



**HAL**  
open science

# Introduction de la notion de variation situatiolectale dans la grammaire scolaire par la caractérisation de deux opérateurs pragmatiques : on et ça

Emmanuelle Guerin

► **To cite this version:**

Emmanuelle Guerin. Introduction de la notion de variation situatiolectale dans la grammaire scolaire par la caractérisation de deux opérateurs pragmatiques : on et ça. Linguistique. Université de Nanterre - Paris X, 2006. Français. NNT: . tel-00169203

**HAL Id: tel-00169203**

**<https://theses.hal.science/tel-00169203>**

Submitted on 2 Sep 2007

**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.

---

Université Paris X-Nanterre  
Département des sciences du langage

**Introduction de la notion de variation  
situatiolectale dans la grammaire scolaire par la  
caractérisation de deux opérateurs  
pragmatiques : *on* et *ça***

Volume 1

Emmanuelle Guerin  
25 novembre 2006

Thèse de Doctorat  
Sous la direction de  
Françoise Gadet,  
ParisX-Nanterre

Membres du jury :

Marie-Madeleine Bertucci  
Mireille Bilger  
Bernard Combettes  
Françoise Gadet  
Danielle Leeman  
Wulf Oesterreicher

---

*A la mémoire de mon père...*

---

## **Remerciements**

*Je tiens à remercier toutes les personnes sans qui ce travail n'aurait pu voir le jour.*

*Je remercie les enseignants du département des Sciences du langage de l'université ParisX-Nanterre qui ont su me transmettre le plaisir d'évoluer dans cette discipline, en particulier, Annie Delaveau, Bernard Laks et Danielle Leeman, sans oublier Françoise Gadet qui m'a courageusement supportée durant cette aventure. J'aurais aimé pouvoir remercier, en personne, Jacques Anis.*

*Je remercie mes collègues et amis doctorants avec qui les échanges ont été indispensables. J'adresse un grand merci à mes co-équipiers, Jean-David Bellonie, Nicoletta Michelis et Baligh Sohmani pour avoir été à mes côtés. Egalement, un grand merci à Valélia Muni-Toke pour m'avoir toujours encouragée.*

*Je remercie mes amis, Bakary, Christian, Meriem, Olivia et les autres pour avoir été présents dans les indispensables moments de décompression.*

*Enfin, je remercie mes proches, notamment, Sandrine, Marie, Jean-David et Matthias à qui je dois d'être celle que je suis aujourd'hui. Plus que tout, je remercie ma mère, Mauricette et mon père, parti avant la fin de cette thèse, d'avoir su m'apporter tout ce dont j'avais besoin et plus encore...*

<b>Introduction générale</b>	<b>p. 3</b>
<b>1. Oral / Ecrit</b>	<b>p. 8</b>
<b>Introduction</b>	<b>p. 10</b>
<b>1.1 Si l'on devait opposer l'oral et l'écrit</b>	<b>p. 12</b>
<b>1.2 Différentes réalisations relatives aux éléments constitutifs de la situation de communication</b>	<b>p. 14</b>
1.2.1 Ce dont on dispose en SPCO	p. 15
1.2.2 Ce dont on dispose en SPCE	p.16
1.2.3 Situations hybrides	p. 19
<b>1.3 Des situations de communication s'inscrivant sur un continuum</b>	<b>p. 24</b>
1.3.1 De SPCO/SPCE à immédiat/distance	p. 24
1.3.2 Mémoire discursive	p. 31
1.3.3 La cohérence comme facteur de structuration des textes en situation	p. 35
<b>1.4 Pourquoi on ? Pourquoi ça ? Question de fréquence</b>	<b>p. 50</b>
1.4.1 Sources	p. 51
1.4.2 Résultats	p. 52
1.4.3 On et ça en SPCE vs On et ça en SPCO	p. 54
<b>Conclusion</b>	<b>p. 57</b>
<b>2. L'écrit, la norme et la grammaire scolaire</b>	<b>p. 60</b>
<b>Introduction</b>	<b>p. 62</b>
<b>2.1 L'écrit comme situatiolecte socialement valorisé</b>	<b>p. 64</b>
2.1.1 Prestige de l'écrit	p. 64
2.1.2 La norme	p. 67
2.1.3 Modèle de référence	p. 70
2.1.4 Grammaire scolaire	p. 75
<b>2.2. Diversité des situations de communication et didactique</b>	<b>p. 81</b>
2.2.1 Parler comme un livre / Ecrire comme on parle	p. 81
2.2.2 Observation réfléchie de la langue ?	p. 83
<b>2.3. Du côté des pratiques pédagogiques</b>	<b>p. 87</b>
2.3.1.1 Un même capital culturel	p. 87
2.3.2 Transmettre ce capital	p. 92
2.3.3 Quel modèle enseigner ?	p. 94
<b>2.4 Dans les faits...</b>	<b>p. 98</b>
2.4.1 Exemple	p. 98
2.4.2 A la place de l'élève	p. 102
2.4.3 Caractérisation globale des unités	p. 105
<b>2.5 On et ça pour les locuteurs</b>	<b>p. 107</b>
2.5.1 Influence sur l'élaboration d'un message des contraintes relatives à une situation de communication donnée	p. 107
2.5.2. Présentation de l'enquête	p. 108
2.5.3 Résultats	p. 114

2.5.4 <i>Interprétation des résultats</i>	p. 120
<b>Conclusion</b>	<b>p. 125</b>
<b>3. Caractérisation de on et ça</b>	p. 129
<b>Introduction</b>	<b>p. 131</b>
<b>3.1 Rappel des faits</b>	<b>p. 133</b>
3.1.1 <i>Au-delà des situatiolectes de distance</i>	p. 133
3.1.2 <i>Question de sens</i>	p. 134
<b>3.2 Considérations préliminaires</b>	<b>p. 137</b>
3.2.1 <i>On et ça : concordances et divergences</i>	p. 137
3.2.2 <i>On et ça sont-ils des pronoms ?</i>	p. 139
3.2.2.a <i>Tentative de définition</i>	p. 139
3.2.2.b <i>Mode d'activation du référent</i>	p. 143
<b>3.3 Un recueil de données hétérogène</b>	<b>p. 146</b>
3.3.1 <i>Le corpus un objet construit</i>	p. 148
3.3.2 <i>Rendre compte de la variation situatiolectale : situatiolectes piliers</i>	p. 149
3.3.3 <i>Présentation des données</i>	p. 152
3.3.3.a <i>Données A</i>	p. 152
3.3.3.b <i>Données B</i>	p. 165
3.3.3.c <i>Données C</i>	p. 166
<b>3.4 Analyses</b>	<b>p. 168</b>
3.4.1 <i>La dislocation comme angle d'approche</i>	p. 168
3.4.2 <i>On</i>	p. 172
3.4.2.a <i>On renvoie à de l'humain</i>	p. 172
3.4.2.b <i>Les valeurs référentielles de on</i>	p. 173
3.4.2.c <i>Méthodologie d'analyse</i>	p. 177
3.4.2.d <i>Traitement des résultats</i>	p. 183
3.4.2.e <i>On : opérateur pragmatique</i>	p. 190
3.4.3 <i>Ça</i>	p. 195
3.4.3.a <i>Ça et ce</i>	p. 195
3.4.3.b <i>Ça et cela</i>	p. 196
3.4.3.c <i>Ça impersonnel ?</i>	p. 201
3.4.3.d <i>Sens de ça</i>	p. 207
3.4.3.e <i>Ça : opérateur pragmatique</i>	p. 211
<b>Conclusion</b>	<b>p. 213</b>
<b>Aboutissement : Adaptation didactique</b>	<b>p. 215</b>
« <i>Transposition didactique</i> » vs « <i>adaptation didactique</i> »	p. 216
<i>Adaptation didactique de on et ça</i>	p. 217
<b>Conclusion générale</b>	<b>p. 225</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>p. 228</b>

## ***Introduction générale***

(0a) Ont mangent mal à la cantine

(0b) Les filles ça jouent pas au foot

Quelle attitude adopter face à de tels énoncés ? Lorsque nous fut remise la copie dont les énoncés (0) sont extraits, notre première réaction d'enseignant fut de penser qu'une fois encore, David avait rédigé son texte sans aucune application. Quand nous lui fîmes la remarque, ce dernier manifesta sa déception car, pour une fois, il s'était, selon lui, « *pris la tête* ». A y regarder de plus près, il était évident qu'il avait soigné sa rédaction : l'écriture était lisible et la plupart des accords étaient respectés. David n'était pas coutumier du fait. Nous regardâmes alors ces énoncés d'un œil nouveau. Après tout, les accords verbaux semblent logiques. Si David n'avait fait preuve d'aucun investissement, pourquoi se serait-il attaché à marquer *manger* et *jouer* du pluriel ? Que pouvions-nous lui reprocher si ce n'était de ne pas avoir respecté ce que mentionne son manuel de grammaire : *on* et *ça* sont des pronoms masculin singulier ? Manifestement, les référents évoqués, *les élèves du collège* et *les filles*, sont pluriel. Nous nous trouvions devant un problème de taille : nous n'avions aucun argument solide à avancer pour expliquer la faute. Prétendre que *on* et *ça* sont des pronoms indéfinis et que, de ce fait, le singulier est requis n'avait pas de sens étant donné le cotexte. Cependant, nous n'avions pas d'autres arguments à proposer. Faute d'éléments de réponse, le contournement de la difficulté s'imposait : il ne nous restait plus qu'à jouer la carte de la dichotomie oral / écrit en prétendant que *on* et *ça* ne s'emploient pas à l'écrit. Une telle affirmation ne devait souffrir d'aucune protestation : le professeur de français détient le savoir en matière de langue. Nous ne pouvions évidemment pas nous satisfaire d'une telle manœuvre. Pourtant, telle était la seule issue que nous entrevoyions à l'époque, consciente que parler d'indéfini ou avouer que nous ne savions pas pourquoi ces accords étaient fautifs auraient, sans doute, incité David à ne plus « *se prendre la tête* ». Pour la première

fois, nous nous réjouîmes du mauvais caractère de David qui mit un terme à l'échange et nous évita ainsi de nous livrer à une explication qui n'en est pas une.

Cette anecdote est à l'origine des travaux que nous avons entrepris, le DEA soutenu en 2002 et, aujourd'hui, la thèse présentée ici. Dans un premier temps, nous nous étions fixé comme objectif de trouver des éléments explicatifs de la forme singulier de *on* autres que son caractère prétendument indéfini. Rapidement, notre étude est sortie du cadre strict de la sémantique et de la morphosyntaxe. Nous ne pouvions éviter de nous interroger sur le fait que l'outil pédagogique dont nous disposions, en l'occurrence le manuel de grammaire scolaire, ne nous était d'aucun secours. Plus intrigant encore, nos investigations dans les grammaires scientifiques ne nous permettaient pas davantage d'élaborer une argumentation raisonnable pour justifier l'incorrection des énoncés (0). Il apparaît que la caractérisation de *on* et de *ça* pose problème, c'est du moins ce que nous tirons de l'hétérogénéité des descriptions qui en sont faites dans les différents ouvrages. Cependant, nous avons pu relever une constante : *on* et *ça* sont envisagés comme « *liés à l'oral* ». Il semble que ce constat s'inscrit comme un attribut de ces deux mots. Ceci est conforté par le fait qu'il existerait des correspondants (sémantiques ?) « *corrects* » à l'écrit : *nous* et *cela*. Un certain nombre d'autres faits de langue sont concernés par ce traitement<sup>1</sup>. Nous avons choisi de nous intéresser à *on* et *ça* parce qu'il nous semblait qu'ils possédaient des propriétés communes.

Dès lors, les grammaires nous invitent, par ce cheminement, à considérer l'opposition oral / écrit. Pourtant, cette vision tranchée de la langue se heurte à au moins une interrogation : n'y a-t-il que deux façons d'actualiser la langue ? C'est ce que suggère cette conception dichotomique. Il y aurait, d'une part, la réalisation phonique et, de l'autre, la réalisation graphique qui entraînent toutes deux l'emploi d'un certain nombre d'unités spécifiques. Autour de la question de l'oral et l'écrit, de nombreux travaux appuient ce que l'on peut intuitivement être

---

<sup>1</sup> Nous pensons notamment aux couples : passé composé / passé simple, interrogation sans inversion du sujet / interrogation avec inversion du sujet, *aller* + V / futur, etc..



amené à penser : les facteurs motivant l'usage de telle ou telle unité ne sont pas uniquement du fait du média par lequel s'actualise la langue. Nous sommes régulièrement confrontés à des écrits dans lesquels l'usage d'un *on* défini ou d'un *ça* n'est pas incongru. Inversement, nombre d'oraux incitent à ne pas les employer. Ceci nous amène à considérer que ce que l'on oppose en fait, ce n'est pas l'oral et l'écrit mais des situations de communication qui contraignent à sélectionner un répertoire de faits de langue spécifique.

