que les mots graphiques répondent à des contraintes d'un ordre supérieur, des contraintes de segmentation morphologique. En d'autres termes, ils n'ont visiblement pas une langue agrammaticale, mais leur manière de transcrire montre qu'ils sont indifférents à la dimension analytique de la langue, ils n'ont pas accès ou de manière très incomplète, à l'analyse de la langue, qui est pourtant absolument nécessaire pour pouvoir, justement, *ortho-graphier*.

## CONCLUSION : L'ORTHOGRAPHE : UNE CONTRAINTE

Pour conclure, je dirais que nous avons répondu au Rectorat avec les armes qui sont les nôtres : l'analyse linguistique des productions des élèves. Nous ne cherchons pas tant à différencier des publics spécifiques que des types d'erreurs qui relèveraient potentiellement d'enseignements différenciés. En effet, un élève qui produit systématiquement [ã] pour [õ], et à l'écrit « o.n. » pour « a.n. » (ou inversement) mérite un enseignement ciblé, de type FLE, sur ce point précis de la langue. Il n'en demeure pas moins un élève de niveau collègue et ses autres compétences ne doivent pas être remises en cause par ce seul déficit. Pour les erreurs que nous avons identifiées FLS, la chose est plus délicate. D'abord parce qu'elle est beaucoup plus massive. Nous travaillons actuellement sur des copies de classes entières (et non, comme pour notre article sur des copies d'élèves déjà étiquetés FLS), du primaire au lycée professionnel. Il apparaît que la majorité des élèves qui se trouvent en grande difficulté scolaire le sont à cause de leur écriture de la langue, bien qu'ils ne relèvent forcément des publics allophones. En somme, ils montrent tous des aptitudes à l'erreur FLS.

Il faut dire que, pour tous, l'écriture de la langue est bien une langue seconde, enseignée en temps second et qui s'acquiert progressivement nécessitant plusieurs années d'apprentissage. Il ne viendrait à l'idée d'aucun enseignant de CP de dire qu'une année d'enseignement est suffisante pour l'apprentissage de l'écriture du français. Or, pour un élève allophone arrivant au niveau collègue, une seule année de prise en charge dans une structure type UPE2A lui est octroyée. Qui s'occupe alors de cet investissement pour/dans l'écriture du français ? Et quand ?

Nonobstant, nous travaillons avec des collègues très investis auprès de ces élèves en difficulté (FLS ou non), qui les connaissent bien, et re-connaissent que l'enseignement de la langue et de son orthographe, tel qu'il est pratiqué à l'école ne produit pas les résultats escomptés. Notre apport est linguistique et didactique : linguistique parce que nous leur soumettons une analyse de la langue pour eux méconnue ; didactique parce que nous prenons appui sur les méthodologies d'analyse de l'interlangue des apprenants et l'une de nos priorités c'est de faire observer les *réussites* de ces élèves. L'analyse objectivement positive des erreurs rend la perspective plus motivante, plus dynamique aussi. Cette dynamique s'exerce entre ces professeurs-étudiants et nous (et nous leur en sommes redevables), mais aussi entre les professeurs et leurs élèves qui mettent progressivement en place des sortes d'atelier de négociation graphique sur le modèle de ceux proposés par Haas et Lorrot (1996), avec ici pour objectifs de délimiter des unités NOMS et des unités VERBES et les contraintes mutuelles des partiels qui y sont associés en co-présence.



Notre démarche est la même pour ces enseignants disons de FLS et nos étudiants futurs professeurs de FLE : recueil de données (orales et écrites), constitution et analyse de corpus, et propositions de séquences didactiques. Sur ce dernier point, je peux avouer ici que le temps nous manque encore souvent pour mettre en place des réflexions qui nécessitent du long terme. Nous travaillons à regret au coup par coup, chaque nouvelle rentrée universitaire apportant son lot de nouveaux étudiants, novices, qu'il faut former au recueil de données. C'est un travail très long qui occupe presque la totalité du premier semestre, mais j'ai déjà dit (en tout cas je l'espère) la nécessité et l'intérêt de ces prémisses dans l'élaboration d'une réflexion sur la langue. Nous espérons néanmoins pouvoir *fidéliser* les enseignants qui participent à nos masters et ainsi vérifier l'opportunité des démarches d'analyse que nous leur avons soumises. Les suivis de cohorte, plébiscités par les inspecteurs en 2009, pourraient être une opportunité en ce sens. Dans tous les cas, l'organisation d'une seconde journée d'étude en collaboration avec le Rectorat s'impose et sera l'occasion de faire le point sur les résultats des études menées dans les classes à tous les niveaux (primaire, collège, lycée professionnel). Elle sera également, du moins je l'espère, l'instigatrice d'un petit volume que nous souhaiterions éditer avec l'Académie et ses enseignants, sur le modèle du travail collaboratif proposé par Pellat et Teste (2001), mêlant à la fois théorisation linguistique et pratiques de classes.

Je dirais enfin que s'il faut très certainement (re)valoriser le statut d'allophone de certains élèves, ce n'est pas pour plaider un quelconque droit à la différence (qui tourne vite à l'indifférence) ni même pour promouvoir certaines *variétés* de français, mais bien pour rappeler les contraintes inhérentes à chaque langue, et l'orthographe du français ne fait pas exception. Gagnepain parlait pour l'écriture d'une artificialisation de la représentation :

« L'écriture qui s'applique au langage n'a pas plus à reproduire la réalité du langage que le vêtement n'a à reproduire nos formes ou l'habitat, la réalité de nos besoins respiratoires ou alimentaires. C'est pour cette raison que l'écriture ne peut jamais être simple au point d'être immédiatement saisissable. »

[Gagnepain, 1994 : 111]

Et écrire du français, c'est (re-)connaître, accepter et se plier aux contraintes de ce travail réflexif. Encore faut-il en avoir les clés et les réformes de l'orthographe n'y changent rien :

« S'il n'y a que deux types d'écriture, phonographique ou sémiographique, aucun n'est pur, au sens où ils sont à la fois l'un et l'autre. Transcrire en fonction du son simplement, pour réduire les aléas du signifiant au son, et écrire /sẽ/, tel qu'on le fait en transcription phonétique, conduit au problème suivant : est-ce « saint », « sein », « sain », « seing » ? Ainsi, vouloir simplifier l'orthographe est une erreur pour la simple raison que, si elle s'est maintenue à travers les âges, ce n'est pas pour nous compliquer la tâche, c'est précisément pour lever les ambiguïtés d'une graphie qui nous condamnerait à un permanent jeu de mots. Autrement dit, là où la phonographie ne va pas, la sémiographie intervient. » [Gagnepain, 1994 : 112]

Je terminerai sur cette leçon : peu importe effectivement qu'on écrive *nénuphar* ou *nénufar*, *a priori* ou *à priori*, si ce n'est que sans explication, on perd une bonne occasion de montrer que les mots ont une vie, qu'ils évoluent, qu'ils ont une origine, qui justifie telle ou telle graphie (ou qu'on y revienne, comme pour *nénufar*). Les enfants sont tout à fait friands de ce genre d'*histoire*, et tout à fait capables d'entendre que les mots n'ont pas la même origine et donc, par voie de conséquence, pas la même écriture. C'est la seule raison qui justifie qu'on écrive *football/match/poker/roller* alors qu'« en français » c'est la présence d'un « e » graphique final qui permettrait la sonorisation de la consonne.

Bref, pour reprendre notre exemple de *nénuphar*, ce qui compte c'est de comprendre pourquoi on n'écrit pas *nez nu phare* : c'est pourtant cette écriture-là que l'on rencontre dans nos copies FLS et même chez certains élèves FLM. L'entrée dans l'écriture par un travail de déconstruction morphologique que nous proposons nous semble être une voie porteuse, en tout cas, elle a le mérite de rappeler que, dans la langue, tout est contraint d'analyse, y compris son écriture.



## CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES

Rédiger une *synthèse de la synthèse* est un exercice périlleux. Ce sera pour moi l'occasion de remercier Catherine Schnedecker, *marraine* de cette entreprise. Depuis ma première sollicitation, elle me rappelle les objectifs d'une HDR : trouver un *fil directeur* et montrer dans quel *cadre théorique* se situent les différents travaux. Je voudrais donc lui répondre sur ces deux points dans cette conclusion.

J'espère que les (quelques) pages qui précèdent démontrent que le premier fil conducteur se situe dans la description linguistique des formes répétées, d'abord strictement, et la répétition peut être entendue comme « retour du même matériel lexical » ; puis la définition se voit élargie aux phénomènes de cooccurrences et c'est un autre *monde* qui s'ouvre, favorisant une analyse de discours qui se veut émergente, différentielle et contextuelle. C'est bien l'analyse de corpus oraux qui m'a ouvert la voie à la linguistique de l'usage, mais je ne vois pas là de dichotomie forte avec l'analyse de textes écrits. Tous les débats si riches ouverts par la linguistique de corpus imposent de travailler à l'intérieur d'un texte pour faire émerger sa spécificité et ses caractéristiques linguistiques (chez un auteur par exemple, [33, 34]), mais aussi comparer des textes qui semblent proches pour délimiter des points communs et des différences (chez un même auteur, comme la comparaison des poèmes de Verlaine [20]) ou bien encore, de manière plus inattendue, comparer deux auteurs que rien *a priori* ne devrait réunir si ce n'est l'usage qu'ils ont de la dynamique de la langue orale (du texte théâtral de Lagarce avec la prose de Péguy [37]).

Oral ou écrit, littéraire, médiatique ou informel, chaque corpus est travaillé en prenant en compte son contexte d'énonciation : c'est là le second fil conducteur de l'ensemble de ces travaux. La prise en compte systématique du contexte d'énonciation permet de mettre au jour à la fois des sortes de routines/patrons syntaxiques propres à certains contextes énonciatifs, mais aussi (surtout) des postures énonciatives dynamiques et (parce qu') éphémères, des traces du locuteur, en somme une *histoire* syntaxique et énonciative.

On s'approche là, du moins nous semble-t-il, de la *mémoire discursive* proposée par Berrendonner. Mais la notion telle que l'envisage l'auteur est plus ambitieuse : c'est « l'ensemble évolutif des représentations publiquement partagées qui s'élabore coopérativement au long d'un discours. » (Groupe de Fribourg, 2012 : 22) et la notion « prend en compte le fait que l'interprétation d'un énoncé passe toujours par l'intermédiaires de calculs inférentiels, qui prennent pour prémisses non seulement les contenus « littéraux » des énoncés successifs, mais aussi l'état courant du savoir partagé, et les indices concomitants manifestés au moyen d'autres codes que la langue. » (Berrendonner, 2012 : 24).