Notre première partie s'efforcera donc, dans un premier temps, de définir ces situations de communication auxquelles on se réfère lorsque l'on évoque l'opposition oral / écrit. Par la suite, nous tenterons de montrer que cette opposition n'a pas lieu d'être puisque la langue n'a pas le caractère binaire que celle-ci suggère : les situations de communication ne sont pas comptabilisables et chacune d'entre elles contraint les acteurs de la communication à sélectionner, en fonction de leurs ressources, le répertoire approprié et ce, dans l'objectif de réussir l'acte communicatif. Le point de vue que nous adoptons ne place donc pas, au centre de la réflexion, le caractère phonique ou graphique d'une production langagière. Le médium apparaît comme un facteur contraignant parmi d'autres. Nous appuierons nos propos en observant les travaux traitant des spécificités des réalisations orales et écrites. Bien que les objectifs annoncés par les auteurs de ces études ne soient pas les mêmes, nous tenterons de mettre en évidence la cohérence qu'il y a à considérer les productions orales et écrites sur un même plan. Si l'on observe des divergences quant au traitement de l'oral, d'une part, et de l'écrit, d'autre part, elles ne font qu'illustrer la contrainte imposée par le mode d'actualisation dont disposent les acteurs de la communication. Celle-ci s'accompagne d'autres contraintes que nous tenterons de mettre au jour. Ainsi, notre première partie pose l'hypothèse suivante : la langue serait appréhendable à partir des situations de communication contraignant son actualisation, ce qui nous amène à proposer le concept de « situatiolecte »<sup>2</sup>, soit une considération des

---

<sup>2</sup> Nous donnons une définition de ce terme p. 57.

productions langagières qui serait fonction de la situation de communication dans laquelle elles s'inscrivent.

Cette première partie nous permet de renforcer nos interrogations quant à la pertinence du caractère définitoire que semble avoir « *est lié à l'oral* » dans la description grammaticale traditionnelle de certaines unités de la langue, mais n'y répond pas. Comment expliquer qu'un situatiolecte particulier, en l'occurrence l'écrit littéraire que l'on évoque lorsque l'on parle de « l'écrit », soit à ce point mis en avant que tous les autres situatiolectes, qui se voient alors « *liés à l'oral* », sont écartés de la description grammaticale ? Qu'est-ce qui lui vaut cette attribution monopoliste ? Comment en est-on arrivé à confondre la langue et ce situatiolecte ? Ces questions nous poussent à consacrer une partie de notre travail à des considérations d'ordre davantage sociolinguistique. Notre seconde conduira, dans un premier temps, à nous intéresser aux facteurs historico-politiques à l'origine de la survalorisation de l'écrit littéraire. Nous tenterons de montrer, à partir des différents travaux traitant de la question, comment les spécificités objectives de l'écrit ont conduit à survaloriser ce médium. Nous retracerons les différentes étapes qui ont conduit à la sélection d'un modèle de référence qui s'impose comme une norme prescriptive. Nous verrons alors comment est pensé l'enseignement de cette norme. En d'autres termes, comment la grammaire scolaire assume son objectif, à savoir la transmission du code sur lequel repose l'écrit littéraire. Nous nous interrogerons sur la place qu'occupe cet enseignement dans les apprentissages scolaires. Nous verrons que, si sa transmission est nécessaire, celle-ci ne va pas sans poser un certain nombre de problèmes. Bien qu'il s'agisse d'un situatiolecte socialement valorisé, il n'en reste pas moins qu'il n'est efficace que dans certaines situations de communication. Quelle place attribuer aux autres situatiolectes dans l'enseignement de la langue à l'école ? Nous verrons que cette place est mal définie, voire inexistante, ce qui a pour conséquence un traitement de certaines unités, notamment *on* et *ça*, insatisfaisant. Partant du fait que la grammaire à l'école est, pour la majorité des gens, la seule occasion de réflexion métalinguistique sur de la langue, quel regard portent-ils sur

celle-ci ? Nous tenterons d'apporter des éléments de réponse en reprenant de façon critique une enquête que nous avons menée, dans le cadre de notre DEA, invitant un groupe de locuteurs francophones natifs à considérer *on* dans différents cotextes. Celle-ci révèle que, pour la majorité des personnes interrogées, le caractère indéfini donc neutre de ce mot, tel qu'il est suggéré dans la grammaire scolaire, s'impose même lorsque le cotexte permet de restituer un référent parfaitement défini. Ainsi, cette seconde partie nous met en garde face à une ambivalence que nous devons assumer dans notre troisième partie étant donnée la perspective didactique que nous souhaitons donner à la caractérisation de *on* et de *ça* : la considération de la variation situatiolectale ne peut donner lieu à la survalorisation d'un situatiolecte particulier, cependant, les pratiques sociales s'organisent à partir d'un modèle qui, de fait, doit occuper une place privilégiée dans les apprentissages scolaires.

Les deux premières parties ont donc dressé l'arrière-plan sociolinguistique qui s'avère nécessaire à la caractérisation de *on* et *ça*. La troisième partie sera davantage analytique. Elle est motivée par le fait que *on* et *ça*, nous en faisons l'hypothèse, auraient un sens, un comportement dans l'énoncé, qui ne saurait être caractérisé sans que soient envisagées les contraintes relatives à la situation de communication qui donne lieu à leur emploi. C'est ainsi que nous reformulons « *liés à l'oral* ». Au-delà de cette reformulation, nous entendons l'expliquer en caractérisant le sens de ces deux mots. Proposer aux élèves une description qui rend compte du lien que l'on fait entre situation de communication et sélection pertinente des unités de la langue, nous apparaît comme un exemple d'application envisageable dans la perspective d'une introduction de la variation situatiolectale dans la grammaire scolaire. Ainsi, il ne s'agit plus d'invalider *on* et *ça* sous prétexte qu'ils auraient des correspondants « *corrects* ». L'incorrection n'est pas fonction de conventions arbitraires : il est question de l'appréhension de l'efficacité communicationnelle de leur emploi. Il nous semble qu'ainsi présentée, la caractérisation de *on* et de *ça* n'entretient pas la dynamique à l'origine d'une représentation dichotomique de la langue. En nous détachant des correspondances

*on / nous* et *ça / cela*, c'est-à-dire en considérant *on* et *ça* de façon autonome, nous sommes amenée à nous poser la question de leur catégorisation. Sont-ils des pronoms ? Il semble que la question des contraintes relatives aux situations de communication n'affecte pas la caractérisation des pronoms. L'opposition représentants / nominaux n'est pas du même ordre : le cadre de l'énonciation se situe à un autre niveau d'analyse. Ceci est appuyé par le fait que *on* et *ça* se jouent de cette opposition en évoquant tout type de référents (déictiques ou non). Le mode d'activation des référents évoqués par les pronoms, en d'autres termes leur sens, est identifiable et permet leur intégration à tous les situatiolectes. Leur emploi n'est pas contraint par la situation. Nous envisagerons donc de décrire *on* et *ça* indépendamment des traits caractéristiques de la catégorie des pronoms. Se pose alors la question des données à partir desquelles nous pourrions observer leur comportement. Nous présenterons notre corpus dont la construction vise la représentation de la variation situatiolectale. Dès lors, nous proposerons, à partir des occurrences relevées, une analyse des deux mots. Les sens de *on* et de *ça* qui émergent de nos observations nous conduiront à mettre en avant la nécessité d'une forte coopération entre les acteurs de la communication : leur interprétation repose sur un jeu d'inférences que nous tenterons de mettre au jour. Partant, nous envisagerons *on* et *ça* comme des opérateurs pragmatiques.

Au terme de cette troisième partie, nous nous prêterons à l'exercice de la transposition didactique des fruits de notre analyse. Nous tenterons d'élaborer une fiche pédagogique, telle que l'on pourrait la trouver dans un manuel scolaire, introduisant, dans un premier temps, la relation que l'on peut faire entre situation de communication et production langagière et, dans un second temps, une description de *on* et de *ça* comme des éléments dont la considération remet en jeu cette relation.

***1<sup>ère</sup> partie :***

***Oral / Ecrit...***

<b>1. Oral / Ecrit</b>
<b>Introduction</b>
<b>1.1 Si l'on devait opposer l'oral et l'écrit</b>
<b>1.2 Différentes réalisations relatives aux éléments constitutifs de la situation de communication</b>
1.2.1 Ce dont on dispose en SPCO
1.2.2 Ce dont on dispose en SPCE
1.2.3 Situations hybrides
<b>1.3 Des situations de communication s'inscrivant sur un continuum</b>
1.3.1 De SPCO/SPCE à immédiat/distance
1.3.2 Mémoire discursive
1.3.3 La cohérence comme facteur de structuration des textes en situation
<b>1.4 Pourquoi on ? Pourquoi ça ? Question de fréquence</b>
1.4.1 Sources
1.4.2 Résultats
1.4.3 On et ça en SPCE vs On et ça en SPCO

## **Introduction**

Qu'est-ce que l'oral ? Qu'est-ce que l'écrit ? Parler de la langue ne devrait pas amener à se poser de telles questions puisqu'il ne s'agit, en fait, que de son actualisation selon des formats différents. Pourtant il s'avère qu'au-delà du format, d'autres paramètres entrent en jeu. Certains attribuent à l'oral des vertus alors que d'autres sacralisent l'écrit. Mais de quoi parle-t-on ? Est-il question de deux versants de la langue qui s'opposent au point qu'un traitement spécifique soit nécessaire à l'un et à l'autre ?

Nous tenterons de montrer ici que par oral / écrit, il ne faut pas entendre autre chose que l'opposition graphique / phonique. Comme le précise Bilger (1999, p. 21) : « *Au lieu de ne désigner que le medium de la parole articulée, le terme oral s'utilise pour renvoyer à des propriétés de langage et partout où l'on retrouve ces propriétés, on se donne le droit de dire que c'est de l'oral même s'il est bien avéré que le medium est graphique.* ». Les paramètres en jeu susceptibles d'agir sur la production langagière sont exclusivement à envisager dans le cadre d'une étude d'ordre pragmatique : ce sont les contraintes relatives à la situation de communication qui déterminent l'usage que l'on fait de la langue. L'oral et l'écrit ne sont pas les facteurs déterminants que l'on a coutume de présenter.

Nous montrerons que ce qui oriente un émetteur dans la production d'un message c'est, avant toute autre contrainte, celle qui conditionnera l'interprétation du récepteur. Selon la situation de communication, la cohérence (condition essentielle à une bonne interprétation) n'est pas du seul fait des unités et de leurs combinaisons : leur sélection en fonction de la situation participe tout autant à la construction de la cohérence.

En somme, la sélection des unités n'est pas relative au format de production (oral ou écrit). Seule importe la réussite de l'acte communicatif, c'est-à-dire la reconstruction du sens du message diffusé tel qu'il est pensé au moment de son élaboration. L'introduction d'un *on* ou d'un *ça* dans un énoncé sera pertinente dès

lors que les contraintes imposées par la situation de communication permettent une interprétation fidèle des signifiés évoqués.

Dans cette première partie, nous montrerons donc dans quelle mesure l'opposition oral / écrit ne s'entend qu'au niveau médial, c'est-à-dire comme relevant de l'opposition phonique / graphique. Nous verrons que ce que l'on entend, généralement, par « oral » et « écrit » n'est autre que la qualification d'une production langagière émise dans une situation de communication prototypique. Ce qui constitue les attributs de l'un ou de l'autre ne sont, en fait, que les fruits d'une prise en compte des contraintes relatives à des situations de communication particulières que nous tenterons de définir.

Penser la langue à partir des situations de communication dans lesquelles elle s'actualise nous amènera à considérer des situations autres que les prototypes mis au jour pour aboutir à l'idée que celles-ci ne peuvent être envisagées en nombre fini. Il y aurait donc une infinité de situations de communication possibles que l'on peut cerner en les représentant sur un continuum. Dès lors, se pose la question de la cohésion entre chaque type de productions. Pour qu'il y ait continuum, on doit reconnaître un lien entre elles. En l'occurrence, l'objectif de réussite de l'acte communicatif apparaît comme l'élément homogénéisant commun à toute production. Nous tenterons donc de présenter les moyens mis en œuvre dans cette perspective. Le souci de cohérence semble être à la base de toute production quelle que soit la situation dans laquelle elle s'inscrit. Ce qui intervient alors ce sont les contraintes auxquelles les acteurs de la communication se trouvent confrontés.

Cette première partie sera donc l'occasion de démentir le point de vue, largement répandu, selon lequel certaines unités de la langue relèveraient de l'oral et d'autres de l'écrit. On cherchera à montrer ici que cela n'a pas de sens. En revanche, ce qui apparaît comme un des traits caractéristiques des unités de la langue réside dans la capacité de celles-ci à assumer certaines contraintes relatives à certaines situations de communication. Nous illustrerons donc cette idée, dans la suite de ce travail, par l'analyse de *on* et de *ça*. Pour ce qui est de la présente



partie, nous terminerons par exposer ce qui, selon nous, justifie que *on* et *ça* ait été choisis pour appuyer notre problématique. Le traitement que l'on en fait dans les grammaires traditionnelles et scolaires s'aligne sur la considération de l'opposition oral / écrit, ce qui est d'autant plus dommageable étant donnée leur fréquence d'utilisation (tout type de productions confondu). La question de la fréquence sera analysée ici dans la perspective d'appuyer l'hypothèse selon laquelle il serait question d'unités dont la nature impose que soient réunies certaines conditions situationnelles.

### ***1.1 Si l'on devait opposer l'oral et l'écrit...***

*« Il n'est pas trivial de rappeler d'emblée que le français parlé se parle, c'est-à-dire qu'il fait appel à la voix et à l'oreille, et que le français écrit s'écrit et implique donc l'usage de la main et des yeux. En termes un peu plus formels, on peut caractériser l'opposition de la langue parlée et de la langue écrite avant tout au moyen du canal exploité » (Mélis, 2000, p. 56).*

Si nous jugeons nécessaire de rappeler avec Mélis que ce que l'on entend par « oral » et par « écrit » ne se comprend qu'en terme de canal exploité, c'est qu'il semble que l'usage de ces termes renvoie à des réalités qui n'ont pas forcément la pertinence que l'on veut bien leur attribuer. Que signifie qu'une unité de la langue serait davantage de l'oral et qu'une autre serait plus adaptée à l'écrit ? Une unité quelle qu'elle soit est avant tout un élément de la langue ; le canal qui sert sa réalisation ne peut en aucun cas s'inscrire comme un trait inhérent au concept auquel elle renvoie. Ce que nous tentons de montrer ici c'est avant tout l'inadaptation d'une telle terminologie à une démarche analytique réaliste. Lorsque dans une grammaire on lit que tel mot appartient à l'oral, qu'à l'écrit on lui préfère tel autre, comment doit-on comprendre la prescription ? Certains mots seraient-ils non transcritibles et d'autres non oralisables ? On mesure toute l'incongruité d'une telle question.

Nous pouvons affirmer que l'oral et l'écrit s'opposent à la seule condition de ne pas impliquer dans l'interprétation de ces deux termes des considérations qui iraient au-delà de la simple idée de médias : ce qui a trait au phonique d'une part et au graphique de l'autre. Si cette distinction peut constituer un paramètre qui entre en jeu quant à l'élaboration d'un énoncé ce n'est que du fait des contraintes matérielles que l'usage du code graphique ou phonique impose. On parlera alors de l'incontestable linéarité temporelle qui substitue les corrections envisageables à l'écrit aux entassements sur l'axe paradigmatique<sup>3</sup> observables à l'oral ; de la

---

<sup>3</sup> Cf. C. Blanche-Benveniste, 1987, 1997.

distinction des phases de production et d'élaboration envisageable à l'écrit dans l'objectif de sélectionner les éléments les plus pertinents.

Si ces deux points apparaissent fondamentaux dans l'opposition oral / écrit, la technologie permet aujourd'hui de repenser cette distinction. Nous prendrons pour exemple les écrits électroniques qui, dans le cadre de conversations via le chat, contraignent le scripteur à élaborer et à produire de façon quasi simultanée, le privant de fait de la possibilité de se corriger, bien qu'il s'agisse de réalisations graphiques. Inversement, il est possible désormais, lorsque l'on laisse un message sur un répondeur téléphonique de le reformuler, si besoin est, avant que celui-ci soit enregistré sur la boîte vocale du correspondant. Ainsi, de telles situations nous confortent dans l'idée que faire intervenir l'opposition oral / écrit, dans le cadre d'une description de la langue, ne s'entendrait qu'en termes d'opposition des contraintes imposées par la situation dans laquelle s'inscrit la production. Ce qui apparaît comme pertinent ce n'est pas le canal, mais plutôt les conditions dans lesquelles celui-ci va être exploité : de quels moyens dispose un locuteur / scripteur au moment où il émet un message ?

Nous évoquons là deux plans que Söll (1985) définit comme le niveau médial et le niveau conceptionnel. Gadet (2003, p. 33) décrit le médium comme le lieu où s'opposent « *la voix et la trace* », quant à la conception, elle concerne « *la constitution fonctionnelle et communicationnelle d'un énoncé* ». D'une part, on traite de la réalisation en tant que matériau : est-ce du graphique ? Est-ce du phonique ? D'autre part, de la substance que l'on envisage comme dépendante de la situation. L'opposition oral / écrit ne s'entend donc qu'au niveau médial. Une telle dichotomie n'a pas de sens au niveau conceptionnel et c'est ce que nous allons tenter de montrer dans la section suivante.

Ainsi, nous proposons d'interroger la pertinence des paires telles que *on* (oral) / *nous* (écrit) et *ça* (oral) / *cela* (écrit). Quel que soit le contexte, *on* et *ça* s'écrivent, *nous* et *cela* se disent. Tenter de caractériser ces mots passe donc par la révélation des facteurs responsables de leur appropriation à telle ou telle situation de communication.

## ***1.2 Différentes réalisations relatives aux éléments constitutifs de la situation de communication***

Notre analyse vise donc le niveau conceptionnel, c'est-à-dire le niveau où les paramètres communicationnels, tels que nous les détaillerons ultérieurement, s'imposent comme les seuls facteurs déterminants quant à l'élaboration d'un message. Nous allons tenter de définir ce niveau afin d'asseoir notre travail sur *on* et *ça*.

Il nous importe peu de savoir si un énoncé est réalisé à l'oral ou à l'écrit, c'est la situation et ses composantes qui fournissent les informations nécessaires à l'analyse d'une production. A chaque situation correspond un type de productions dont les spécificités sont dépendantes des éléments impliqués. Ces éléments sont de deux ordres : relatifs à l'identité des interlocuteurs et relatifs au cadre spatiotemporel et aux enjeux qui caractérisent une interaction. Nous faisons écho à la définition de la situation telle qu'elle nous est notamment proposée par Goffman (1974, p. 19) qui soutient que : *« toute définition de situation est construite selon des principes d'organisation qui structurent les événements – du moins ceux qui ont un caractère social - et notre propre engagement subjectif »*. Ainsi, à chaque *séquence* correspond un *cadre* (terminologie de Goffman) unique.

La difficulté réside dans la prise en compte de l'infinie diversité des situations de communication. Ne considérant pas la pertinence des concepts d'« oral » et d'« écrit » comme base théorique, nous proposons d'envisager une situation prototype de communication par oral (SPCO) et une situation prototype de communication par écrit (SPCE). Il est fort probable que, dans de nombreux cas, lorsque l'on fait référence à « l'oral » ou à « l'écrit », on envisage de telles situations prototypes. Cependant, utiliser les termes « oral (= phonique) » ou « écrit (= graphique) » et non « situations », c'est courir le risque de faire se confondre le médial et le conceptionnel.

L'introduction des SPCO et des SPCE est pertinente dès lors qu'on admet l'infini diversité des situations de communication. Les deux prototypes font alors office de repères, de balises. En observant comment se constituent les séquences informatives, les unités d'idées (« *idea units* » dans les termes de Chafe (1985)) dans de telles situations, nous supposons pouvoir dégager un certain nombre de caractéristiques, de contraintes relatives à celles-ci. C'est à partir de cela que l'on pourrait appréhender les autres situations de communication. Chafe définit les « *ideas unit* » comme des séquences ayant les propriétés suivantes :

- elles constituent des séquences sémantiquement accomplies ;
- il s'agit de séquences syntaxiquement accomplies ;
- à l'oral, elles se distinguent les unes des autres par un contour intonatif significatif et sont généralement précédées et suivies de pauses ;
- à l'écrit, ce sont les marques de ponctuation qui assurent leur contour.

Considérer les SPCO et les SPCE aux dépens de « l'oral » et de « l'écrit » nous apparaît comme un présupposé théorique qui permet de comprendre la distribution de *on* et de *ça*, de comprendre pourquoi certaines situations semblent permettre leur emploi alors que d'autres semblent l'exclure. Quelles sont les contraintes, assumées par les acteurs de la communication, qui assurent, a priori, leur interprétabilité ?

### 1.2.1 *Ce dont on dispose en SPCO*

Sont concernées ici, les situations qui se caractérisent par la co-présence spatio-temporelle de deux interlocuteurs partageant une forte connivence. Ainsi envisagées, les SPCO permettent l'exploitation d'un certain nombre d'éléments significatifs. Lors de tels échanges oraux, l'unité d'idée se précise, se subjectivise, se spécifie :

- par l'usage de marques intonatives. La mélodie et la prosodie jouent un rôle, à l'oral, d'ordre syntaxique. Danon-Boileau et Morel (1995, p. 59)

rappellent les trois fonctions de l'intonation : « *La fonction expressive d'une part : elle permet de donner du relief à certains éléments du message [cette fonction permet notamment au locuteur d'imposer la saillance d'un élément par rapport à un autre afin d'orienter l'interprétation et ainsi de hiérarchiser les éléments qui s'entassent sur une même position syntaxique]. La fonction démarcative ensuite, qui dérive pour une part de la première, et permet de découper le continuum de la parole en constituants homogènes. (...) La fonction coénonciative. Elle correspond à la façon dont le locuteur préjuge de la réception de son message par autrui. ».*

- par le recours à des gestes ou des mimiques qui accompagnent le plus souvent des énoncés qui, extraits du contexte de production, ne pourraient être interprétés. Soit l'énoncé (forgé pour l'occasion) suivant :

(1) Je lui ai dit que je n'étais pas d'accord et il est parti par là.

On ne peut attribuer à *là* une référence que si l'on est en présence du locuteur et qu'on le voit pointer du doigt une direction.

Ces spécificités sont autant de moyens d'assumer notamment la contrainte que constitue la coprésence spatiotemporelle des acteurs de la SPCO qui implique la coïncidence de la phase d'élaboration et de production d'énoncés, c'est-à-dire une absence de préparation, l'impossibilité de prendre du recul sur les énoncés produits et éventuellement de les corriger. C'est ce qui permet au locuteur d'exercer un contrôle, de structurer le flux de paroles nécessairement linéaire. Gadet (2000) précise à propos de cette contrainte : « *Elle accentue l'implication du locuteur, et se manifeste surtout à travers l'implicite, la deixis et l'évaluation. ».*

En somme, les SPCO se caractérisent par des productions dans lesquelles la subjectivité du locuteur est difficilement neutralisable : il est difficile, en SPCO,

d'exercer un contrôle, de dissimuler<sup>4</sup> son habitus linguistique et / ou ses particularismes notamment d'ordre phonologique<sup>5</sup>.

Parallèlement, le locuteur est informé sur l'identité de l'interlocuteur. Les deux locuteurs impliqués dans une SPCO peuvent donc élaborer leur discours en tablant sur un savoir partagé dont les premiers éléments constitutifs sont ceux perceptibles au moment de l'interaction. Ainsi, l'usage de déictiques est approprié à toute situation d'oral en face-à-face quel que soit le degré de formalisme de l'échange et le type de relation qui unit les locuteurs. Cette coopération a nécessairement une incidence sur la façon dont le message est formulé. Elle est notamment assurée par l'interactivité qui s'instaure entre les deux partenaires : les retours immédiats perceptibles par le locuteur permettent à ce dernier, en cas de mauvaise reconstruction du sens (accident dans la démarche coopérative), de réorienter ses propos. On peut ainsi définir les SPCO comme des situations caractéristiques de la coopération maximale entre les protagonistes.

### *1.2.2 Ce dont on dispose en SPCE*

Par SPCE, on entend une situation d'échange écrit qui se caractérise par la non coïncidence du cadre spatiotemporel dans lequel se situent le scripteur et le lecteur. Ceci a pour conséquence de limiter la collaboration des deux partenaires : le scripteur ne peut notamment pas faire l'économie d'une explicitation des paramètres spatiotemporels qui cadrent son discours. En somme, l'usage des déictiques est proscrit sous peine d'une interprétation faussée du message. Par ailleurs, en SPCE, l'identité du lecteur n'est pas connue du scripteur, ce qui implique que ce dernier ne peut envisager l'élaboration de sa production avec l'idée que telle ou telle compétence du lecteur lui permettra d'interpréter un

---

<sup>4</sup> Ce sont les situations les plus formelles, par exemple, celles donnant lieu à une évaluation, qui poussent le plus souvent les locuteurs à ce type de manœuvres pour tendre au standard, étant, dans ces situations, le modèle attendu.

<sup>5</sup> On pense ici à l'accent, mais aussi à l'aisance que peut avoir un locuteur, la sélection plus ou moins rapide des éléments pertinents, autant d'indices dévoilant l'identité du locuteur.

concept évoqué si celui-ci n'est pas suffisamment explicité et inscrit dans un contexte.