Nous voudrions, à l'avenir, travailler davantage (avec) cette notion, notamment dans le cadre du projet européen sur la compréhension orale. En effet, il nous semble que ce qui fait défaut aux apprenants de niveau C1 C2 (et à nos propres étudiants, d'ailleurs) c'est, d'une part, une meilleure appréhension des « représentations publiquement partagées » ou de « l'état courant du savoir partagé », mais c'est avant tout la reconnaissance que ces représentations, cet état partagé(es) s'élaborent 1) au fur et à mesure du discours, dans sa continuité donc, et 2) coopérativement, chaque locuteur s'inscrivant dans cette continuité pour s'en démarquer, en tout cas se démarquer dans le cadre des émissions de débats radiophoniques qui nous intéressent prioritairement. C'est encore restreindre la notion, je le sais bien, mais y entrer par le biais de l'analyse d'un débat radiophonique sera, je crois, un contexte d'accueil favorable.

En rédigeant cette habilitation, j'ai fait l'expérience de cette *mémoire discursive*, progressive et coopérative. Et ce sera mon troisième fil conducteur. Celui-là s'est construit dans et par la dynamique du discours en train de s'écrire, et répondra, je crois, à la seconde recommandation de ma marraine. En effet, rédiger le dernier chapitre me permet de faire un lien, inattendu, entre deux notions développées dans des cadres théoriques différents : la notion *d'instruction* développée par Ducrot et la notion de *contrainte* développée par Gagnepain.

J'ai retenu, dans l'introduction de ce mémoire, l'instruction de Ducrot comme cadre théorique initial (et initiatique) et je conclus la dernière partie sur la contrainte. Faut-il voir là une ambiguïté pour ne pas dire un changement de point de vue (dans un sens négatif) ?

On peut au contraire voir dans la contrainte et l'instruction deux versants d'une même et nécessaire **analyse** – terme utilisé par Gagnepain, Ducrot parle lui d'explication :

« Nous posons que l'attribution d'une valeur sémantique à une phrase [...] ne relève pas de l'observation mais de l'explication. » [Ducrot *et al.*, 1980 : 8]

Gagnepain, observant les pathologies, se place du côté de la production, Ducrot du côté de la réception :

« Pour notre part, ce que nous entendons par sa signification (du mot ou de la phrase) est tout autre chose que le « sens littéral ». [...] elle contient surtout, selon nous, des instructions données à ceux qui devront interpréter un énoncé de la phrase, leur demandant de chercher dans la situation de discours tel ou tel type d'information et de l'utiliser de telle ou telle manière pour reconstruire le sens visé par le locuteur. » [Ducrot *et al.*, 1980 : 12]

Gagnepain observe les phénomènes micro- (phonologie/morphologie/syntaxe), Ducrot le texte :

« Or, ce qui est important pour la compréhension d'un texte, ce sont non seulement les indications qu'il [le locuteur] apporte au destinataire, mais tout autant les manœuvres auxquelles il le contraint, les cheminements qu'il lui fait suivre. » [Ducrot *et al.*, 1980 : 11]

Mais l'un comme l'autre démontre la nécessaire prise en compte non d'un item isolé mais de son contexte, Gagnepain traite de solidarité quand Ducrot parle de collaboration. Et la contrainte de solidarité mutuelle développée ici (Partie 4) dans le cadre morphologique, trouve son pendant en sémantique textuelle dans la théorie de Ducrot :

« [...] on ne peut pas recourir à l'observation pour déterminer la valeur d'un mot en situation, c'est-à-dire pour distinguer, dans un énoncé donné, quel est l'apport sémantique dont chaque mot est responsable, à l'exclusion des autres. Lorsqu'un énoncé défile devant l'auditeur qui cherche à le comprendre, ses mots ne se déversent pas l'un après l'autre, comme des godets dans la chaîne d'une noria, leur contenu individuel, qui viendrait s'ajouter au contenu véhiculé par les précédents. [...] Pour notre part, nous avons fait l'hypothèse que le mot, conçu comme entité linguistique abstraite, ne collabore au sens de l'énoncé que d'une façon indirecte : il commence par se combiner aux autres mots pour constituer la signification de la phrase, et c'est celle-ci qui, vu la situation de discours, produit le sens de l'énoncé. » [Ducrot *et al.*, 1980 : 9]

En somme, si l'on définit la contrainte dans l'analyse de l'ordre formel, l'instruction, elle, relève de l'ordre de l'interprétation. Sélectionner le partiel /le/ dans /lechat/ plutôt que /je-soleil-chantions.../ relève d'une contrainte formelle de la langue, mais sélectionner /le/ dans /le chat/ plutôt que /mon, ce, plusieurs/ relève cette fois d'une instruction à inférer des interprétations distinctives. Du point de vue de l'orthographe, on peut dire de même que sélectionner la forme graphique « des places » ou la forme graphique « déplace » relève à la fois d'une contrainte/nécessité d'analyse formelle (pour le scripteur) et pour le lecteur d'une instruction à construire du sens qui le contraint/l'enjoint à interpréter soit du nom soit du verbe. Choisir « des moyens légaux » ou « des moyens légo » n'a cette fois pas d'incidence du point de vue formel (?), mais l'instruction donnée au lecteur pour construire le sens impose qu'il ne tirera pas les mêmes conclusions sur les *moyens* utilisés.

La langue orale ne fait pas exception, et malgré son apparente désorganisation, elle se laisse analyser en termes de contrainte et d'instruction. Je n'en donnerai qu'un exemple : la contrainte formelle de l'ordre des partiels dans une unité (/le chat/ et non /\*chat le/) se voit bien réalisée, même après quelques tâtonnements /le le le le chat/ ou alors il y a interruption de la construction et élaboration d'une autre unité. Les *mises en grilles* plébiscitées par Cappeau depuis les travaux du GARS sont à cet effet très révélatrices d'un ordre respectueux des contraintes formelles (elles sont aussi très didactiques). Parallèlement, l'hésitation sur *le* ou sur *chat* ou sur *courir* etc. impose aussi de considérer ce qui fait défaut dans l'immédiat du locuteur, ce qu'il cherche pour le dire, l'améliorer, l'étoffer, ou le rejeter, l'étouffer, le nier, etc. C'est donc encore cette dynamique qui est instruction. La liberté plus grande qu'elle laisse entrevoir parfois, c'est avant tout l'expérience d'une élaboration en direct, et c'est peut-être pour permettre un accès plus direct à la conclusion à tirer, le retour (détour) permettant d'isoler l'élément/le fragment sur lequel on veut pointer l'attention de l'analyse. C'est encore le jeu des positions d'un marqueur qui doit guider l'interprétation à tirer, les contraintes inférentielles sont en partie liées à sa position dans l'énonciation.

On voudrait donc conclure en posant que dans la langue tout est contrainte d'analyse (pour le locuteur, comme le scripteur) et instruction (pour l'interlocuteur, comme pour le lecteur). Nous nous laissons encore des travaux et des rencontres pour appuyer (ou contredire) cette première réflexion. Le volume [43] que nous souhaitons soumettre à la revue *Langue française* sur « La place de l'oral dans les grammaires » sera certainement un lieu de discussion favorable.

C'est dans ce jeu de la contrainte et de l'instruction que se dessine pour moi la dynamique de la langue orale et pour finir-finir, je soumettrais ici un autre projet de recherche qui me semble pouvoir faire l'objet d'analyses diverses (formelle, instructionnelle, énonciative, et même graphique), un projet autour de l'approximation.

En effet, les différents chapitres proposés dans ce mémoire auront montré que dans la langue orale, l'énonciation est en permanence mise à mal : elle se cherche, cherche ses mots et la manière de les dire. La langue orale dit en permanence qu'elle est approximation : on module, on ajuste au fur et à mesure ce que l'on dit à ce que l'on veut dire. Je ne peux m'empêcher de citer un exemple recueilli lors d'une AG d'étudiants, à propos des retraites :

« Il faudra peut-être un jour qu'on dise la vérité aux gens en gros il faudra leur dire qu'ils vont travailler quasi-toute leur vie il leur restera juste pas beaucoup de temps à la limite on va tous y rester » [AG des étudiants, Rennes 2, 2011, à propos des retraites]

Comme l'illustre ce seul exemple, dégager une typologie des formes propres à dire cette approximation est un projet d'étude ambitieux. On ne manquera de s'appuyer sur le cadre théorique des opérations énonciatives de Culioli qui pose sans ambiguïté une dimension d'« ajustement » inhérente à la construction de la référenciation. Se trouve mis en place un espace de modulation avec zone intermédiaire où s'inscrivent les *pas/plus vraiment, pas exactement, pas tout à fait, à la limite, etc.* Dans un cadre théorique tout autre, logico-psychologique, la même attention est portée aux formes de l'approximation : c'est l'analyse des *Hedges* de Lakoff (1972). L'enjeu est celui du rôle du flou – *fuzziness* – à intégrer face aux logiques du Vrai/Faux. Et on se reportera également (je devrais dire *évidemment*) aux travaux d'Authier-Revuz (1995) qui distinguent très nettement les formes qui situent l'approximation dans le mode d'appartenance à une catégorie d'une chose qui est plus ou moins X, de celles qui la situent dans le mode d'association d'un terme à une chose dans un acte de nomination, qui nomme plus ou moins précisément cette chose, dont l'approximation passe par une représentation méta-énonciative de la nomination.

On pourrait donc s'attacher tout d'abord à délimiter les formes qui disent une approximation du degré, puis celles qui disent une approximation de la nomination, enfin celles qui dénoncent une approximation de l'énonciation. Sur le degré, de nombreux travaux précèdent, mais ils se concentrent le plus souvent sur les deux pôles, l'intensité étant effectivement *a priori* déterminée dans un pôle ou dans l'autre, vers le + avec *très*, vers le - avec la négation. Nos propres travaux sur la répétition ont distingué le haut degré « très » du recentrage en « vrai/vraiment ». Peu d'études encore se sont penchées sur le degré moyen, l'intensité approximative, pourtant il arrive aussi qu'on dise que la qualité n'est ni pleine ni entière : *Paul est plus ou moins riche, quelque peu embêtant, et pas tout à fait sûr de lui* (Noailly, 1999)

Du côté de la nomination, on s'intéressera aux structures qui disent un écart, une inadéquation : des quasi-préfixes : *pseudo- quasi- simili-*, aux déterminants complexes indéfinis *une sorte de, une espèce de*, en passant par des formes plus originales : *à la limite X, genre X, style X, [en mode x ?]*

Mais cette approximation se montre aussi pour l'énonciation toute entière et dénonce l'imperfection du dire : *pour le dire vite, pour ainsi dire, disons, pour faire simple*

Même l'observation des productions graphiques (disons ici dans le sens *technique*) peut se voir intégrée à l'étude. En effet, si la position et l'orientation de la hampe, *p* vs *d*, fait difficulté dans l'acquisition du système graphique du français, d'autres observations s'imposent : les étudiants sinophones par exemple sont (pendant longtemps) totalement indifférents à la position de certaines lettres : ils écrivent indifféremment *insuiffisant, aillment*. Il s'agit bien là d'une forme (de l') d'approximation, qu'il nous faudra prendre en compte.