Ce qui va caractériser les SPCE ce sont les stratégies employées pour contourner cette difficulté. Le scripteur doit prendre des précautions s'il veut assurer la réussite de l'acte communicatif. Concrètement, les productions issues de SPCE se caractérisent par des textes plus denses, plus complexes puisque tout élément doit pouvoir être référencé grâce au cotexte. Il s'agit, par écrit, de créer, en cotexte, un contexte virtuel suffisamment décrit pour que chaque élément constitutif puisse être interprété. C'est ce contexte virtuel que partagent les acteurs des SPCE et c'est dans ce cadre que s'inscrivent les éléments encodés et décodés.

Ceci a pour conséquence de contraindre le scripteur à produire des textes plus étoffés : il s'agit de verbaliser tout ce qui en SPCO est donné d'emblée. Chafe montre que, pour une même unité d'idée, un scripteur met en jeu plus de mots qu'un locuteur : « *The mean number of words per idea unit in written language appears to be about 11, as compared with about 7 for spoken* » (1985, p. 108). En somme, la densité d'une unité d'idée en SPCE s'expliquerait par la nécessité d'expliciter davantage. Seules les situations d'écrit imposent une telle activité. Elles offrent, néanmoins, suffisamment de temps au scripteur.

On peut alors s'interroger sur les moyens dont disposent le scripteur et le lecteur pour encoder, dans un premier temps et décoder, dans un second temps, ce contexte virtuel et les éléments qui s'y inscrivent. Si l'on envisage qu'en SPCE les deux partenaires ne peuvent supposer les connaissances de l'un et de l'autre, l'une d'entre elles est cependant nécessairement partagée : la réussite de l'acte communicatif en SPCE est dépendante d'un code commun<sup>6</sup>. C'est le respect de ce code qui garantit, a priori, que le récepteur, le lecteur, empruntera les mêmes voies cognitives, dans sa démarche interprétatives, que celles empruntées par l'émetteur, le scripteur, lors de l'encodage de son message. Ce code commun relève essentiellement de considérations d'ordre :

---

<sup>6</sup> On souligne ici la nécessité de l'établissement et de la diffusion d'une norme, point sur lequel nous reviendrons.



- morphosyntaxique. Par exemple, le respect de l'orthographe grammaticale est un bon moyen de régler les problèmes d'interprétation qui pourraient surgir lors de l'émission d'énoncés tels que (2) ou (3) forgés pour l'occasion :

(2) Le groupe a repris sa route, mais vous êtes resté(e)(s) au chalet.

(3) Parmi tous les élèves, l'institutrice l'a choisi(e).

En (2) comme en (3), ce sont les marques du genre et du nombre qui permettent de restituer l'information transmise. Dans les énoncés (4a) et (4b), le 's' permet l'orientation de l'interprétation :

(4a) Pour le concours, je danserai bien avec Paul.

(4b) Pour le concours, je danserais bien avec Paul.

En (4a), le locuteur prétend qu'il dansera bien (avec application) alors qu'en (4b), il ne fait part que d'un désir : il danserait bien (si c'était possible). On cherche à montrer ici que la reconnaissance d'un même code orthographique peut être nécessaire à la réussite de l'acte communicatif ;

- lexical. L'usage d'un répertoire neutralisé de toute spécificité idiolectale, sociolectale voire technique s'impose. C'est à cette seule condition que sera interprété, de façon efficace, un mot. Ne pouvant présumer des expériences et du savoir du lecteur, le scripteur n'a pas intérêt à employer des termes qui n'appartiendraient pas au répertoire commun<sup>7</sup>.

En somme, le recours à une norme socialement reconnue et partagée est indispensable en SPCE. Elle constitue un rempart efficace aux contraintes que sont le non-partage du cadre spatiotemporel et l'impossibilité de coopération des deux protagonistes.

---

<sup>7</sup> Une situation qui requerrait un tel usage de la langue n'est pas courante. Cependant, on peut considérer que les écrits formels, entre autres, sont des productions qui tendent vers ce type de réalisations. Dans l'idéal, on devrait pouvoir satisfaire à « la contrainte de neutralité » dans certaines situations.

Si oral et écrit s'opposent au niveau de la matérialisation du message, les SPCO et les SPCE se différencient dans la façon dont un émetteur gère les contraintes relatives à la situation dans le but de produire des unités d'idées reconstituables. Nous avons jusqu'alors parlé de situations prototypes, mais ce n'est évidemment pas sans savoir que la majorité des situations de communication ne sont pas aussi clairement définissables. C'est ce que nous tenterons de montrer dans la section suivante en envisageant des situations hybrides, c'est-à-dire des situations qui se caractérisent par la co-occurrence de contraintes observables en SPCE et de contraintes observables en SPCO.

### *1.2.3 Situations hybrides*

Nous ne sommes, au quotidien, que très rarement dans des situations de communication que nous qualifions de prototypes. Ces dernières sont vues comme idéales :

- Nous ne sommes pas si fréquemment impliqué dans une coopération absolue, c'est-à-dire partager l'intégralité des savoirs et connaissances sur lesquels se fonde notre compétence communicationnelle ;
- il n'est pas si courant d'avoir à communiquer avec une personne dont on ignore jusqu'à son sexe ou sa fonction, c'est-à-dire avec laquelle aucune coopération n'est envisageable.

Nous envisageons, dans cette section, des situations de communication qui, a priori, se rapprochent des SPCO ou des SPCE sans pour autant se réaliser à l'oral ou à l'écrit.

Que dire de la communication téléphonique ? Il s'agit bien d'oral, cependant, le rapport à la deixis est particulier. Si l'on peut parler de simultanéité, de concordance de temps, les acteurs de la communication ne partagent pas le même espace. Ce qui a pour conséquence une restriction quant au choix des unités employées. L'usage des téléphones portables renforce ce bouleversement. Soit les exemples suivants relevés lors d'échanges téléphoniques personnels :

(4) L1 : Mais si tu veux on se retrouve à l'arrêt du PC

L2 : Non mais je suis là

L1 : Tu es où ?

L2 : Ben je suis à Vitry

L1 : Tu es pas à Saint Mandé ?

L2 : Non je suis là

Cet extrait de conversation téléphonique montre qu'effectivement l'oral et la proximité spatiale, c'est-à-dire une appréhension partagée des coordonnées spatiales, ne sont pas forcément liés. Pour attribuer une référence à *là*, le locuteur a recours à une pratique relevant des procédés observables en SPCE : l'explicitation des éléments déictiques spatiaux.

En (5), il s'agit d'un échange à partir d'appareils téléphoniques fixes. Dans ce cas, la localisation du correspondant est connue de l'appelleur. Cependant (5), bien qu'oral, met en lumière une autre différence par rapport aux SPCO :

(5) L1 : Salut

L2 : Bonjour, c'est qui ?

L1 : Ben c'est moi

L2 : Qui moi ?

L1 : Ben c'est Marie

L2 : Ah je t'avais pas reconnue

Il est question ici de la mise en cause de l'identité du locuteur, alors même que les SPCO se caractérisent par l'économie de définition du *je* parlant, du fait du face-à-face que l'on présuppose.

Ces deux exemples illustrent bien que les situations d'oral ne peuvent être systématiquement envisagées comme permettant l'économie de la référenciation, en cotexte, d'éléments déictiques.

On peut également envisager des situations de communication d'oral dans lesquelles le locuteur ne peut pas compter sur le caractère dialogique des SPCO. Les messages laissés sur les répondeurs téléphoniques sont des situations de

communication orales qui peuvent être envisagées en l'absence de toute coopération. Le locuteur se voit obligé de se présenter, d'inscrire son message dans le temps. Il n'y a ni concordance spatiale, ni concordance temporelle et, pour peu que le répondeur appartienne à plusieurs personnes, il n'y a pas non plus de certitude quant à l'identité de l'interlocuteur. C'est ainsi qu'il n'est pas rare de produire un message du type (6) :

(6) Bonjour c'est X à l'appareil ce message s'adresse à Y nous sommes mardi il est 14h30...

Dans ces trois exemples, les contraintes auxquelles doivent faire face les locuteurs sont liées au mode de diffusion de la parole. Cependant, il est des situations de communication orales pour lesquelles l'échange est direct et qui pourtant ne peuvent être assimilées à des SPCO. Il s'agit de situations dans lesquelles sont produits des discours qui, bien que destinés à être interprétés, sont élaborés de façon autonome : aucune coopération n'est attendue. Le locuteur élabore son discours de telle sorte qu'il entend prendre en charge l'interprétation de l'auditeur. En d'autres termes, de telles productions tendent à présenter les informations sous une forme complète, suffisamment explicite pour que l'auditeur ait toutes les clefs de l'interprétation. Bien qu'orales, ces situations génèrent des unités d'idées densifiées par un apport en informations théoriquement données d'emblée lorsque l'on se trouve en SPCO. Nous évoquons là, notamment, ce que l'on appelle généralement les écrits oralisés, soit des productions réalisées par écrit puis lues. Il s'agit donc d'oraux préparés que l'on trouve généralement dans les situations donnant lieu à une évaluation<sup>8</sup>, ou encore celles dans lesquelles le locuteur s'impose comme seul détenteur de l'information et dont la tâche est de la restituer dans son intégralité<sup>9</sup>. Si l'on peut parler dans ces cas de situations hybrides, c'est qu'elles permettent l'exploitation de la multicanalité en combinaison avec la potentialité expressive qu'offre l'écrit. Ceci a pour conséquence des productions

---

<sup>8</sup> On pense ici, par exemple, aux examens oraux pour lesquels les examinés doivent diffuser un maximum d'informations dans le but de permettre aux examinateurs de supposer la maîtrise d'un sujet.

<sup>9</sup> On pense ici, par exemple, aux journaux télévisés, conférences, chroniques radiophoniques, etc..

étanches à toute intervention susceptible de remettre en cause le message transmis. D'une part, la préparation nécessaire d'un écrit (oralisé) permet le remaniement des séquences informatives jusqu'à l'exploitation maximale du potentiel expressif du lexique et des tournures syntaxiques. D'autre part, l'usage de gestes, des mimiques et de l'intonation permet au locuteur d'imposer avec plus de conviction son propos réduisant de façon significative le caractère interactif supposé par la situation d'oral.

Que dire des chats ? Voilà des situations de communication (quasi) spontanées se réalisant par écrit pour lesquelles Anis (1999) propose le terme de « *parlécrit* ». La particularité de ces écrits tient au fait que la mise en forme du message comme le respect du code sont peu surveillés. Marty (2001) précise : « *La volonté de transmettre prend une position antérieure à l'acte d'écrire car les nouveaux outils mettent en lumière, prioritairement, l'intention de communication des sujets scripteurs.* ». Dans les écrits électroniques, le contenu informatif des unités d'idée semble prévaloir sur la forme. Souvent au détriment de la forme, il importe davantage d'attirer l'attention sur ce que l'on dit. Cette focalisation bouleverse, de fait, toutes les règles établies.

De telles situations de communication appuient précisément l'idée selon laquelle il n'existerait pas d'opposition fondamentale entre oral et écrit puisqu'elles sont tout autant contraintes par la spontanéité et l'interactivité de l'oral que par l'objectivité et la réduction du champ des canaux expressifs qu'implique l'écrit. Les chatteurs bénéficient de la souplesse formelle qu'autorise l'oral, ainsi que des marques significatives de l'écrit. On prendra l'exemple du doublement (voire triplement) du point d'exclamation dans l'énoncé suivant repéré sur un forum de discussion :

(7) Hé je suis là tu m'avais pas vu !!!<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> On peut également relever l'usage du déictique *là* comme un indice du partage du cadre temporel et d'un cadre spatial virtuel : la toile. Les pages de discussion semblent s'imposer aux chatteurs comme un espace partagé dans lequel les pseudonymes serviraient de relais aux individus impliqués dans les conversations. Cette idée est renforcée par le fait qu'il n'est pas rare

Comment interpréter ces trois points d'exclamation ? Un tel usage des marques de ponctuation amène à reconsidérer les questions autour d'une relation possible entre ponctuation et une attitude, une variation d'ordre prosodique à l'oral.

Il est possible d'envisager ce détournement des marques de ponctuation comme une exploitation du code de l'écrit dans une situation de communication caractéristique de l'oral. Entendons par là, que le caractère spontané de l'oral à la base de l'inachèvement des énoncés est, normalement, compensé par l'exploitation du potentiel expressif, de la multicanalité, qui entretient la stabilité du contact et participe de la bonne compréhension ; l'usage particulier (hors norme) des signes de l'écrit, comme la succession des points d'exclamation, serait-il un moyen de recréer une batterie d'outils expressifs adéquats ? A une nouvelle situation de communication correspondrait-il un recours à des unités non verbales inédites, spécifiques ? A partir de l'exemple des chats sur Internet, on peut, par exemple, envisager le recours aux smileys comme étant de cet ordre. Cette situation de communication nouvelle a généré l'émergence d'unités significatives adaptées : l'émotionnalité ressentie lors d'échanges spontanés qui participe de l'élaboration du message peut grâce à ces marques être évoquée.

Si l'on est en mesure d'identifier la réalisation médiale comme relevant du code graphique ou du code phonique, les situations dites hybrides ne sont considérables que du point de vue conceptuel. Elles sont identifiables et descriptibles à partir de caractéristiques spécifiques sans pour autant être assimilables à l'un des deux prototypes envisagés. La variation n'est donc pas du fait de la réalisation graphique ou phonique d'un message ; elle est le fruit de contraintes imposées par la situation de communication.

Les contraintes auxquelles doivent faire face émetteur et récepteur au moment d'un échange, dans une situation de communication précise, semblent s'imposer comme des facteurs déterminants quant à la constitution des unités d'idées. Dès lors, une théorie qui s'établirait sur une conception dichotomique de la langue

---

que ces pseudonymes soient choisis pour signifier un trait de caractère, une particularité physique, un état d'esprit, etc..

(oral vs écrit) n'est pas suffisante : trop de contraintes, parfois essentielles, sont ignorées.

Considérer qu'il existe des acceptions de *on* et de *ça* qui appartiendraient exclusivement à l'oral et qu'il existerait des unités correspondantes à l'écrit est très réducteur et la question de la correspondance difficilement acceptable : si oral et écrit ne sont pas deux systèmes opposés, comment penser ce type de relations ? Cependant, l'usage que l'on fait de *on* et *ça* montre que leur distribution n'est pas aléatoire. On choisit d'employer *on* et *ça*, a priori, plus facilement à l'oral<sup>11</sup>. Pourquoi, dans certaines situations, l'emploi de *on* et *ça* ne semble pas approprié ? Comment l'expliquer sans recourir à une opposition stricte du type oral / écrit ? Il est nécessaire pour cela d'envisager les différentes situations de communication comme s'inscrivant sur un continuum.

---

<sup>11</sup> Nous nous appuyerons, plus loin sur des statistiques pour justifier nos propos.

### ***1.3 Des situations de communication s'inscrivant sur un continuum***

#### *1.3.1 De SPCO / SPCE à Immédiat / Distance*

Comme on a pu le voir, les facteurs distinctifs de l'oral et de l'écrit se situent dans ce qu'on pourrait appeler le champ de la matérialisation de la langue. Les circonstances, le contexte, l'identité de l'émetteur et du récepteur sont, quant à eux, des facteurs déterminants quant à la production langagière. On peut identifier, au travers de productions écrites comme orales d'un même émetteur, des variations, des spécificités. Si la linguistique interne permet d'en faire état, la linguistique externe leur donne un sens. Ce qui va motiver la sélection des unités, leur intégration au système est plus du fait du locuteur en tant qu'il réagit en fonction du contexte et du récepteur. Une langue existe au travers de ses manifestations. Il n'est pas de production sans producteur et chaque producteur se caractérise par des ressources qui lui sont propres. De même, il n'est pas de production sans récepteur caractérisé par des ressources qui lui sont propres et qui lui permettent d'interpréter le message transmis.

Bourdieu affirmait (1982, p. 16) : « *Ce qui circule sur le marché linguistique, ce n'est pas « la langue », mais des discours stylistiquement caractérisés, à la fois du côté de la production, dans la mesure où chaque locuteur se fait un idiolecte avec la langue commune, et du côté de la réception, dans la mesure où chaque récepteur contribue à produire le message qu'il perçoit et apprécie en y important tout ce qui fait son expérience singulière et collective.* ». Evincer la notion de style de la caractérisation d'une langue trouve son intérêt dans la révélation du système, dans la mise en évidence des règles du jeu, mais ne permet pas le jeu. Pour reprendre l'image du jeu d'échecs proposé par F. de Saussure, il est vrai que les règles de déplacement de chaque pièce (le système de la langue) restent inchangées selon que ces dernières soient de bois ou d'ivoire, cependant, le jeu n'existe qu'à condition qu'il y ait des joueurs ayant connaissance de ces règles qui, par leur expérience du jeu, par les ressources intellectuelles dont ils disposent, manipulent les pièces avec plus ou moins d'aisance.

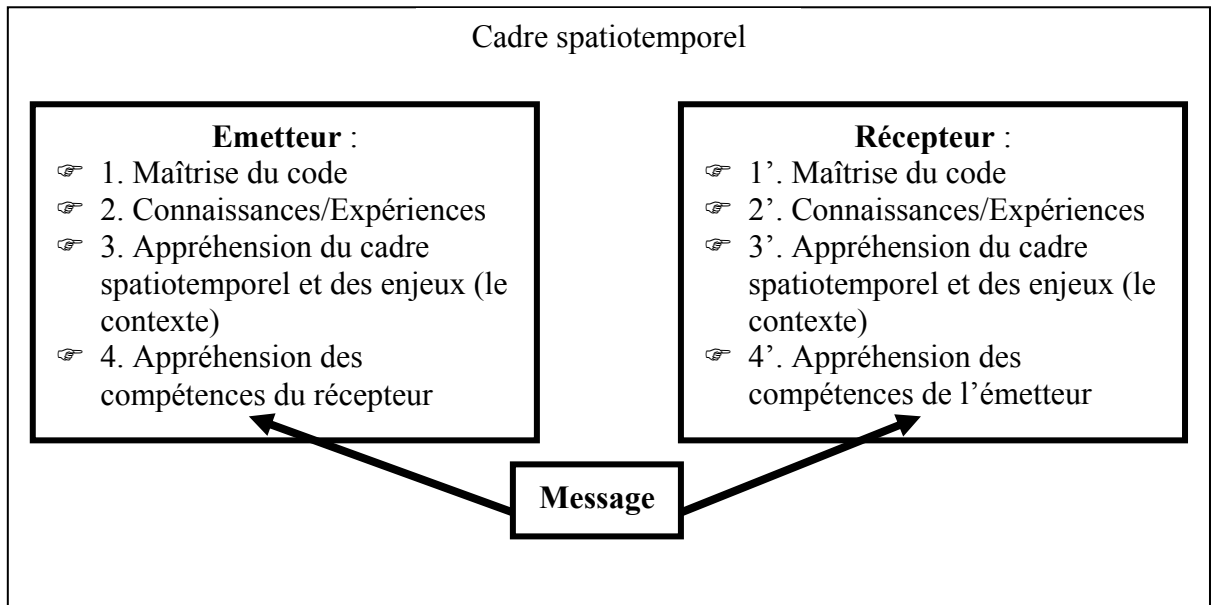


Ainsi, sans se soucier des anachronismes ni de la différence du point de vue de la sociologie et de la linguistique, on peut rapprocher le jeu d'échec de Saussure du marché linguistique de Bourdieu. Les joueurs sont en fait les participants du marché. Celui qui gagne la partie, celui qui sort bénéficiaire du marché, est celui qui d'une part, aura une maîtrise plus évidente du système et, d'autre part, possèdera assez de ressources pour lui permettre de ne pas s'en tenir à son style propre, mais de se rapprocher de l'objectivité dans le but de maîtriser le style de son adversaire.

En d'autres termes, un message se formule en fonction des ressources de l'émetteur, parmi lesquelles il ne faut pas ignorer la capacité d'appréhension des ressources dont dispose le récepteur. Nous nous rapprochons ici des théories interactionnistes, en ce sens que nous envisageons l'acte communicatif comme nécessairement sujet à un jeu d'inférences que l'on assimile à ce que Gumperz (1989, p. 55) envisage sous le concept d' « inférences conversationnelles » qu'il définit en ces termes : « *un processus d'interprétation situé, c'est-à-dire propre à un contexte, par lequel les participants déterminent les intentions d'autrui dans un échange et fondent leur réponse* ».

Ceci nous amène à élaborer le schéma de la communication suivant qui met en scène les éléments qui, selon nous, apparaissent comme les facteurs déterminants au moment de l'élaboration d'un message qui tend à être transmis :

Figure 1 : Schéma de la communication<sup>12</sup>



Ce schéma met en évidence le caractère déterminant des identités croisées de l'émetteur et du scripteur et du contexte dans lequel s'inscrit la situation quant à la réalisation d'un acte communicatif. Les éléments référencés de 1 à 4 sont les compétences sollicitées lors d'un échange. La réussite de l'acte communicatif ne tient qu'à une bonne combinaison de l'ensemble des compétences de l'émetteur et du récepteur.

L'échange est efficace dès lors que l'on capitalise une expérience et une maîtrise du niveau de compétences sollicité en situation suffisantes. A chaque situation correspond un type de marchés linguistiques dont les caractéristiques entraînent la saillance d'un niveau de compétences par rapport aux autres. Nous explicitons ces compétences dans le tableau suivant :

<sup>12</sup> Dans ce schéma, l'émetteur et le récepteur sont caractérisés par les compétences telles que nous les référençons de 1 à 4 et 1' à 4'

Tableau 1 : Niveaux de compétences sollicitées lors d'un acte communicatif

Niveaux de compétences	Nature des compétences	Application aux SPCO	Application aux SPCE
1	La maîtrise d'un code commun.	L'interactivité caractéristique de ces situations permet une certaine souplesse quant au partage du code étant donné que toute incompréhension relevant de ce niveau de compétences est immédiatement signalée ou perçue comme telle par le locuteur et susceptible d'être corrigée.	L'absence d'interactivité dans ces situations impose le partage d'un code commun.
2	Les connaissances et les expériences de l'émetteur et du récepteur permettant de verbaliser et d'interpréter les concepts en jeu.	L'interactivité et la situation de face à face permettent de réduire la somme des connaissances et expériences requises pour évoquer un signifié : l'émetteur peut recourir à de nombreux palliatifs non verbaux pour exprimer une idée sans pour autant qu'un recours à une norme s'impose.	Une norme partagée s'impose pour exprimer un savoir qui ne serait pas nécessairement partagé.
3	L'appréhension du cadre spatiotemporel et social (le contexte) dans lequel s'instaure l'acte communicationnel.	Le partage des coordonnées du cadre spatiotemporel s'impose de lui-même : les coordonnées sont simultanément perceptibles par les deux partenaires. Les enjeux de l'échange sont connus des deux partenaires. Les bénéfices ou pertes lors de l'échanges sont immédiatement perceptibles : mise en place de stratégies d'adaptation au fur et à mesure de l'échange.	Le cadre spatiotemporel doit être explicite puisque les coordonnées nécessaires à l'inscription du message dans le temps et dans l'espace ne sont pas instantanément perceptibles. Les enjeux de l'échange sont connus des deux partenaires. La stratégie adoptée est calculée en amont puisqu'on ne peut tabler sur une adaptation progressive en l'absence d'interactivité.
4	L'appréhension des compétences de l'autre.	L'intimité partagée par les acteurs des SPCO autorise d'une part, le recours à un vernaculaire notamment caractérisé par un lexique spécifique dont les termes sont porteurs d'un sens précis reconnu par les deux protagonistes. D'autre part, un certain nombre d'éléments du message peuvent être implicites du fait de la reconnaissance de ce qui est su et perçu par l'autre.	L'émetteur ne peut faire l'économie de certaines explicitations en faisant des hypothèses sur les connaissances et les expériences du récepteur sous peine de voir celles-ci invalidées et donc de faire échouer l'acte communicationnel.

Ainsi envisagé, l'acte communicatif apparaît nécessairement dépendant de ce que nous envisageons comme les compétences croisées des acteurs de la communication. Comme le souligne Perrenoud (1991, p. 32) : « *communiquer efficacement, ce n'est pas seulement respecter les formes et les usages en vigueur sur un marché linguistique ; c'est manifester une maîtrise des paramètres linguistiques, psychologiques et sociaux de la communication (...)* ».

En somme, il est question de faire intervenir dans la description de la langue des considérations d'ordre pragmatique et / ou fonctionnel, ce qui se justifie en rappelant avec Perrenoud (1991, p. 26) que « (...) *Il n'existe aucune situation de communication entièrement neutre, dans laquelle l'efficacité dépendrait d'un pur savoir-faire plus que d'un savoir-être.* ». Le caractère prototypique que nous avons attribué aux SPCO et aux SPCE tient au fait qu'il est question dans un cas de situations dépendantes d'un pur *savoir-être* et dans l'autre d'un pur *savoir-faire*. Si elles ont pu jusqu'ici nous servir de balises, à ce stade du travail, nous pouvons envisager de fondre ces prototypes dans une opposition plus large, en l'occurrence celle proposée par Koch et Oesterreicher : l'opposition immédiat / distance.