Je n'ai dressé ici qu'une ébauche de projet, et le travail ne consistera pas seulement à dresser une typologie mais bien à analyser ces différentes formes d'expression de l'approximation et leur inscription dans le discours. Il nous faudra aussi envisager des études didactiques. En effet, comment enseigner cette *approximation* ? Ce qui revient à poser la question de l'enseignement-apprentissage de la modulation, de l'ajustement à l'oral. C'est un chapitre qui n'existe pas dans les manuels actuels (ni en FLE, ni même en FLM d'ailleurs) et qui pourtant devient une nécessité devant l'importance que l'Éducation nationale veut accorder à la langue orale, d'une part, à l'argumentation de l'autre (et les deux ne nous semblent pas antagonistes). Les études pourraient être également multilingues, c'est pourquoi nous avons (avec Blandine Pennec – MCF de linguistique anglaise) proposé que ce projet *multi-* soit inscrit comme l'un des axes de recherche de l'équipe LIDILE pour le prochain contrat quinquennal.

Chemin faisant, d'autres perspectives s'ouvrent encore, et le travail déjà entamé sur la compréhension orale des débats radiophoniques m'a fait, par exemple, prendre conscience de l'importance des transitions et des modes d'expression très différents à l'oral et à l'écrit pour ce type d'exercice pourtant indispensable pour ne pas trop *tourner en rond*. Certaines répétitions peuvent servir ce *moment* du discours :

INVITÉ 3: et la tarte au **sucre**.

ANIMATEUR1: **en parlant de sucre** on a aussi notre bec sucré sur le plateau d'on va déguster je vous demande d'accueillir Elvira Masson bonjour. [France Inter, *On va déguster*, 15-10-2012]

C'est en tout cas l'une des hypothèses que nous avons soumise dans l'article [40] et qui nous servira de base à une réflexion plus large menée sur ces répétitions particulières dans l'ouvrage Ophrys [42], et sur les modes de transition dans la langue orale par ailleurs.

On peut d'ores et déjà dire que du point de vue de la forme, l'élément repris ici est, au sens propre, un « matériel lexical formel » (N sans déterminant, V à l'infinitif pour l'essentiel, mais sans exclusive). Il s'agira dans un premier temps d'observer si n'importe quel élément lexical peut faire l'objet de ce type de reprise : c'est sans problème pour le N (toutefois sans déterminant), et le V à l'infinitif, mais cela paraît beaucoup plus difficile avec un adjectif, qui sera plutôt repris par le substantif abstrait correspondant (? à *propos de belle* vs à *propos de beauté*), et impossible dans le cas d'adverbes, de déterminants, de conjonctions). Il faut donc des éléments pleinement lexicaux, et sous leur forme la plus *détachée*.

Du point de vue de la construction du discours, ce type de reprise est assez inédit puisqu'il ne sert pas tant ici une continuité qu'une rupture. On n'est pas dans le *Work in progress de la nomination* de Authier-Revuz, pourtant le retour du même signale bien une forme de chronologie du discours. On peut parler de remontée thématique « fulgurante » puisque

l'élément repris n'était pas forcément un élément saillant dans le contexte gauche – dans nombre d'exemples, l'élément est initialement dans une structure de complément du N – mais le plus souvent il s'agit du dernier élément émis sur la chaîne énonciative (contrairement aux cas de cadratifs thématiques traités par Porhiel (2001, 2005) par exemple). En outre, la place de ces structures est assez contrainte : toujours à l'initiale dans un segment « cadratif » au sens de Charolles (2003, 2005). Quel est alors le cadre ainsi ouvert, et quel est son empan ? S'agit-il du même type de cadre qu'avec les temporels et thématiques traités jusqu'alors ?

La formule se rencontre dans les corpus oraux ou écrits. Mais on notera qu'une recherche rapide sur *Frantext* la fait apparaître plutôt dans les correspondances, lettres, journaux, et dans les entretiens, c'est-à-dire dans des situations de discours adressé. Et l'on montrera que la reprise sert plus ici d'alibi pour faire autre chose, pour ouvrir un nouveau programme discursif (Berrendonner/Groupe de Fribourg). En somme on voit dans la formule une assez mauvaise transition, abrupte, mais qui doit se dire, se mettre en scène. On démontrera ainsi que, si le retour de N impose un recadrage thématique sur la notion ainsi extraite, c'est avant tout un recadrage énonciatif qu'il s'agit pour le locuteur d'assurer. La formule lui permettant de *repandre la main* et de dévier le programme instauré en amont.

C'est justement une dernière déviation qui me permettra ici de reprendre la main, et pour refermer ce manuscrit, je propose au lecteur de découvrir une photographie de Gilles Marischaël intitulée « Le plongeur ». Cette photographie me semble tout à fait apte à fournir un parallèle iconique avec le titre de mon mémoire : « *Parcours de la répétition. Un cercle dynamique* ». Mais l'instruction se veut ici très souple, et je laisse bien entendu au lecteur toute liberté d'interprétation.



"Le plongeur" de Gilles Marischael - Meilleure Photo





## BIBLIOGRAPHIE DE LA SYNTHÈSE

- ACHARD P. (1991), « Une approche des questionnaires : l'exemple d'une enquête pendant la guerre d'Algérie », *Langage et Société*, 55, pp. 4-40.
- ADAMCZEWSKI H. (1991), *Le Français Déchiffré*, Armand Colin.
- ANDERSEN H. L. et NØLKE H. (éds) (2002), *Macro-syntaxe et macro-sémantique*, Bern, Peter Lang.
- AQUINO GARCIA O. E. (2010), *Dysfonctionnements et difficultés d'apprentissage des déterminants possessifs français chez les apprenants hispanophones (Cas de figure des apprenants mexicains)*, Thèse de Doctorat, Université Rennes 2.
- ARBACH N. (sous presse), « La base de données CIL *Corpus Inter Langue* – Méthodologie et objectifs linguistiques », in *Travaux du Cerlico 25, Transcrire, écrire, formaliser*, 2, Rennes, PUR.
- ARBACH N. et ALI S. (2013), « Aspects théoriques et méthodologiques de la représentativité des corpus », *CORELA – Statut et utilisation des corpus en linguistique*. [En ligne] URL : <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=2981>.
- AUTHIER-REVUZ J. (1996), *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, 2 tomes, Paris Larousse.
- BARTNING I. ([1976] 1980), *Remarques sur les pseudo-adjectifs dénominaux en français*, Stockholm, Romanica Stockholiensa 10.
- BENZÉCRI J.-P. (1973), *L'analyse des Données* (tome 1 et 2), Paris, Dunod.
- BENZÉCRI J.-P. (1981), *Pratique de l'Analyse des Données: linguistique et lexicologie*, Paris, Dunod.
- BERRENDONNER A. (1983), « Connecteurs pragmatiques et anaphore », *Cahiers de linguistique française*, 5, pp. 215-246.
- BERRENDONNER A. (1990), « Pour une macro-syntaxe », *Travaux de linguistique*, 21, Gand, Duculot, pp. 25-36.
- BERRENDONNER A. (1993), « Périodes », in H. Parret (éd.), *Temps et discours*, Louvain, P.U., pp. 47-61.
- BERRENDONNER A. (2008), « Pour une praxéologie des parenthèses », *Verbum*, XXX, 1, pp. 5-24.

- BESSE H. et PORQUIER R. (1991), *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier/Didier.
- BIBER D. (1988), *Variation across speech and writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BIBER D. (2009), « A corpus-driven approach to formulaic language in English », *International journal of Corpus Linguistics*, 14(3), pp. 275-311.
- BIBER D., JOHANSSON S., LEECH G., CONRADS. & FINEGAN E. (1999), *Longman Grammar of Spoken and Written English*, London and New York, Longman.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1993), « Répétition de lexique et glissement vers la gauche », *Recherches sur le français parlé*, tome 12, pp. 9-34.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1998), « Langue parlée, genres et parodies », *Repères*, 17, pp. 9-19.
- BLANCHE-BENVENISTE C. ([2000] rééd. 2011), *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- BOILLOT F. (1930), « De la répétition dans le style », *The French Quartely*, 12, pp. 7-41.
- BOUVET D. ET MOREL M.-A. (2002), *Le ballet et la musique de la parole*, Paris, Ophrys.
- BOUVERET M. et LEGALLOIS D. (2012), *Constructions in French*, Amsterdam, John Benjamins.
- BONNET J. et BARREAU J. (1974), *L'esprit des mots. Traité de linguistique française*, Tome 1 *Grammaire*, Paris, L'École.
- BRISSAUD C., JAFFRÉ J.-P et PELLAT J.-C. (éds) (2008), *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges, Lambert-Lucas.
- BYBEE J. et THOMPSON S. A. (1997), « Three frequency effects in syntax », in *Proceedings of the Twenty-third Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, Berkeley, Berkeley Linguistics Society, pp. 378-388.
- CAPPEAU P. (1997), « Données erronées : quelles erreurs commettent les transcrip-teurs ? », *Recherches Sur le Français Parlé*, 14, pp. 115-126.
- CAPPEAU P., BILGER M., BLASCO-DULBECCO M., PALLAUD B., SABIO F. et SAVELLI M. (1997), « Transcription de l'oral et interprétation ; illustration de quelques difficultés », *Recherches Sur le Français Parlé*, 14, pp. 57-86.
- CECRL (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier.