Les SPCO pourraient renvoyer à l'idée d'immédiat communicationnel alors que les SPCE renverraient à l'idée de distance communicationnelle. Koch et Oesterreicher proposent une définition de l'immédiat et de la distance à partir des paramètres relatifs à l'un et à l'autre suivants :

*Tableau 2 : Paramètres communicatifs de l'immédiat et de la distance, selon Koch et Oesterreicher (2001, p. 586)*

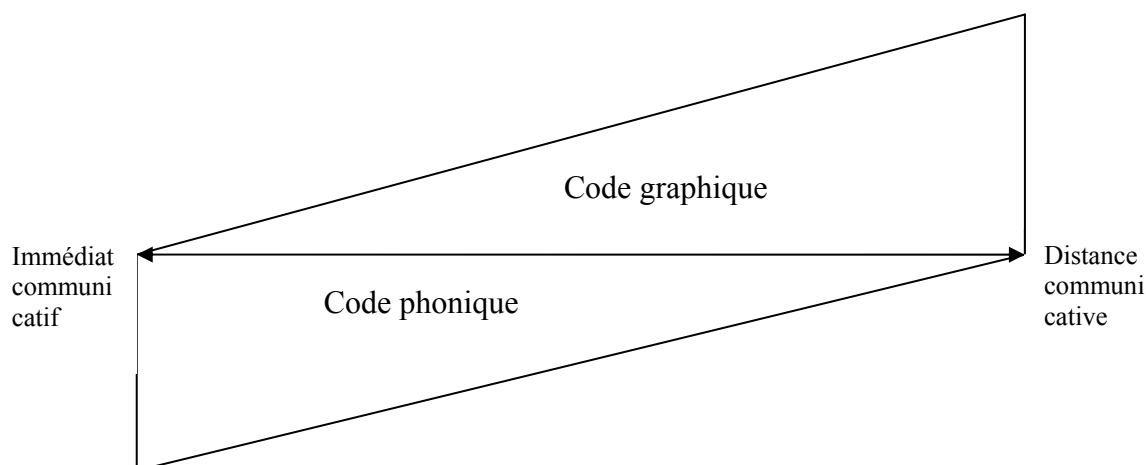
① communication privée	communication publique ❶
② interlocuteur intime	interlocuteur inconnu ❷
③ émotionnalité forte	émotionnalité faible ❸
④ ancrage actionnel et situationnel	détachement actionnel et situationnel ❹
⑤ ancrage référentiel dans la situation	détachement référentiel de la situation ❺
⑥ coprésence spatio-temporelle	séparation spatio-temporelle ❻
⑦ coopération communicative intense	coopération communicative minimale ❼
⑧ dialogue	monologue ❸
⑨ communication spontanée	communication préparée ❾
⑩ liberté thématique	fixation thématique ❿
Etc.	Ect.

S'il apparaît, de fait, que l'immédiat s'envisage davantage lors de situations d'oral et la distance lors de situations d'écrit<sup>13</sup>, les situations hybrides montrent que ce n'est pas pour autant qu'il faille en conclure à une dichotomie. Les différentes situations de communication s'organisent en un continuum :

<sup>13</sup> C'est pourquoi nos situations prototypes se réalisaient d'une part par oral et d'autre part par écrit.

---

Figure 2 : Immédiat communicatif/distance communicative et code phonique/code graphique, selon Koch et Oesterreicher (2001, p. 586)



Ce schéma montre qu'il y a davantage de productions phoniques dans l'immédiat, mais que les productions graphiques n'en sont pas exclues. Inversement, il y a davantage de productions graphiques dans la distance. Une telle représentation implique que nous présumons une certaine homogénéité quant aux productions.

Nous allons tenter de montrer, dans les sections suivantes, quels facteurs communs à tout type de productions peuvent être mis en évidence. En considérant ces facteurs comme les invariants permettant de penser un continuum, on abandonne l'idée selon laquelle certaines situations de communication s'opposeraient au point de contraindre les locuteurs / scripteurs à faire usage, par convention, de systèmes de la langue différents. Il ne s'agira pas de considérer *on* et *ça* réalisés dans des situations particulières en considérant qu'ils puissent être remplacés par d'autres unités dans d'autres situations, mais bien plutôt de

---

proposer un travail d'analyse et une caractérisation qui permettra leur appréhension dans toutes les situations.

### 1.3.2 *Mémoire discursive*

Puisque nous avons montré qu'une production langagière est toujours stylisée (dépendante du contexte et des acteurs de la communication), dans quelle mesure peut-on appréhender, assumer les contraintes relatives aux différentes situations ? La réponse impose un retour à la question fondamentale des fonctions d'un acte langagier. Dire, écrire n'a de sens que si l'on est écouté, lu. Un message n'existe que s'il est transmis et, idéalement, compris.

Nous revenons ici sur un point essentiel de notre développement, à savoir ce que nous avons référencé comme constituant le niveau 4 des compétences requises pour la réussite d'un acte communicatif. La compréhension d'un message implique un savoir implicite relatif à l'expérience et le savoir partagés par l'émetteur et le récepteur. On peut envisager ces connaissances communes comme étant, au minimum, réduites au partage du code commun ; les acteurs de la communication ne partagent alors aucune expérience si ce n'est celle du code caractéristique du produit des situations de type SPCE

Un tel cas de figure n'est que théorique, car le savoir partagé se densifie, notamment, par les informations nouvelles introduites au cours de l'échange. Berrendonner (1993) parle de « *Toutes et rien que les connaissances valides pour les interlocuteurs et publiques entre eux.* ». Cette somme de connaissances se constitue à partir des facteurs suivants :

- l'appréhension du cadre spatio-temporel (informations fournies par la perception sensorielle qu'ont les interlocuteurs de l'environnement dans lequel s'inscrit l'échange) ; il n'est pas, par exemple, nécessaire de référencer explicitement les éléments déictiques en situation de face-à-face

- 
- le vécu commun aux interlocuteurs (informations relatives à l'expérience commune aux deux interlocuteurs) ; Maingueneau (1997, p. 33) propose l'exemple suivant : « *Un français qui, pendant la seconde guerre mondiale, aurait commencé une conversation par « cette guerre, quelle horreur ! » n'aurait eu aucun mal à indiquer ce à quoi il référerait.* »
  - la maîtrise du code de la langue (informations interprétables à partir de données théoriques communes aux interlocuteurs) ; l'usage pertinent des temps verbaux permet, par exemple, aux interlocuteurs de reconstituer la même organisation des événements mentionnés sans qu'il soit nécessaire de préciser l'ordre de succession.

Ces éléments servent de base à la constitution de la mémoire discursive<sup>14</sup> qui s'enrichit des informations nouvelles introduites lors de l'échange. La cohésion d'une production écrite comme orale ne tient qu'à la stabilité de la mémoire discursive : les deux acteurs de la communication doivent partager le même savoir nécessaire à l'élaboration du « projet intentionnel »<sup>15</sup> qui sous-tend l'élaboration des énoncés et à l'interprétation d'un énoncé.

La prise en compte de ces éléments est à l'origine de nombreux travaux tant sur les productions orales qu'écrites. Cependant, rares sont ceux qui s'aventurent à envisager une étude qui ne présupposerait pas d'emblée la séparation de l'oral et de l'écrit. Ce que nous proposons ici ce n'est pas une considération du concept de mémoire discursive d'une part en situation de communication par écrit et d'autre part de communication par oral. A partir d'un même schéma descriptif, la mémoire discursive serait pareillement envisageable quelles que soient les situations de communication considérées.

---

<sup>14</sup> Expression que nous empruntons notamment à A. Berrendonner.

<sup>15</sup> Nous reprenons cette expression de B. Laks qui évoquait ce concept au cours d'une conférence, « Phonologie et cognition », qui s'est tenue dans le cadre de l'Université de tous les savoirs, le 14 février 2000.



---

Ainsi, la prise en compte du savoir partagé au moment de l'échange est indispensable à l'analyse d'une production. Ceci dans l'objectif d'aboutir à une méthodologie homogène reposant sur des propriétés génériques et non spécifiques à tel ou tel type de productions. Notre hypothèse est donc la suivante : considérer le contenu de la mémoire discursive tel qu'il se présente au cours d'un acte communicatif quel qu'il soit permet de poser les bases de l'analyse d'un énoncé. Cette perspective est au cœur d'un grand nombre de travaux sur l'oral comme sur l'écrit, mais de façon disjointe. Pourtant, un certain nombre de ponts pourraient être envisagés et permettre, notamment dans l'objectif d'une remise en jeu objective<sup>16</sup> des savoirs théoriques dans un cadre didactique, de proposer une description de la langue.

De la dichotomie écrit / oral naît la prévalence<sup>17</sup> de l'un sur l'autre et, de fait, les avancées théoriques en matière de description de la langue orale ne bénéficient pas de la même valorisation que celles concernant la description de la langue écrite. Comme le souligne Perrenoud (1991, p. 23) : « *Peu à peu, la grammaire textuelle, la psycholinguistique et la didactique du texte ont proposé aux maîtres des représentations moins abstraites de la pratique du texte. (...) A ce jour, il n'y a rien d'équivalent pour l'oral. (...) la prise en compte des écrits sociaux et l'approche pragmatique du texte pourraient suggérer d'intéressantes transpositions à l'oral. Mais ce n'est pas dans ce registre-là que puisent la majorité des maîtres.* ».

Proposer un modèle qui permettrait l'appréhension de tout type de productions n'implique pas un bouleversement dans la façon de considérer la langue, mais, seulement, certains ajustements. Considérer que l'organisation de tout énoncé (écrit comme oral) dépend de la mémoire discursive partagée par les deux acteurs de la communication ne remet pas en cause les spécificités formelles observables dans les énoncés oraux ou écrits : s'il est nécessaire, à l'écrit d'explicitier davantage, cela ne tient qu'au fait, déjà évoqué, de la non-présence et de

---

<sup>16</sup> Par « objective » nous entendons une description qui tiendrait compte de l'homogénéité de la langue dont nous proposons une représentation sous forme de continuum.

<sup>17</sup> Nous consacrerons au prestige social attribué à l'écrit une section.

---

l'anonymat du récepteur au moment de la production. Frei (1971) affirme que « *Le parleur abrège ou supprime plus ou moins inconsciemment tout ce qui dans une situation donnée va de soi, c'est-à-dire tout ce qui, étant connu de l'interlocuteur, forme le fond commun de leur conversation.* ». Le « fond commun » est à rapprocher des notions d'appréhension du cadre spatio-temporel et d'expériences et expertises communes. Il est question, selon Frei de répondre au besoin de brièveté ou économie discursive.

Ne perdons cependant pas de vue que le concept de mémoire discursive s'applique à toutes les situations de communication. Même s'il est manifeste que les situations de communication orale se caractérisent par une mémoire discursive commune plus dense et donc des productions simplifiées, le fait est que la mémoire discursive se nourrit des éléments nouveaux introduits au cours de l'échange, ce qui permet d'envisager les situations les plus extrêmes comme, par exemple, un échange par écrit entre deux personnes ne se connaissant pas (SPCE).

Par ailleurs, certaines connaissances sont (supposées être) partagées de tous les membres d'une communauté linguistique, comme l'illustre Vandendorpe (1995) avec l'exemple suivant :

(8) Il menaçait de pleuvoir. Elle a pris mon parapluie. Elle ne voulait pas mouiller sa nouvelle robe.

Ce qui permet d'envisager la cohésion sémantique issue de l'assemblage des différentes phrases ne tient pas à une logique syntaxique : ce qui nous permet de considérer la juxtaposition des phrases tout en faisant l'économie d'unités coordinatrices, est à chercher dans le savoir partagé (un parapluie protège de la pluie). Même si le partage de telles connaissances semble évident, il n'en reste pas moins supposé. Le scripteur n'a cependant pas intérêt à élargir davantage le champ de connaissances supposées partagées sous peine d'une interprétation faussée, lacunaire du message. Si la supposition d'une juste interprétation de *parapluie* est raisonnable, peut-on faire de même avec *au jardin* dans l'énoncé suivant que nous forgeons pour l'occasion :

---

(9) Par temps de pluie, il est toujours plus agréable de déjeuner au jardin.

Si cet énoncé semble incohérent, il ne l'est que pour les personnes ne connaissant pas le campus de l'Université de Nanterre : tous les étudiants savent que *Le jardin* est une cafétéria. Ainsi, supposer un savoir partagé peut, dans certaines situations fausser l'interprétation d'un message.

Le concept de mémoire discursive apparaît comme fondamental. Sa considération est, selon nous, essentielle à l'observation et l'analyse d'énoncés puisque, comme nous tenterons de le montrer dans la section suivante, de cette considération dépend le maintien de la cohérence.

### 1.3.3 *La cohérence comme facteur de structuration des textes en situation*

L'introduction de la notion de mémoire discursive qui doit être stabilisée pour que la communication s'établisse de façon optimale, permet donc, selon nous, une caractérisation globale des productions langagières. A l'écrit comme à l'oral, les unités s'organisent dans le but d'une reconstitution du message émis : l'intention du locuteur / scripteur est de produire un message et de s'assurer que l'interlocuteur / lecteur le reçoive et le décode tel qu'il a été encodé. Ceci se traduirait-il par une grammaire unique qui servirait la stabilité de la mémoire discursive ? Une telle grammaire permettrait alors la prise en compte d'unités telles que *on* et *ça* sans restriction à un type de réalisations.

Si l'on étudie les constructions des énoncés oraux ou écrits, on s'aperçoit qu'il est possible de mettre en évidence une structuration similaire. Si certains ont proposé une description grammaticale des productions à l'oral et d'autres des productions l'écrit, la mise en parallèle des différents travaux fait apparaître une trame identique. Rappelons qu'à la question, la langue française parlée est-elle différente de la langue française écrite au point que l'on puisse faire état de deux langues dotées de grammaires différentes, Blanche-Benveniste (1997) répond : « *On verra que ce dédoublement est justifié pour la morphologie, en raison du grand poids de*

---

*l'orthographe sur la morphologie écrite, mais que ce n'est sans doute pas le cas pour la syntaxe. ».*

En somme, une grammaire du texte serait envisageable en considérant le texte comme « *l'énoncé linéaire qui est compris entre deux interruptions remarquables de la communications et qui va des organes de la parole ou de l'écriture de l'émetteur aux organes de l'audition ou de la vue du récepteur (...) le texte-en-situation est pour la linguistique textuelle la donnée première.* » (Weinrich, 1989).

Un tel point de vue ne s'envisage qu'à condition de prendre en compte les différents travaux qui tendent à redéfinir les unités de base de la description grammaticale traditionnelle. En d'autres termes, nous nous basons sur une segmentation qui ne prendrait pas la phrase (graphique) comme point de repère. Cette conception restrictive de la description grammaticale sert notamment de caution à l'établissement des manuels scolaires et, plus largement, à la conception commune de la discipline (les occasions d'envisager la grammaire de façon plus « scientifique » sont rares ; on ne les rencontre guère que dans un cadre universitaire spécifique). On comprend alors pourquoi la phrase est communément considérée comme le noyau, le point d'ancrage de la structuration de la langue. Les unités linguistiques sont caractérisées relativement à leur combinaison dans le but de former des phrases<sup>18</sup>.

De fait, la grammaire telle que l'on a coutume de la présenter repose sur une caractérisation de la langue écrite et ne prend pas en charge les productions orales. Il est question d'une conception normative n'intégrant aucune variation susceptible de remettre en cause ce qui est observable à l'écrit. Comment, dans ces conditions, décrire les fruits des compétences naturelles acquises avant l'entrée dans l'écrit, c'est-à-dire en dehors de l'école, qui permettent à tous les locuteurs (sauf cas pathologique) de procéder aux combinaisons d'unités linguistiques cohérentes nécessaires à tout échange verbal ? Peut-on, notamment dans le cadre des apprentissages fondamentaux, ignorer cette compétence ?

---

<sup>18</sup> Voir notamment à ce sujet, Béguelin (2000), Vandendorpe (1995).

---

D'autre part, on observe que, même à l'écrit, ce qui peut être caractérisé comme constituant une phrase par le repérage de marques graphiques significatives (majuscule initiale et ponctuation forte finale) ne constitue pas toujours l'unité syntaxique et sémantique attendue. Gardes-Tamine (2004, p. 40) souligne : « *Dans l'écrit ponctué, la phrase a une réalité sans doute moins linguistique que spatiale et visuelle.* » et s'interroge : « *Peut-on mettre sur le même plan une assertion et une réponse à une question qui ne présente pas de verbe, une phrase développée et une interjection ?* ». La phrase telle qu'elle est envisagée dans les grammaires traditionnelles ne se caractérise, en fait, que du point de vue graphique et l'on comprend alors aisément que, de ce point de vue, l'oral échappe à la description.

Pourtant, de l'étude des productions écrites comme orales ressort une relative homogénéité quant à l'organisation des unités de la langue en vue d'assurer la stabilité de la mémoire discursive. Ceci n'est envisageable qu'à condition de considérer deux niveaux d'analyse syntaxique redéfinis<sup>19</sup> :

- la micro-syntaxe ou syntaxe de réaction qui considère les règles combinatoires des éléments au sein d'unités segmentées selon le critère de leur complétude syntaxique
- la macro-syntaxe qui considère les règles combinatoires des unités segmentées (telles qu'elles viennent d'être envisagées) au sein d'unités supérieures elles-mêmes segmentées selon le critère de leur complétude sémantique.

La prise en considération de ces deux niveaux d'analyse invalide d'une part le caractère essentiel attribué à la phrase, en ce sens que les segmentations macro-syntaxiques ne sont pas nécessairement motivées par les marques graphiques.

D'autre part, elle permet d'envisager une description métalinguistique de la langue sans la stigmatiser. Entendons par là, qu'en dissociant micro-syntaxe et macro-syntaxe, on se place dans une perspective d'analyse qui ne repose pas sur

---

<sup>19</sup> Nous renvoyons ici aux travaux de Béguelin, Berrendonner ou encore Blanche-Benveniste entre autres.

---

la nécessaire association de la complétude syntaxique et de la complétude sémantique induite dans la définition traditionnelle de la phrase. En d'autres termes, la phrase de l'écrit est perçue comme s'intégrant à un système plus large. Comme l'affirme Vandendorpe (1995, p. 83) : « *Un texte, en effet, n'est pas un simple assemblage de phrases, fussent-elles grammaticales et impeccables au plan de l'orthographe.* ». La cohérence d'un texte écrit est, dans la plupart des cas, dépendante des relations, notamment sémantiques, qui lient les phrases entre elles : isolées, les phrases n'ont que très rarement la complétude sémantique attendue.

En somme, nous proposons ici l'identification des unités d'une grammaire du texte-en-situation dans l'objectif de démontrer que l'actualisation de la langue par écrit ou par oral n'a aucune incidence sur la structuration des énoncés : la cohérence, assurée par la stabilité de la mémoire discursive, est seul facteur de structuration. De fait, un énoncé, même le plus épuré, réduit à son plus « simple appareil », tel que (10)<sup>20</sup> ne serait pas incohérent étant donné que les deux locuteurs se comprennent (la communication est réussie).

(10) L1 : Et la machine ta mère

L2 : toujours mais je vais en changer

L1 : ah ouais

S'attacher à la (micro) syntaxe d'une telle production n'aurait pas d'intérêt : on aboutirait alors à l'invalidation des propos sous prétexte d'incohérence. Or, la réponse de L2 prouve que les propos de L1 sont compris. L'analyse de (10) nécessite les informations partagées par les deux locuteurs au moment de l'échange : la machine à laver de L2 est en panne. L2 lave son linge chez sa mère.

### *1. 3. 4 Les unités constitutives des textes-en-situation*

---

<sup>20</sup> Echange oral relevé par nos soins dans lequel nous étions nous-même impliqué.

---

Les travaux sur l'oral aboutissent ces dernières décennies à la considération du niveau macro-syntaxique des productions. On reconnaît une organisation des énoncés au-delà de la phrase.

Berrendonner propose de distinguer les unités clauses et périodes qui caractérisent les unités minimales et maximales de la macro-syntaxe<sup>21</sup>. Par clauses, on entend ces unités (maximales en micro-syntaxe) dans lesquelles on est en mesure d'observer des combinaisons de l'ordre de la rection, donc ce qui est défini comme la complétude syntaxique. Par périodes, on entend ces unités dans lesquelles on est en mesure d'observer ce qui est défini comme la complétude sémantique.

En ce qui concerne le niveau de la micro-syntaxe, les règles de combinaison, les relations rectionnelles qu'entretiennent les éléments, sont appréhendables selon un canon (« *que la description grammaticale considère, non seulement comme l'un des repères pouvant conduire à la définition des catégories et des fonctions, mais aussi comme le cadre permettant d'identifier, de décrire et d'interpréter toutes les modifications qu'il peut être amené à subir* »<sup>22</sup> ) qui peut être rétabli à partir d'énoncés oraux comme écrits.

Ce que la grammaire traditionnelle envisage comme relevant des modifications de la forme canonique n'est analysé qu'à partir des productions attestables à l'écrit. On rétablira aisément l'ordre logique dans les phrases présentant des sujets inversés :

(11a) Est-il arrivé ?

(11b) Il est arrivé.

On saura restituer un sujet dans les phrases impératives

(12a) Mange ta soupe !

(12b) Tu dois manger ta soupe.

---

<sup>21</sup> Entre autres, A. Berrendonner, 1990.

<sup>22</sup> Arrivé, Gadet, Galmiche, 1986, « L'ordre des mots », p. 439.

---

Mais qu'en est-il des énoncés oraux ? A l'écrit, les conditions spatio-temporelles de production permettent l'élaboration de constructions syntaxiques évidentes, qui permettent le rétablissement de la forme canonique, SVO, de façon instantanée. A l'oral, la simultanéité des phases d'élaboration et de production complexifie cette opération mais ne la rend pas impossible.

D'un point de vue réactionnel, on ne peut pas affirmer que l'organisation des mots dans les énoncés oraux ne respecte pas l'ordre logique. Ceci n'est observable qu'à condition d'envisager un plan paradigmatique mettant en évidence la concurrence de plusieurs mots ou groupes de mots à une même position. Ce que Blanche-Benveniste définit comme des « entassements d'éléments paradigmatiques » fruits des « allers et retour sur l'axe des syntagmes » qui ont pour effet d'opacifier l'observation de la structure syntaxique ne remet pas en cause la cohérence de cette dernière. Considérons l'énoncé suivant extrait d'une interview menée par l'ethnologue américaine K. Riley en 2004 :

(13a) je suis née à Paris et après / j'habitais à Paris / je suis juste née à Paris / j'ai habité à Versailles jusqu'à mon mariage / jusqu'à 1990

Une analyse syntaxique traditionnelle de cet énoncé qui ne tiendrait pas compte des « entassements d'éléments paradigmatiques » ne serait pas impossible, mais rendrait incongrue l'interprétation de cet énoncé. Entendons par là que l'absence d'éléments coordinateurs entre les différentes propositions ainsi que les répétitions éloignent la construction de cet énoncé de la norme attendue.

Or, en situation, le récepteur est en mesure de restituer la cohérence des propos par l'opération que nous nous proposons d'observer dans ce que nous appelons « un tableau de restitution des paradigmes » :



Tableau 3 : Tableau de restitution des paradigmes de l'énoncé (13)

1	2	3	4	5
a) je suis née à Paris b) Paris c) je suis juste née à Paris	et après	a) j'habitais à b) j'ai habité à	Versailles	a) jusqu'à mon mariage b) jusqu'à 1990

L'organisation de l'énoncé peut donc apparaître sous la forme :

1a – 2 – 3a – 1b – 1c – 3b – 4 – 5a – 5b.

Cette schématisation met en évidence des entassements d'éléments paradigmatiques (a, b, c) et des allers et retour sur l'axe des syntagmes (1, 2, 3, 1, 1, 3, 4, 5, 5). Le message est compris par l'interlocuteur parce que ce dernier a su rétablir la suite 1 à 5, d'une part, et faire une synthèse des référents évoqués par chaque paradigme pour en extraire l'élément le plus pertinent.

Un tel découpage permet de restituer la séquence de base qui pourrait être de la forme :

(13b) Je suis juste née à Paris et après j'ai habité à Versailles jusqu'à mon mariage en 1990.

Le passage d'un élément paradigmatique à un autre pourrait alors se comprendre de façon différente selon les cas :

- en 1, le passage de a à b peut s'interpréter comme une volonté d'insister sur l'élément « Paris » en prévision d'une réponse qui pourrait s'écarter du strict cadre de la question posée (« tu es née où ? » ne doit théoriquement pas appeler la réponse « j'ai habité à Versailles »).

---

On pourrait considérer le passage de b à c comme un apport en informations dans le but de préciser le propos.

- en 3, la variation morphologique opérée lors du passage de a à b pourrait être relative à la position qu'occupe 3a et 3b par rapport à 5. Au moment de la production de 3a, on peut supposer que la locutrice n'avait pas encore clairement déterminé la forme que prendrait l'information révélée en 5. L'emploi du passé composé en 3b est certainement motivé par la limite temporelle posée en 5.
- en 5, le passage de a à b serait, ici également, motivé par une volonté de précision. La locutrice réalise, sans doute, que l'enquêtrice n'est peut-être pas au courant de l'année de son mariage et qu'il est nécessaire qu'elle la stipule pour que cette dernière sache jusqu'à quand elle a habité Versailles.

Ce travail d'analyse permet de se rendre compte que si l'organisation des mots dans les énoncés oraux est quelque peu perturbée, il n'est pas question de bouleversement d'ordre syntaxique. Les conditions de production peuvent être à l'origine d'une apparente agrammaticalité ou incohérence.

L'interaction dans toute production orale peut laisser supposer que ces perturbations sont gommées lors de la réception. De ce fait, à l'exception des interruptions, volontaires ou non des énoncés, l'incongruité naissant de l'enchaînement, *a priori*, incohérent des éléments de l'énoncé n'est pas avérée et l'ordre des mots, rétabli par le récepteur, permet l'interprétation du message.