- CHAROLLES M. (2003), « De la topicalité des adverbiaux détachés en tête de phrase », *Travaux de linguistique*, 47, pp. 11-49.
- CHAROLLES M. (2005), « Les adverbiaux détachés en tête de phrase comme marques d'organisation du discours », *Verbum*, XXVII, 3, pp. 199-214.
- CHAROLLES M. et PERY-WOODLEY M.-P. (éds) (2005), *Les adverbiaux cadratifs*, *Langue française*, 148.
- CHAROLLES M. et SARDA L. (éds) (2012), *Les adverbiaux prépositionnels : position, fonction et portée*, *Travaux de linguistique*, 64, 1.
- CHAROLLES M. et VIGIER D. (2005), « Les adverbiaux cadratifs en position préverbale : portée cadrative et organisation du discours », *Langue française*, 148, pp. 9-39.
- COMBETTES B. (1998), *Les constructions détachées en français*, Paris-Gap, Ophrys.
- CORDER S. P. (1967), « The significance of learners errors », *International review of applied linguistics in language teaching (IRAL)*, V 4., pp. 162-169. Traduit par Perdue C. et Porquier R. « Que signifient les erreurs des apprenants ? », *Langages*, 57, pp. 9-15.
- CORDER S. P. (1971), « Idiosyncratic Dialects and Error Analysis », *IRAL*, vol. IX (2), pp. 147-160. Traduit par Perdue C. et Porquier R. « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs », *Langages*, 57, pp. 17-28.
- CORDER S. P. (1973), « The Elicitation of Interlanguage » Svartvik J. (éd.), *Errata. Papers in Error Analysis*, Lund, Gleerup, pp. 36-47. Traduit par Bailly D., Frauenfelder U., Perdue C. et Porquier R. « La sollicitation de données d'interlangue », *Langages*, 57, pp. 29-38.
- CORDER S. P. (1980), « Post-scriptum », *Langages*, 57, pp. 39-41.
- CORDER S. P. (1981), *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford, Oxford University Press.
- CRUSE D. A. (1986), *Lexical semantics*. Cambridge, England: University Press.
- CULIOLI A. (1990), *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, Tome I, Paris, Ophrys.
- CULIOLI A. (1992), « De la complexité en linguistique », *Le Gré des langues*, 3-1992, pp. 8-22.
- CULIOLI A. (1999), *Pour une linguistique de l'Énonciation – Formalisation et opérations et repérages* (Tome 2), Paris, Ophrys.
- CUQ J.-P. (1991), *Le français langue seconde : origine d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.



- CUQ J.-P. et DAVIN-CHNANE F. (2007), « Français langue seconde : un concept victime de son succès ? », in Verdelhan-Bourgade (éd.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, Belgique, De Boeck Université, pp. 11-28.
- DE GUIBERT C. (2004), « Saussure, Freud, l'aphasie : d'un point de rencontre à la linguistique clinique », *Marges linguistiques*, 7 : 110-124.
- DELOMIER D. et MOREL M.-A. (1986), « Caractéristiques intonatives et syntaxiques des incisives », *DRLAV*, 35-35, pp. 141-160.
- DERVIN F. (éd.) (2010), *Lingua francas. La véhicularité linguistique pour vivre, travailler et étudier*, Paris, L'Harmattan.
- DESSAINTE M. (1960), *La construction par insertion incidente (étude grammaticale et stylistique)*, Paris, d'Artrey.
- DUVAL-GOMBERT A. et LE GAC C. (2001), « L'importance de la clinique en sciences humaines », [en ligne] [http://www.rennes-mediation.fr/bmedia/wp-content/files/Microsoft\\_Word\\_-\\_Limportance\\_de\\_la\\_clin\\_-\\_A.\\_Duval\\_-\\_C.\\_Le\\_Gac.pdf](http://www.rennes-mediation.fr/bmedia/wp-content/files/Microsoft_Word_-_Limportance_de_la_clin_-_A._Duval_-_C._Le_Gac.pdf)
- FRANCKEL J. J. (1989), *Étude de quelques marqueurs aspectuels du français*, Genève, Droz.
- FRAUENFELDER U., NOYAU C., Perdue C. et PORQUIER R. (1980), « Connaissance en langue étrangère », *Langages*, 57, pp. 43-59.
- FRÉDÉRIC M. (1985), *La répétition. Étude linguistique et rhétorique*, Maximum Niemeyer Verlag, Tübingen.
- GACHET F. (à par.) « Sorties de parenthèse », in Richard E. et Oriez S. (accepté), *Des organisations dynamiques de la langue orale*, Berne, Peter Lang, coll. Science pour la communication.
- GACHET F. et AVANZI M. (2008), « La prosodie des parenthèses en français spontané », *Verbum*, XXX, 1, pp. 53-83.
- GADET F. (1989), *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin.
- GADET F. (2012), « Les locuteurs et les savoirs sur les langues », *Le français aujourd'hui*, 1, 176, pp. 123-126
- GAGNEPAIN J. (1994/2010), *Huit Leçons d'Introduction à la Théorie de la Médiation*, Institut Jean Gagnepain, Atecoulon-Montpeyroux, 1994-2010 – édition numérique – v.10-01 [disponible en ligne <http://www.institut-jean-gagnepain.fr/>]

- GALLIGANI S. (2003), « Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français », *LINX*, 49, pp. 141-152.
- GIOT J. et SCHOTTE J.-C. (éds) (1999), *Langage, Clinique, épistémologie. Achever le programme saussurien*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- GROUPE DE FRIBOURG (2012), *Grammaire de la période*, Berne, Peter Lang, coll. Sciences pour la communication, vol. 100.
- HAAS G. et LORROT D. (1996), « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », *Repères*, 14, pp. 161-281.
- HAXAIRE C., BRABANT J., CAMBON E., WALD P., ACHARD P. (1999), *Usages et compétences familiales en matières de psychotropes : comparaison entre zone rurale (bocage Ouest-Ornais et Nord-Mayennais) et zones urbaines*, Rapport MIRE, 170 p. et Annexes 37 p.
- JEANJEAN C. (1984), « Les ratés, c'est fabuleux. Études des amorces et des répétitions », *LINX*, 10, pp. 171-177.
- JENNY L. (2011), « La phrase est littéraire », in Gardes Tamine J. (éd.), *Style et création littéraire*, Paris, Honoré Champion, pp. 41-49.
- JOHNSEN L.-A. (2008), « Procédés référentiels dans les parenthèses », *Verbum*, XXX, 1, pp. 85-102.
- JONGEN R. (1993), *Quand dire, c'est dire*, Gembloux, Belgique, Duculot, De Boeck Université.
- KALAMPALIKIS N. (2003), « L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales », in Abric J.-Cl. (éd.) *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Paris, Erès, pp. 147-163.
- KALLEN-TATAROVA A. (2007), « Un nouveau regard sur le connecteur *donc* pour introduire, poursuivre et terminer son dire », *Arena Romanistica*, I/2007, pp. 80-100.
- KALLEN-TATAROVA A. (2012), *Étude macro-syntaxique des marqueurs discursifs : l'exemple de donc vs alors*, Thèse de doctorat sous la direction d'A. Berrendonner, Université de Fribourg, Suisse.
- KLEIBER G. ([1990] 1999), *La sémantique du prototype*, Paris, PUF.
- LE BOT M.-C, DUVAL A., GUYART H. (1984), « La syntaxe à l'épreuve de l'aphasie », *Tétralogiques*, 1, Rennes, PUR, pp. 33-48.
- LEGALLOIS D. (2002), « Incidence énonciative des adjectifs *vrai* et *véritable* en antéposition nominale », *Langages*, 136, pp. 46-59.

- LEGALLOIS D. (2008), « Sur quelques caractéristiques des noms sous-spécifiés », *Scolia*, 23, pp. 109-127.
- LEGALLOIS D. et FRANÇOIS J. (2011), « La linguistique fondée sur l'usage : parcours critique », *Travaux de linguistique*, 1-62, pp. 7-33.
- MARTIN R. (1983), *Pour une logique du sens*, Paris, PUF.
- MARTIN R. (1991), « La définition naturelle », in Chaurand J. et Mazière F. (éds), *La définition*, Centre d'étude du lexique, Paris, Larousse, pp. 85-96.
- MARTINOT C. (1994), *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications. (Enfants de maternelle)*, Thèse de doctorat, Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.
- MARTINOT C. (2000), « Études comparatives des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans », *Langages*, pp. 92-121.
- MARTINOT C. (à par.), « Construction de l'information dans la langue parlée : repérage de schémas reformulateurs remarquables », in Richard E. et Oriez S. (éds), *Des organisations dynamiques de la langue orale*, Bern, Peter Lang.
- MARTINOT C. et H. IBRAHIM A. (éds) (2003), *La reformulation : un principe universel d'acquisition*, Paris, Kimé.
- MATTHEY M. et VÉRONIQUE D. (2004), « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives », *AILE-Acquisition et interaction en langue étrangère*, 21, pp. 203-223.
- MÉNAGER N., *Morphologie et syntaxe du français*, Cours inédit Licence 3 Lettres Modernes, Université Rennes 2.
- MOREL M.-A. et DANON-BOILEAU L. ([1998] rééd. 2001), *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral*, Paris-Gap, Ophrys.
- NEMSER W. (1971), « Approximative systems of foreign language learners », *IRAL*, IX (2), pp. 115-123.
- NOAILLY M. (1999), *L'adjectif en français*, Paris, Ophrys.
- NOAILLY M. (2000), « Apposition, coordination, juxtaposition dans les suites de deux GN juxtaposés », *Langue française*, 125, pp. 46-59.
- NOAILLY M. (2001), « Trop n'est pas assez », in Buridant C., Kleiber G. et Pellat J.-C. (éds) *Par Monts et par Vaux, Mélanges offerts à Martin Riegel*, Peeters, Louvain-Paris, pp. 273-284.

- NØLKE H. (1993), *Le regard du locuteur. Pour une linguistique des traces énonciatives*, Paris, Kimé.
- NØLKE H. (2002), « La polyphonie comme théorie linguistique », in Carel M. (éd.), *Les facettes du dire*, Paris, Kimé, pp. 215-224.
- NOSEK J. (1973), « Parenthesis », in *Modern colloquial English*, Prague Studies in English, 15, pp. 99-116.
- NOYAU C. (1976), « Les « français approchés » des travailleurs immigrés : un nouveau champ de recherche », *Langue française*, 29, pp. 45-60.
- PEIRCE C. S. (1978), (Traduit et commenté par G. Delledalle) *Écrits sur le signe*, Paris, Seuil.
- PELLAT J.-C. (dir.) (2009), *Quelle grammaire enseigner ?*, Paris, Hatier.
- PELLAT J.-C. et MAKASSIKIS M. (2011), « Les étudiants natifs et allophones face à l'orthographe française : le cas des homonymes », *TRANEL*, 54, pp. 21-48.
- PELLAT J.-C. et TESTE G. (éds) (2001), *Orthographe et écriture : pratique des accords*, Strasbourg, CRDP.
- PERDUE C. et PORQUIER R. (1980), « Présentation », *Langages*, 57, pp. 5-7.
- PERDUE C. et PORQUIER R. (éds) (1980), *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, *Langages*, 57.
- PÉTILLON-BOUCHERON S. (2002), *Les détours de la langue. Étude sur la parenthèse et le tiret double*, Paris, Peeters, BIG, 52.
- PHILIPPE G. et PIAT J. (éds) (2009), *La langue littéraire – Une histoire de la prose en France de Gustave Flaubert à Claude Simon*, Paris, Fayard.
- PIAT J. (2011), *L'expérimentation syntaxique dans l'écriture du Nouveau Roman (1950-1960) : Beckett, Pinget, Simon*, Paris, H. Champion.
- PICABIA L. (1976), « Sur trois classes d'adjectifs : en marge de la transformation dite « Thoub Movement » », in *Méthodes en grammaire française*, Paris, Klincksieck, pp. 121-129.
- PORHIEL S. (2001), « Au sujet de et à propos de - une analyse lexicographique, discursive et linguistique », *Travaux de linguistique*, 42-43, pp. 171-181.
- PORHIEL S. (2005), « Les séquences thématiques », *Langue française*, 148, pp. 111-126.
- PORQUIER R. (1974), *Analyse d'Erreurs en Français Langue Étrangère*. Thèse, Université de Paris VIII.

- PORQUIER R. (1977), « L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives », *Études de Linguistique Appliquée*, 25, pp. 22-43.
- PORQUIER R. (1984), « Communication exolingue et apprentissage des langues », in Py B. (éd.), *Acquisition d'une langue étrangère*, Universités de Paris VIII et de Neuchâtel, pp. 17-47.
- PORQUIER R. (1994), « Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, pp. 159-169.
- Projet Rhapsodie dirigé par Anne Lacheret. <http://www.rhapsodie.risc.cnrs.fr/fr/>
- PURNELLE G. (1987), « Répétitions de cooccurrences métriques chez Ovide » *Revue Informatique et Statistique dans les sciences humaines*, XXIII, 1-4, pp. 135-166,
- RABATEL A. (2004), « Déséquilibres interactionnels et cognitifs, postures énonciatives et co-construction des savoirs : co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archi-énonciateurs », in Rabatel A. (éd.), *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre*, Lyon, P.U. de Lyon, pp. 29-66.
- RABATEL A. (2007), « Les enjeux des postures énonciatives et leur utilisation en didactique », *Éducation et didactique*, vol. 1, n°2, pp. 89-116.
- RABATEL A. (2008), *Homo narrans. Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit*. Tome 1 et 2, Limoges, Éditions Lambert-Lucas.
- REINERT M. (1987), « Classification descendante hiérarchique et analyse lexicale par contexte : Application au corpus des poésies d'A. Rimbaud », *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 13, pp. 53-90.
- REINERT, M. (1990a), « Système Alceste : Une méthodologie d'analyse des données textuelles », Journées Internationales d'Analyse Statistique des Données Textuelles Barcelone, 1990. (JADT 1990), en ligne <http://www.image-zafar.com/sites/default/files/publications/jadt1990barcelone.pdf>
- REINERT M. (1990b), « Alceste – Une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : *Aurélia* de G. de Nerval », *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26, pp. 24-54.
- REINERT M. (1993), « Les “mondes lexicaux” et leur “logique” à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars », *Langage et société*, 66, pp. 5-39.

- REINERT M. (1997), « Les “mondes lexicaux” des six numéros de la revue “Le surréalisme au service de la révolution” », *Cahiers du centre de recherche sur le surréalisme (Mélusine)*, XVI, pp. 270-302.
- REINERT M. (1999), « Quelques interrogations à propos de *l’objet* d’une analyse statistique et de la réponse “Alceste” », *Langage et société*, 90, pp. 57-70.
- REINERT M. (2000), « La tresse du sens et la méthode « Alceste ». Application aux *Rêveries du promeneur solitaire*, JADT 2000 (5<sup>ème</sup> Journées internationales d’analyse statistique des données textuelles, Université St-Quentin-en-Yvelines, en ligne <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2000/pdf/31/31.pdf>
- REINERT M. (2001), « Alceste, une méthode statistique et sémiotique d’analyse du discours : application aux “Rêveries du promeneur solitaire”, *La Revue Française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale*, V (49), pp. 32-36, en ligne <http://www.uottawa.ca/academic/arts/astrolabe/articles/art0049/Alceste.htm#N13>
- REINERT M. (2002), *Alceste, Manuel de référence*, Université de Saint-Quentin-en-Yvelines, CNRS.
- RIEGEL M. (1985), *L’adjectif attribut*, Paris, PUF.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C. et RIOUL R. ([1994] 1998), *Grammaire méthodique du français*, 4<sup>ème</sup> édition, Paris, PUF.
- RIVARA R. (1990), *Le système de la comparaison. Sur la construction du sens dans les langues naturelles*, Paris, Éditions de Minuit.
- ROSEN É. (2010), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, éditions CLÉ international.
- ROSEN É. et PORQUIER R. (2003), « Présentation. L’actualité des notions d’interlangue et d’interaction exoligue », *LINX*, 49, pp. 7-17.
- ROSEN É. et PORQUIER R. (éds) (2003), *L’actualité des notions d’interlangue et d’interaction exolingue*, LINX, 49.
- ROUBAUD M.-N. (éd.) (2013), *Langue et enseignement. Une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)*, Tranel, 58.
- SARDA L. et CHAROLLES M. (2012), « Les adverbiaux prépositionnels : position, fonction et portée », *Travaux de linguistique*, 64, 1, pp. 7-19.
- SCHNEDECKER C. (2007), « « Un ciel gris de chez gris » : de la construction *X de chez X à Adj de chez Adj* : du locatif à l’intensif », *Travaux de linguistique*, 55, 2, pp. 61-73.
- SELINKER L. (1969), « Language Transfer », *General Linguistics*, 9/2, pp. 67-92.

- SELINKER L. (1972), « Interlanguage », *International review of applied linguistics in language teaching (IRAL)*, 10/2, pp. 209-231.
- SELINKER L. (1994) (Deuxième édition) *Rediscovering Interlanguage*. London/New York, Longman.
- SELINKER L. et GASS S. (1984), *Workbook in Second Language Acquisition*, Rowley (Massachusetts), Newbury House Publishers, Inc.
- SERMON J. (2007), « L'entre-deux lagarcien : le personnage en état d'incertitude », in Jolly G. et al. (éds), *Problématique d'une œuvre, Actes du colloque de Strasbourg I*, Besançon, éditions Les Solitaires intempestifs, pp. 59-78.
- SINCLAIR J. (1991), *Corpus, concordance, collocation*, Oxford, Oxford University Press.
- SKROVEC M. (2010), *Répétitions : entre syntaxe en temps réel et rhétorique ordinaire*, Thèse de doctorat, Fribourg, Rombach.
- TAMBA-MECZ I. (1980), « Sur quelques propriétés de l'adjectif de relation », *Travaux de linguistique et de littérature*, XVIII, 1, pp. 119-132
- TANNEN D. (1989), *Talking Voices – Repetition, Dialogue and Imagery in Conversational Discourse*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TOGNINI BONELLI E. (2001), *Corpus Linguistics at Work*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- URIEN J.-Y. (1982), *Le schème syntaxique et sa marque. Application au breton contemporain*, Lille, Atelier de reproduction des thèses.
- URIEN J.-Y. (1999), « Le critère grammatical », in Giot et Schotte (éds), *Langage, clinique, épistémologie. Achever le programme saussurien*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 27-72.
- VENDLER Z. (1967), « Verbs and Times » 1957, repris dans Vendker Z., *Linguistics and philosophy*, Ithace, Cornell Univ. Press, N. Y.
- VERDELHAN-BOURGADE M. (2002), *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.
- VERDELHAN-BOURGADE M. (éd.) (2007), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, Belgique, De Boeck Université.
- VIALA A., BERTRAND D., VIGNER G. (éds) (2000), *Le français langue seconde*, Paris, CNDP/Ministère de l'Éducation nationale, 44 p.
- VIGNER G. (1989), « Thèmes, champs lexicaux et activités discursives », *Recherches et applications, Le Français dans le Monde*, pp. 134-145.

- VIGNER G. (1992), « Le français langue de scolarisation », *Études de linguistique appliquée*, 88, Didier Érudition.
- VOGEL K. (1995), *L'interlangue. La langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses Universitaire du Mirail.
- ZENONE A. (1981), « Marqueurs de consécution : le cas de *donc* », *Cahiers de linguistique française*, 2, pp. 113-139.
- ZIV Y. (1985), « Remarks on parentheticals and functional grammar », in Bolkestein A.M., de Groot C. & Mackenzie J. L. (eds), *Syntax and Pragmatics in Functional Grammar*, Providence, Foris Publications, series 1, pp. 181-213.

## Sitographie

CHISS J.-L. « Le français langue seconde » Présentation du document d'accompagnement pour l'enseignement du français en classe d'accueil. Débat disponible : <http://www2.cndp.fr/revuevei/hs3/04907011.pdf>

<http://eduscol.education.fr/FLS>

Ressources pour le français langue de scolarisation. Document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés.

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/90/2/Document\\_evaluation\\_121009\\_c\\_228902.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/90/2/Document_evaluation_121009_c_228902.pdf)

<http://www.education.gouv.fr/>

Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés »

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61536](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536)

Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012 « Organisation des Casnav »,

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61527](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527)



Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002 « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages »

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm#organisation>

Klein C., Sallé, J. 2009. Rapport n° 2009-082. « La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France ».

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082\\_-\\_IGEN-IGAENR\\_216067.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf)

## BIBLIOGRAPHIE NUMÉROTÉE CITÉE PAR PARTIE

### Partie 1 : La répétition comme principe d'organisation

- [05] 2001 « La répétition comme relance syntaxique », *L'Information Grammaticale*, 92, pp. 13-18.
- [17] 2008a (éds) (avec Le Bot M.-C., Schuwer M.) *La reformulation. Marqueurs linguistiques – Stratégies énonciatives*, Rennes, PUR, coll. Rivages linguistiques, 266 p.
- [18] 2008b (éds) (avec Schuwer M., Le Bot M.-C.) *Pragmatique de la reformulation – Types de discours – Interactions didactiques*, Rennes, PUR, coll. Rivages linguistiques, 322 p.
- [21] 2008e (avec Le Bot M.-C.) « Pour une définition stricte de la parenthèse à l'oral », in Corminboeuf G., Heyna F. et Avanzi M. (éds) *Les parenthèses en français*, *Verbum* XXX, 1, pp. 103-117.
- [22] 2009 (avec Pennec B.) « La relance syntaxique : le rattrapage d'une rupture ? », in Evrard I. et al. (éds), *Représentation du sens linguistique 3*, Bruxelles, Belgique, De Boeck-Duculot, pp. 241-251.
- [25] 2010c (avec Doquet-Lacoste C.) « Postures énonciatives et marqueurs de reformulation en situation de conférence avec diaporama. *Alors, effectivement, donc* », in Rabatel A. (éd.), *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, Série Linguistique et Sémiotique, 52, pp. 53-80.
- [29] 2012a (éds) (avec Doquet C.) *Les représentations de l'oral chez Jean Luc Lagarce - Continuité, discontinuité, reprise*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Academia Bruylant Ed., coll. Sciences du langage Carrefours et Points de vue, 6, 169 p.
- [30] 2012b (avec Doquet C.) « Une conversation pas tout à fait ordinaire : la langue de Lagarce », in Richard E. et Doquet C., *Les représentations de l'oral chez Jean Luc Lagarce – Continuité, discontinuité, reprise*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Academia Bruylant Ed., coll. Sciences du langage Carrefours et Points de vue, 6, pp. 5-15.
- [31] 2012c (avec Doquet C.) « Juste un dire ordinaire », in Richard E. et Doquet C., *Les représentations de l'oral chez Jean Luc Lagarce – Continuité, discontinuité, reprise*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Academia Bruylant Ed., coll. Sciences du langage Carrefours et Points de vue, 6, pp. 159-165.

- [32] 2012d (avec Noailly M.) « Répétition, relance et progression discursive », in Richard E. et Doquet C., *Les représentations de l'oral chez Jean Luc Lagarce – Continuité, discontinuité, reprise*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Academia Bruylant, coll. Sciences du langage Carrefours et Points de vue, 6, pp. 135-155.
- [33] 2012e CR Gardes Tamine J. (éd.) *Style et création littéraire*, Paris, Honoré Champion, coll. Colloques, congrès et conférences Sciences du langage, histoire de la langue et des dictionnaires, 2011, 125 p., Paris, Peeters, *Bulletin de la Société Linguistique de Paris*, tome 107, fasc. 2, pp. 117-121.
- [34] 2012f CR « L'expérimentation syntaxique, le gauchissement de la langue, et une petite histoire de la représentation de l'oral dans la littérature », compte-rendu de l'ouvrage de Julien Piat, *L'expérimentation syntaxique dans l'écriture du Nouveau Roman (Beckett, Pinget, Simon) – Contribution à une histoire de la langue littéraire dans les années 1950*, Paris, H. Champion, 2011, 501 p., *Acta Fabula*, Notes de lecture, URL : <http://www.fabula.org/revue/document7378.php>
- [36] 2013b (sous presse) (avec Wojciechowska B., Le Bot M.-C., Wilczyńska W., Gorecka J., Bourvon M.-F.) « L'oral du débat radiophonique : un défi pour la compréhension orale niveau C2 », in Martinot C. et Pégaz Paquet A. (éds), *Innovations didactiques en français langue étrangère*, CRL éditions.
- [38] 2013d (éds) (accepté) (avec Oriez S.) *Des organisations dynamiques de l'oral*, Berne, Peter Lang, coll. Sciences pour la communication.
- [39] 2013e (accepté) (avec Oriez S.) « Entre frontières et unité, à la recherche de modèles organisateurs de la langue orale. Préambule », in Richard E. et Oriez S. (éds), *Des organisations dynamiques de l'oral*, coll. Sciences pour la communication, Berne, Peter Lang.
- [40] 2014 (sous presse) « À propos de répétition : entre continuité et rupture », in Rabatel A. et Magri V. (éds) *La répétition lexicale : approche discursive et pragmatique*, SEMEN, 38.

## Partie 2 : La répétition entre intensification, recentrage et reformulation

- [01] 1998a « Répétitions : entre le dit et le vouloir-dire », Actes des 7èmes journées ERLA-GLAT, 4-5-6 Juin 1998, Université de Bretagne Occidentale, Brest, pp. 245-266.
- [02] 1998b « "Il est beau, mais beau !" : un *mais* de surenchère ? », Actes Colloque International « *Répétition, altération, reformulation* », 22-24 Juin 1998, GRELIS, Université de Franche-Comté, Besançon, Série Linguistique et Sémiotique, 39, pp. 91-110.
- [03] 1999 « Félix est beau, mais beau ! : du dit au dire », *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 5, pp. 111-138.
- [04] 2000 *La répétition : syntaxe et interprétation*, Thèse de doctorat, sous la direction de M. Noailly, Université de Bretagne Occidentale, Brest, 22 décembre 2000.
- [07] 2004a « La répétition du prédicat peut-elle intensifier ce prédicat ? », in Noailly M. et Lefeuvre F. (éds), *Intensité, degrés, comparaison*, Rennes, PUR, *Travaux du Cerlico*, 17, pp. 143-151.
- [08] 2004b « La répétition : syntaxe et interprétation », *L'Information grammaticale*, 100, pp. 53-54.
- [10] 2005b « La répétition immédiate : un haut degré mais de prise en charge énonciative », in Banks D. (éd.), *Les marqueurs linguistiques de la présence de l'auteur*, Paris, L'Harmattan, pp. 59-66.
- [17] 2008a (éds) (avec Le Bot M.-C., Schuwer M.) *La reformulation. Marqueurs linguistiques – Stratégies énonciatives*, Rennes, PUR, coll. Rivages linguistiques, 266p.
- [18] 2008b (éds) (avec Schuwer M., Le Bot M.-C.) *Pragmatique de la reformulation – Types de discours – Interactions didactiques*, Rennes, PUR, coll. Rivages linguistiques, 322 p.
- [19] 2008c « Mais que corrige la reformulation ? Le cas de structures avec la réitération d'un même lexème », in Le Bot M.-C., Schuwer M. et Richard E. (éds) *La reformulation. Marqueurs linguistiques – Stratégies énonciatives*, Rennes, PUR, coll. Rivages linguistiques, pp. 147-154.
- [20] 2008d (avec Doquet-Lacoste C.) « La galanterie des Fêtes : Décrochements énonciatifs et syntagmatiques dans les *Fêtes Galantes* », *L'Information grammaticale*, 116, pp. 41-45.
- [42] (accepté) *La répétition en français*, Paris, Ophrys, coll. L'essentiel du français.

### Partie 3 : De la répétition à la cooccurrence

- [06] 2003 (éds) (avec Haxaire C. (resp. scient.), Bodénez P., Terrien K., Bail Ph., Locquet C., Noailly M.) *Gestion différentielle des dépendances par les médecins généralistes de Bretagne occidentale*, Rapport MILT / INSERM / CNRS, projet 99D 4, 230 p.
- [09] 2005a (éds) (avec Haxaire C. (resp. scient.), Dumitru-Lahaye C., Genest Ph., Bodénez P. et Bail Ph.) *Représentations de la santé mentale et de la souffrance psychique par les médecins généralistes (de Finistère et des Côtes d'Armor)*, Rapport MIRE/DRESS, convention MIRE 22/02, 314 p. et annexes 84 p.
- [11] 2005c (avec Haxaire C., Terrien K. et Bodénez P.) « From the doctor's psychotropic medication to the patient's remedies, or subversion of medicalization », in Schirripa P., Fainzang S., Van Dongen E., Comelles J. M. (eds). "Medical Anthropology, Welfare State and Political Engagement II. Care and Management of Illness and Distress", *Antropologia Medica*, 19-20, pp. 79-92.
- [12] 2006a (avec Haxaire C. et Bodénez P.) « Entre le psy et l'assistante sociale : où mène la prescription d'antidépresseurs en médecine générale quand la souffrance se fait sociale », in Collin J., Otero M., Monnais L. (éds), *Le médicament au cœur de la sociabilité contemporaine*, Montréal, Presse de l'Université du Québec, pp. 197-219.
- [13] 2006b (avec Haxaire C., Bodénez P.) « De la légitimité de l'intervention de médecins généralistes en matière de consommation de psychotropes : nécessité d'une analyse pluri/interdisciplinaire » *Cahiers de l'ARS*, 3 « Production de Santé », pp. 89-106
- [15] 2007b (avec Haxaire C., Bail Ph. et Bodénez P.) « L'entité « souffrance psychique » en médecine générale : nommer la discordance... et après ? », in Obadia L. et Carret G., *Représenter, classer, nommer : regards croisés sur la médecine*, Fernelmont, coll. *Proximités*, Éditions Modulaires Européennes, pp. 185-203.
- [26] 2010d (avec Haxaire C., Bodénez P. et Locquet C.) « Appréhension et gestion des traitements psychotropes par les généralistes (Bretagne Occidentale) », *Revue Sociologie Santé*, 31, pp. 331-348.

#### Corpus médiatiques

- [14] 2007a (avec Noailly M.) « Des relatives pour ne (presque) rien dire », in Broth M., Forsgren M., Norén C. et Sullet-Nylander F. (éds), *Le français parlé des médias*, Stockholm, Suède, Acta Universitatis Stockholmiensis. Romanica Stockholmiensia 24, pp. 567-577.

- [24] 2010b (avec Legallois D.) « *Vrai problème/véritable problème et autres questions* », in Richard E. *et al.* (éds), *Aux marges des grammaires, Mélanges en l'honneur de Michèle Noailly*, Rennes, PUR, coll. Rivages linguistiques, pp. 109-120.
- [36] 2013b (sous presse) (avec Wojciechowska B., Le Bot M.-C., Wilczyńska W., Gorecka J., Bourvon M.-F.) « L'oral du débat radiophonique : un défi pour la compréhension orale niveau C2 », in Martinot C. et Pégaz Paquet A. (éds), *Innovations didactiques en français langue étrangère*, CRL éditions.

#### **Partie 4 : De l'oral à l'écrit : l'écriture du français**

- [27] 2011a (avec Le Bot M.-C.) « Pour une analyse segmentale des productions écrites d'allophones. Perspectives méthodologiques pour l'enseignement de l'orthographe », in Dubois M., Kamber A. et Skupien Dekens C. (éds) *L'enseignement de l'orthographe en FLE*, Suisse, Neuchâtel, Institut des sciences du langage et de la communication, *TRANEL* 54, pp. 147-157.



## BIBLIOGRAPHIE PERSONNELLE – ORDRE CHRONOLOGIQUE

- [01] 1998a « Répétitions : entre le dit et le vouloir-dire », Actes des 7èmes journées ERLA-GLAT, 4-5-6 Juin 1998, Université de Bretagne Occidentale, Brest, pp. 245-266.
- [02] 1998b « "Il est beau, mais beau !" : un *mais* de surenchère ? », Actes Colloque International « *Répétition, altération, reformulation* », 22-24 Juin 1998, GRELIS, Université de Franche-Comté, Besançon, Série Linguistique et Sémiotique, 39, pp. 91-110.
- [03] 1999 « Félix est beau, mais beau ! : du dit au dire », *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 5, pp. 111-138.
- [04] 2000 *La répétition : syntaxe et interprétation*, Thèse de doctorat, sous la direction de M. Noailly, Université de Bretagne Occidentale, Brest, 22 décembre 2000.
- [05] 2001 « La répétition comme relance syntaxique », *L'Information Grammaticale*, 92, pp. 13-18.
- [06] 2003 (éds) (avec Haxaire C. (resp. scient.), Bodénez P., Terrien K., Bail Ph., Locquet C., Noailly M.) *Gestion différentielle des dépendances par les médecins généralistes de Bretagne occidentale*, Rapport MILT / INSERM / CNRS, projet 99D 4, 230 p.
- [07] 2004a « La répétition du prédicat peut-elle intensifier ce prédicat ? », in Noailly M. et Lefeuvre F. (éds), *Intensité, degrés, comparaison*, Rennes, PUR, *Travaux du Cerlico*, 17, pp. 143-151.
- [08] 2004b « La répétition : syntaxe et interprétation », *L'Information grammaticale*, 100, pp. 53-54.
- [09] 2005a (éds) (avec Haxaire C. (resp. scient.), Dumitru-Lahaye C., Genest Ph., Bodénez P. et Bail Ph.) *Représentations de la santé mentale et de la souffrance psychique par les médecins généralistes (de Finistère et des Côtes d'Armor)*, Rapport MIRE/DRESS, convention MIRE 22/02, 314 p. et annexes 84 p.
- [10] 2005b « La répétition immédiate : un haut degré mais de prise en charge énonciative », in Banks D. (éd.), *Les marqueurs linguistiques de la présence de l'auteur*, Paris, L'Harmattan, pp. 59-66.



- [11] **2005c** (avec Haxaire C., Terrien K. et Bodénez P.) « From the doctor's psychotropic medication to the patient's remedies, or subversion of medicalization », in Schirripa P., Fainzang S., Van Dongen E., Comelles J. M. (eds). "Medical Anthropology, Welfare State and Political Engagement II. Care and Management of Illness and Distress", *Antropologia Medica*, 19-20, pp. 79-92.
- [12] **2006a** (avec Haxaire C. et Bodénez P.) « Entre le psy et l'assistante sociale : où mène la prescription d'antidépresseurs en médecine générale quand la souffrance se fait sociale », in Collin J., Otero M., Monnais L. (éds), *Le médicament au cœur de la sociabilité contemporaine*, Montréal, Presse de l'Université du Québec, pp. 197-219.
- [13] **2006b** (avec Haxaire C., Bodénez P.) « De la légitimité de l'intervention de médecins généralistes en matière de consommation de psychotropes : nécessité d'une analyse pluri/ interdisciplinaire » *Cahiers de l'ARS*, 3 « Production de Santé », pp. 89-106
- [14] **2007a** (avec Noailly M.) « Des relatives pour ne (presque) rien dire », in Broth M., Forsgren M., Norén C. et Sullet-Nylander F. (éds), *Le français parlé des médias*, Stockholm, Suède, Acta Universitatis Stockholmiensis. Romanica Stockholmiensia 24, pp. 567-577.
- [15] **2007b** (avec Haxaire C., Bail Ph. et Bodénez P.) « L'entité « souffrance psychique » en médecine générale : nommer la discordance... et après ? », in Obadia L. et Carret G., *Représenter, classer, nommer : regards croisés sur la médecine*, Fernelmont, coll. *Proximités*, Éditions Modulaires Européennes, pp. 185-203.
- [16] **2007c** CR Kleiber G., Schnedecker C. et Theissen A. (éds) *La relation partie-tout*, Louvain-Paris, Peeters, coll. Bibliothèque de l'Information Grammaticale, 59, 2006, 814 p., Paris, Peeters, *Bulletin de la Société Linguistique de Paris*, tome 102, fasc.2, pp. 51-62.
- [17] **2008a (éds)** (avec Le Bot M.-C., Schuwer M.) *La reformulation. Marqueurs linguistiques – Stratégies énonciatives*, Rennes, PUR, coll. Rivages linguistiques, 266p.
- [18] **2008b (éds)** (avec Schuwer M., Le Bot M.-C.) *Pragmatique de la reformulation – Types de discours – Interactions didactiques*, Rennes, PUR, coll. Rivages linguistiques, 322 p.
- [19] **2008c** « Mais que corrige la reformulation ? Le cas de structures avec la répétition d'un même lexème », in Le Bot M.-C., Schuwer M. et Richard E. (éds) *La reformulation*.

*Marqueurs linguistiques – Stratégies énonciatives*, Rennes, PUR, coll. Rivages linguistiques, pp. 147-154.

- [20] **2008d** (avec Doquet-Lacoste C.), « La galanterie des Fêtes : Décrochements énonciatifs et syntagmatiques dans les *Fêtes Galantes* », *L'Information grammaticale*, 116, pp. 41-45.
- [21] **2008e** (avec Le Bot M.-C.), « Pour une définition stricte de la parenthèse à l'oral », in G. Corminboeuf, F. Heyna et M. Avanzi (éds) *Les parenthèses en français*, *Verbum XXX*, 1, pp. 103-117.
- [22] **2009** (avec Pennec B.) « La relance syntaxique : le rattrapage d'une rupture ? », in Evrard I. et al. (éds), *Représentation du sens linguistique 3*, Bruxelles, Belgique, De Boeck-Duculot, pp. 241-251.
- [23] **2010a (éds)** (avec Le Bot M.-C., Schuwer M. et Neveu F.) *Aux Marges des grammaires, Mélanges en l'honneur de Michèle Noailly*, Rennes, PUR, coll. Rivages linguistiques, 284 p.
- [24] **2010b** (avec Legallois D.) « *Vrai problème/véritable problème* et autres questions », in Richard E. et al. (éds), *Aux marges des grammaires, Mélanges en l'honneur de Michèle Noailly*, Rennes, PUR, coll. Rivages linguistiques, pp. 109-120.
- [25] **2010c** (avec Doquet-Lacoste C.) « Postures énonciatives et marqueurs de reformulation en situation de conférence avec diaporama. *Alors, effectivement, donc* », in Rabatel A. (éd.), *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, Série Linguistique et Sémiotique, 52, pp. 53-80.
- [26] **2010d** (avec Haxaire C., Bodénez P. et Locquet C.) « Appréhension et gestion des traitements psychotropes par les généralistes (Bretagne Occidentale) », *Revue Sociologie Santé*, 31, pp. 331-348.
- [27] **2011a** (avec Le Bot M.-C.) « Pour une analyse segmentale des productions écrites d'allophones. Perspectives méthodologiques pour l'enseignement de l'orthographe », in Dubois M., Kamber A. et Skupien Dekens C. (éds) *L'enseignement de l'orthographe en FLE*, Suisse, Neuchâtel, Institut des sciences du langage et de la communication, *TRANEL* 54, pp. 147-157.

- [28] **2011b** CR Choi-Jonin I., Bras M., Dagnac A. et Rouquier M. (éds) *Questions de classification en linguistique : méthodes et descriptions. Mélanges offerts au professeur Christian Molinier*, Berne, Peter Lang, coll. Sciences pour la communication, 78, 2005, 24x16, 385p., Paris, Peeters, *Bulletin de la Société Linguistique de Paris*, tome 106, fasc. 2, pp. 45-50.
- [29] **2012a** (éds) (avec Doquet C.) *Les représentations de l'oral chez Jean Luc Lagarce - Continuité, discontinuité, reprise*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Academia Bruylant Ed., coll. Sciences du langage Carrefours et Points de vue, 6, 169 p.
- [30] **2012b** (avec Doquet C.) « Une conversation pas tout à fait ordinaire : la langue de Lagarce », in Richard E. et Doquet C., *Les représentations de l'oral chez Jean Luc Lagarce – Continuité, discontinuité, reprise*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Academia Bruylant Ed., coll. Sciences du langage Carrefours et Points de vue, 6, pp. 5-15.
- [31] **2012c** (avec Doquet C.) « Juste un dire ordinaire », in Richard E. et Doquet C., *Les représentations de l'oral chez Jean Luc Lagarce – Continuité, discontinuité, reprise*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Academia Bruylant Ed., coll. Sciences du langage Carrefours et Points de vue, 6, pp. 159-165.
- [32] **2012d** (avec Noailly M.) « Répétition, relance et progression discursive », in Richard E. et Doquet C., *Les représentations de l'oral chez Jean Luc Lagarce – Continuité, discontinuité, reprise*, Louvain-La-Neuve, Belgique, Academia Bruylant, coll. Sciences du langage Carrefours et Points de vue, 6, pp. 135-155.
- [33] **2012e** CR Gardes Tamine J. (éd.) *Style et création littéraire*, Paris, Honoré Champion, coll. Colloques, congrès et conférences Sciences du langage, histoire de la langue et des dictionnaires, 2011, 125 p., Paris, Peeters, *Bulletin de la Société Linguistique de Paris*, tome 107, fasc. 2, pp. 117-121.
- [34] **2012f** CR « L'expérimentation syntaxique, le gauchissement de la langue, et une petite histoire de la représentation de l'oral dans la littérature », compte-rendu de l'ouvrage de Julien Piat, *L'expérimentation syntaxique dans l'écriture du Nouveau Roman (Beckett, Pinget, Simon) – Contribution à une histoire de la langue littéraire dans les années 1950*, Paris, H. Champion, 2011, 501 p., *Acta Fabula*, Notes de lecture, URL : <http://www.fabula.org/revue/document7378.php>

- [35] 2013a (avec Drouet G.) « Une stratégie énonciative singulière : la mise en scène de la contradiction dans le discours oral », in François J., Larrivée P., Legallois D. et Neveu F. (éds), *La Linguistique de la contradiction*, Berne, Peter Lang, coll. Gramm-R, 17, pp. 295-308.
- [36] 2013b (sous presse) (avec Wojciechowska B., Le Bot M.-C., Wilczyńska W., Gorecka J., Bourvon M.-F.) « L'oral du débat radiophonique : un défi pour la compréhension orale niveau C2 », in Martinot C. et Pégaz Paquet A. (éds), *Innovations didactiques en français langue étrangère*, CRL éditions.
- [37] 2013c (sous presse) (avec Noailly M.) « Mécanique et dynamique de la répétition en discours : figures de rhétorique et usages spontanés », Actes du colloque « Encore. Peut-on créer sans répéter ? », 21-22 février 2013, Université Rennes 2, Rennes, PUR.
- [38] 2013d (éds) (accepté) (avec Oriez S.) *Des organisations dynamiques de l'oral*, Berne, Peter Lang, coll. Sciences pour la communication.
- [39] 2013e (accepté) (avec Oriez S.) « Entre frontières et unité, à la recherche de modèles organisateurs de la langue orale. Préambule », in Richard E. et Oriez S. (éds), *Des organisations dynamiques de l'oral*, coll. Sciences pour la communication, Berne, Peter Lang.
- [40] 2014 (sous presse) « À propos de répétition : entre continuité et rupture », in Rabatel A. et Magri V. (éds) *La répétition lexicale : approche discursive et pragmatique*, SEMEN, 38.
- [41] (à paraître) (avec Dominique Legallois) « Institution judiciaire et témoignage de la responsabilité chez Pierre Rivière », Actes du colloque *Le Témoignage sous influence*, 15-17 mars 2007, Université Bretagne Occidentale, Brest, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, coll. Champs du signe.
- [42] (accepté) *La répétition en français*, Paris, Ophrys, coll. L'essentiel du français.
- [43] (en préparation) *La place de l'oral dans les grammaires*, Revue Langue Française.



# TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b>	<b>9</b>
<b>1 RÉPÉTITION ET ORGANISATION DU DISCOURS ORAL</b>	<b>19</b>
<b>1.1 ENTRE DÉSORGANISATION ET STRUCTURATION SYNTAXIQUE</b>	<b>22</b>
1.1.1 UNE DÉSORGANISATION APPARENTE	22
1.1.2 UNE SEGMENTATION DIFFICILE	24
<b>1.2 DÉLIMITATION SYNTAXIQUE DES PARENTHÈSES</b>	<b>24</b>
1.2.1 DÉFINITIONS DE LA PARENTHÈSE À L'ÉCRIT	24
1.2.1.1 Le Grand Larousse et l'autonomie syntaxique des parenthèses	24
1.2.1.2 Le Petit Robert et l'interruption d'une construction syntaxique	26
1.2.1.3 Approches linguistiques	26
1.2.2 LA PARENTHÈSE À L'ORAL	30
1.2.2.1 « J'ouvre une parenthèse »	30
1.2.2.2 Oral et discontinuité syntaxique	31
1.2.2.3 Une parenthèse à rebours	32
<b>1.3 SORTIES DE PARENTHÈSE : SCHÉMAS DE RELANCE</b>	<b>34</b>
1.3.1 LA REPRISE SYNTAXIQUE <i>EN CONTINUITÉ</i>	35
1.3.2 LA RELANCE PAR RÉPÉTITION À L'IDENTIQUE	36
1.3.2.1 Relance d'un adverbial	36
1.3.2.2 Relance du groupe [sujet + verbe]	38
1.3.2.3 Relance d'un GN	41
1.3.2.3.1 SN générique	41
1.3.2.3.2 SN spécifique	41
1.3.2.3.3 SN démonstratifs	42
1.3.3 UNE RELANCE ASSORTIE DE REPRISE ANAPHORIQUE	43
1.3.3.1 Relance d'une forme clitique : mise en place du référent	46
1.3.3.2 Relance et amorce	47
1.3.3.3 Relance et mise en place du référent	48
1.3.3.4 Des relances en cascade	50
1.3.4 LA RELANCE PAR COORDINATION : UNE RELANCE DISCURSIVE ?	53
1.3.5 LES « MARQUEURS DE RACCROCHAGE »	54
1.3.5.1 Le marqueur DONC	55
1.3.5.2 Les incises « dis-je » et « disais-je »	56

1.3.5.3	Contraste avec la séquence « ce(t-te) -là »	57
<b>1.4</b>	<b>EFFETS DE LA RELANCE</b>	<b>63</b>
1.4.1	STATUT DE LA PARENTHÈSE	63
1.4.2	IMPACT DE CETTE RELANCE SUR LE CALCUL DU SENS.	65
1.4.2.1	Une stratification syntactico-énonciative	65
1.4.2.2	Une certaine représentation de la langue orale : la syntaxe on-line	66
1.4.2.3	Et la prosodie ?	67
<b>CONCLUSION : LA RÉPÉTITION ENTRE SIMPLE SIGNAL ET PROGRESSION EFFECTIVE</b>		<b>68</b>
<b>2</b>	<b>INTENSITÉ, RECENTRAGE ET REFORMULATION</b>	<b>75</b>
<b>2.1</b>	<b>LA RÉPÉTITION INTENSIVE</b>	<b>77</b>
2.1.1	LES ADJECTIFS RÉITÉRABLES	77
2.1.1.1	Adjectifs qualificatifs/ adjectifs relationnels	77
2.1.1.2	Des catégories d'adjectifs qualificatifs	79
2.1.1.2.1	Les adjectifs de couleur et de forme	79
2.1.1.2.2	Le cas des adjectifs bipolaires	81
2.1.1.2.3	Les adjectifs superlatifs	81
2.1.2	LA RÉPÉTITION ET SN	84
2.1.2.1	La juxtaposition : la quantité multipliée	84
2.1.2.2	La coordination : l'accumulation successive	85
2.1.3	RÉPÉTITION ET VERBES	88
2.1.3.1	Redoublement et mise en scène du procès	89
2.1.3.1.1	Répétition et ajout d'un adverbe quantitatif	89
2.1.3.1.2	Répétition et typologie aspectuelle	90
2.1.3.2	La répétition avec un verbe perfectif	93
2.1.3.2.1	Perfectif et type de sujet	94
2.1.3.2.2	Un perfectif imperfectif ?	94
<b>2.2</b>	<b>RÉPÉTITION ET RECENTRAGE</b>	<b>96</b>
2.2.1	LA TAUTOLOGIE ÉPITHÉTIQUE	97
2.2.1.1	La syntaxe de l'énoncé	97
2.2.1.2	De quelques interprétations	99
2.2.1.3	Du côté des adjectifs	101
2.2.1.3.1	Les adjectifs non gradables	101
2.2.1.3.2	Les participes passés	102
2.2.2	DES FORMULES SUPERLATIVES	105
2.2.3	« MAIS X ! » : UN CONNECTEUR D'OPPOSITION ÉNONCIATIVE	107

<b>2.3</b>	<b>RÉPÉTITION ET REFORMULATION</b>	<b>110</b>
2.3.1	OÙ LE DIT DÉNONCE LE DIRE	112
2.3.1.1	Au plus près du référent	112
2.3.1.2	Au plus près de la qualification	113
2.3.1.2.1	La requalification justifiée par un extérieur	113
2.3.1.2.2	La course au qualitatif	114
2.3.1.3	Des cas particuliers pas si particuliers	115
2.3.2	LE DIRE DÉNONCÉ	116
	<b>CONCLUSION : LA RÉPÉTITION EN FRANÇAIS</b>	<b>119</b>
<b>3</b>	<b>DE LA RÉPÉTITION À LA CO-OCCURRENCE</b>	<b>123</b>
<b>3.1</b>	<b>RÉFLEXIONS MÉTHODOLOGIQUES TRANSVERSALES</b>	<b>125</b>
3.1.1	MÉTHODOLOGIE DE CONSTITUTION DES CORPUS	125
3.1.2	MÉTHODOLOGIE DE LA TRANSCRIPTION DES DONNÉES ORALES	127
3.1.3	MÉTHODOLOGIES D'ANALYSE	129
<b>3.2</b>	<b>MÉTHODOLOGIES ET CORPUS MÉDICAUX</b>	<b>130</b>
3.2.1	OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	130
3.2.2	MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNÉES	131
3.2.3	MÉTHODOLOGIES D'ANALYSE	133
<b>3.3</b>	<b>DE LA RÉPÉTITION À LA CO-OCCURRENCE DANS DES CORPUS MÉDICAUX : ENTRE UNIVERS DE DISCOURS ET POSTURES ÉNONCIATIVES</b>	<b>136</b>
3.3.1	LES <i>MONDES LEXICAUX</i> DÉGAGÉS PAR ALCESTE	138
3.3.2	HYPERCLASSE 3-5 : LA PRATIQUE MÉDICALE	139
3.3.2.1	Classe 3 : pratique courante du médecin généraliste	139
3.3.2.2	Classe 5 : Excès : maladies graves et comportements addictifs	141
3.3.3	HYPERCLASSE (1-2-4) : PSYCHOTROPES : TOUT CE QUI PEUT ENGENDRER UN BESOIN	145
3.3.3.1	Classe 1 : psychotropes médicamenteux	145
3.3.3.2	Classes 2-4 : Psychotropes non médicamenteux	147
3.3.3.2.1	Classe (2) : communication	147
3.3.3.2.2	Classe (4) : usage dur des psychotropes, crises de vie	149
3.3.3.3	Conclusion sur l'hyper classe 2-4 T	151
3.3.4	CONCLUSION SUR LE CORPUS TOTAL	151
<b>3.4</b>	<b>DES MOTS (PLEINS) POUR LE DIT, DES MOTS (OUTILS) POUR LE DIRE ?</b>	<b>152</b>
3.4.1	PSYCHOTROPE DU PATIENT : MOTS DU PATIENT	153
3.4.1.1	L'alcool : psychotrope banal du patient	153
3.4.1.2	Le tabac	158
3.4.1.3	Le cannabis	160



3.4.2	LES « PETITS COMPRIMÉS DU SOIR »	161
3.4.3	PSYCHOTROPES DU MÉDECIN : ANTIDÉPRESSEURS ET NEUROLEPTIQUES	162
3.4.3.1	Les traitements antidépresseurs	162
3.4.3.2	Traitements psychiatriques comprenant un neuroleptique	163
3.4.4	TRAITEMENT DE SUBSTITUTION AUX OPIACÉS	165
	<b>CONCLUSION : TRAVAUX SUR CORPUS – UNE LINGUISTIQUE CONTEXTUELLE</b>	<b>169</b>
<b>4</b>	<b>DE L'ORAL À L'ÉCRIT : L'ÉCRITURE DU FRANÇAIS FLS /FLE / FLM</b>	<b>175</b>
<b>4.1</b>	<b>MISE AU POINT THÉORIQUE</b>	<b>177</b>
4.1.1	HÉRITAGE DE SAUSSURE ET NOUVEAUX POSTULATS	177
4.1.2	UNE THÉORIE DU SIGNE	180
4.1.2.1	Le caractère réciproque ou bi-facial du Signe	180
4.1.2.2	Le caractère axialisé ou bi-axial du Signe	182
4.1.3	L'ANALYSE EN PROGRAMME UNITAIRE	184
4.1.3.1	Programme nominal	186
4.1.3.2	Programme verbal	186
<b>4.2</b>	<b>MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE</b>	<b>188</b>
4.2.1	LA NOTION D' <i>INTERLANGUE</i>	188
4.2.2	CORDER ET LES PRÉMICES DE NOUVELLES DISCIPLINES	189
4.2.3	INTERLANGUE ET CONTEXTES	192
<b>4.3</b>	<b>INCIDENCES SUR LA REPRÉSENTATION DE L'ÉCRITURE DU FRANÇAIS</b>	<b>196</b>
4.3.1	CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET RETOUR SUR LES SIGLES FLE/FLS/FLES	197
4.3.2	UNE ORTHOGRAPHE SANS SEGMENTATION	206
	<b>CONCLUSION : L'ORTHOGRAPHE : UNE CONTRAINTE</b>	<b>213</b>
	<b>CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES</b>	<b>217</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE DE LA SYNTHÈSE</b>	<b>227</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE NUMÉROTÉE CITÉE PAR PARTIE</b>	<b>239</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE PERSONNELLE – ORDRE CHRONOLOGIQUE</b>	<b>245</b>
	<b>TABLE DES MATIÈRES</b>	<b>251</b>