On peut observer que ce type de constructions n'est pas spécifique à l'oral et que certains auteurs en usent à des fins stylistiques. C'est ce que Gardes-Tamine et Pellizza (1998) observent à ce sujet dans le passage de « *La Maladie de la mort* » (M. Duras) suivant :

- (14a) *Vous dites que vous voulez essayer, tenter la chose, tenter connaître ça, vous habituer à ça, à ce corps, à ces seins, à ce parfum, à la beauté, à ce danger de mise au monde d'enfants que représente ce corps, à cette forme imberbe sans accidents*

---

*musculaires ni de force, à ce visage, à cette peau nue, à cette coïncidence entre cette peau et la vie qu'elle recouvre.*

*Vous lui dites que vous voulez essayer, essayer plusieurs jours peut-être.*

*Peut-être plusieurs semaines.*

*Peut-être même pendant toute votre vie.*

*Elle demande : essayer quoi ?*

*Vous dites : d'aimer.*

Face à un tel passage, le lecteur opère une restitution que l'on supposera du même ordre que celle opérée par l'auditeur confronté à un énoncé tel que celui proposé précédemment. Nous proposons donc le tableau de restitution des paradigmes suivant :

Tableau 4 : Tableau de restitution des paradigmes de l'énoncé (14)

1	2	3
Vous dites que vous voulez	essayer	
	tenter	la chose
	tenter	connaître ça
	vous habituer à	Ça ce corps ces seins ce parfum la beauté ce danger de mise au monde d'enfants que représente ce corps cette forme imberbe sans accidents musculaires ni de force ce visage cette peau nue cette coïncidence entre cette peau et la vie qu'elle recouvre
Vous lui dites que vous voulez	essayer	
	essayer	plusieurs jours peut-être peut-être plusieurs semaines peut-être même pendant toute votre vie
(Elle demande	essayer	quoi ?)
Vous dites		d'aimer

Cette représentation permet de restituer la séquence de base telle qu'elle est proposée par les auteurs :

(14b) Vous dites que vous voulez essayer d'aimer.

Nous ne cherchons pas ici à montrer quels effets stylistiques produisent les entassements sur l'axe paradigmatique étant donné qu'il n'est pas question dans les œuvres littéraires de « turbulences » pour reprendre le terme utilisé notamment par Blanche-Benveniste<sup>23</sup>, mais de procédés appréhendés par le code de l'écrit<sup>24</sup>,

<sup>23</sup> Dans son ouvrage de 1997, C. Blanche-Benveniste parle de « turbulences » pour qualifier les effets des allers-retours sur l'axe syntagmatique, les interruptions et autres perturbations liées à la situation d'échange par oral.

---

volontaires, complexes, dont l'étude serait hors propos dans le cadre du présent travail. Cependant, on observe, sans la caractériser, une signification au passage d'un élément paradigmatique à un autre. Ces listes, comme dans l'énoncé oral proposé, traduisent une intention de l'émetteur de signifier, de spécifier dans le but de permettre l'interprétation du message transmis.

On ne peut invalider une suite telle que : « je suis née à Paris et après j'habitais à Paris » sous prétexte que la coordination des deux propositions par « et après » ne permet pas l'emploi de l'imparfait. Si le locuteur avait le temps d'élaboration dont bénéficie le scripteur, il aurait, peut-être, été en mesure de faire se succéder les éléments coordonnés. D'autre part, comme on l'a vu, l'écrit prévoit des marques permettant de formaliser de tels phénomènes :

(13c) Je suis née à Paris et après...

J'habitais à Paris

(13c) pourrait constituer un effet de style. Evidemment, ce n'est pas l'effet recherché à l'oral. Cependant, même en situation d'écrit, on aurait pu observer une telle succession de propositions.

Pourquoi légitimerait-on à l'écrit, sous prétexte de recherche stylistique, des constructions hors norme condamnées à l'oral ? D'autant qu'à l'oral, la prosodie permet une restitution de la séquence de base efficace : un locuteur use de possibilités intonatives mises à sa disposition pour mettre en valeur les éléments saillants de l'énoncé produit, à savoir le verbe principal et ses actants. Si l'intercompréhension il y a, c'est que parce qu'il y a reconnaissance du code, notamment syntaxique, commun. Rappelons avec Blanche-Benveniste (1997, p. 87) que « *Les bribes, hésitations, répétitions amorcées ou corrections, si caractéristiques de la mise en place du discours, ne sont pas la syntaxe de la langue.* ».

En somme, d'un point de vue (micro-) syntaxique, on peut difficilement affirmer que les énoncés écrits et oraux s'opposent. On ne peut donc pas considérer le

---

<sup>24</sup> Les virgules peuvent, par exemple, permettre de formaliser les successions d'éléments susceptibles d'occuper la même position dans l'énoncé.

---

recours à un domaine d'étude spécifique qui serait la syntaxe de l'oral par opposition à la syntaxe de l'écrit. Dès lors, on peut affirmer que le domaine de la micro-syntaxe qui est celui de la proposition dont la construction est soumise à des règles d'ordre rectionnel, n'est pas bouleversé à l'oral.

S'il n'existe pas d'arguments valables en faveur de la dichotomie oral / écrit au niveau micro-syntaxique, en dehors de ce qui est directement lié aux conditions de production, nous allons tenter de montrer qu'il en va de même au niveau macro-syntaxique, qui se caractérise par des unités et des relations qui, comme le souligne Blanche-Benveniste (1997, p. 112) « *ne prennent pas appui directement sur les fonctions et les catégories grammaticales* ».

La macro syntaxe est fondée sur la cohésion discursive qui s'organise en périodes, définies par Berrendonner comme les unités maximales discursives, soit des énoncés de grande extension assurant la complète cohérence d'une information. On parle d' « *une suite d'énonciations formant un programme discursif complet* » (1990).

Les périodes sont généralement marquées à l'oral par des procédés intonatifs signalant le passage d'une période à une autre. On reconnaît, au sein d'une période, deux types de clauses selon qu'elles sont autonomes ou non. L'autonomie en question est d'ordre intonatif et sémantique. Si l'on enrichit la théorie proposée par Berrendonner de celle proposée par l'équipe du GARS, on définira ces clauses autonomes comme des unités centrales désignées sous l'appellation « *noyau* ». Ce terme appelle la considération d'éléments dépendants qui sont qualifiés de « *préfixes* » ou de « *suffixes* » selon leur position par rapport au noyau. Il s'agit de clauses non autonomes.

On illustre ces notions dans l'énoncé suivant proposé par Delais-Roussarie et Choi-Jonin (2004) :

- (15) **Oui** / ben par exemple la semaine dernière / **j'étais à l'opéra** / à Castres / pour avoir un opéra / **il faut vraiment** [rire] **chercher loin**

---

/ donc là / **non non** / c'est c'est euh ce genre de chose / **on le trouve pas dans une ville euh une petite ville.**

Cet énoncé est présenté par les auteurs comme constituant une période dans laquelle on identifie neuf clauses parmi lesquelles on repère cinq noyaux (en gras), ou clauses autonomes. Les quatre autres constituent des clauses non autonomes tantôt préfixe, tantôt suffixe.

Parallèlement, la grammaire de l'écrit nous permet d'envisager l'organisation des textes de façon transphrastique. Il existe des unités textuelles observables à un niveau supérieur à celui de la phrase et dont la caractéristique est la complétude sémantique. Gardes-Tamine (2004) conçoit l'unité textuelle comme l'amplification (ou non) d'une unité noyau par un processus d'insertion. « [Les éléments insérés] *ont, dans l'unité textuelle, un statut de satellites, de constituants flottants* ». L'auteur illustre ces notions dans l'extrait suivant :

(16) *Et nous avons vu, très loin, un petit chalutier qui avançait, imperceptiblement, sur la mer éclatante.* (Camus, *L'Etranger*)

On caractérise l'unité textuelle proposée par une unité noyau (« *Et nous avons vu un petit chalutier qui avançait* ») et trois éléments amplificateurs insérés (« *très loin* », « *imperceptiblement* » et « *sur la mer éclatante* »).

Si l'on observe une différence d'ordre terminologique dans ces deux méthodes de description macro-syntaxique, il apparaît qu'elles reposent toute deux sur le même principe. Si l'on parle d'amplification à l'écrit alors qu'il est question d'adjonction (d'affixes) à l'oral, cela ne s'explique que par les contraintes qu'imposent les situations de production. Un scripteur bénéficie du temps nécessaire à l'élaboration d'unité textuelle<sup>25</sup> s'organisant à partir d'un noyau qu'il peut amplifier en insérant de la façon la plus pertinente des éléments dépendants, assuré que le lecteur aura, également, le temps nécessaire à la restitution de ce noyau.

---

<sup>25</sup> En référence à Chafe, on parlerait ici d' « idea unit ».

Le locuteur, quant à lui, est contraint de faire se succéder les éléments. Gardes-Tamine précise (2004, p. 78) : « *Dans l'oral, l'actualisation de l'unité noyau en unité textuelle est liée au temps. On le sait, la parole se déploie dans le temps, comme la musique. Ce qu'on appelle également la linéarité de la parole suppose que celle-ci ne soit pas saisie en instant, comme un tableau, mais avance par unités successives.* ».

Nous proposons donc une terminologie qui permettrait une description prenant en charge les textes oraux comme écrits :

*Tableau 5 : Tableau des unités de description macro-syntaxique des textes-en-situation*

<b>Macro-syntaxe des textes-en-situation</b>	Macro-syntaxe des productions orales	Grammaire textuelle de l'écrit
<b>Unité maximale</b>	Période	Unité textuelle
<b>Unité minimale autonome</b>	Clause noyau	Unité noyau
<b>Unité minimale satellite</b>	Clause affixe	Insertion

On justifie de la façon suivante le choix terminologique proposé :

- on préférera « macro-syntaxe des textes-en-situation » à « grammaire des textes en situation » qui apparaît trop général et pourrait renvoyer à des niveaux d'analyse qui ne prendraient pas en compte ou invalideraient un certain nombre de textes-en-situation. La restriction au niveau macro-syntaxique permet une mise à distance du niveau micro-syntaxique (niveau qui fait apparaître, comme on l'a vu, l'incompatibilité du respect de certaines règles avec les conditions de production des énoncés oraux).



- 
- on préférera la neutralité des termes « unité maximale », « unité minimale autonome » et « unité minimale satellite » qui permet de ne pas connoter les segments et ainsi de ne pas spécifier le mode de rattachement des séquences entre elles (l'insertion étant tout à fait envisageable à l'écrit et de façon moins courante à l'oral).

Nous avons donc tenté de montrer dans quelle mesure une production, quelle qu'elle soit, s'élabore selon un schéma unique qui ne répond qu'à la nécessité de maintenir la cohérence et qui s'adapte en fonction des contraintes imposées par la situation. Considérer l'homogénéité structurelle des différents type de productions remet en question les affirmations selon lesquelles il existerait des unités de la langue spécifiques de l'oral et d'autres spécifiques de l'écrit puisque l'opposition oral / écrit est dénoncée. Cependant, il apparaît (nous allons tenter de montrer dans la section suivante) que certains faits de langue semblent s'accommoder davantage à certaines situations de communication.

---

#### ***1.4 Pourquoi on ? Pourquoi ça ? Question de fréquence***

Nous nous sommes, jusqu'à présent, attachée à défendre l'idée selon laquelle la langue ne peut être pensée exclusivement du point de vue médial, ce qui aurait pour conséquence de soutenir la dichotomie oral / écrit. On ne peut cependant pas ignorer que des unités telles que *on* et *ça* sont majoritairement produites en situation d'échange oral. Notre partie « Analyses » tentera d'expliquer cela. A ce stade de notre travail, il importe de répondre aux questions : pourquoi *on* ? Pourquoi *ça* ? La réponse à ces questions comporte plusieurs aspects : dans un premier temps, il s'avère qu'on attribue à ces deux mots une appartenance à l'oral<sup>26</sup> dans les grammaires traditionnelles et, de fait, étant donné ce qui nous préoccupe dans le cadre de ce travail, une telle attribution demande à être interrogée ; dans un second temps, la forte fréquence d'utilisation de ces mots<sup>27</sup> en fait des éléments qu'on ne peut ignorer dans une perspective de description de la langue. Nous allons donc consacrer cette fin de première partie à l'observation des fréquences d'occurrence de *on* et de *ça* dans des corpus d'écrits littéraires et des corpus d'oral spontané afin de mettre à l'épreuve l'argument majeur en faveur de la dichotomie oral / écrit, avancé par les grammaires traditionnelles, à savoir les correspondances *on* – nous et *ça* – cela. L'invalidation des équivalences sémantiques induites par ces correspondances mise en perspective avec le caractère central que nous attribuons aux contraintes relatives à la situation de communication, pose les bases de l'hypothèse qui guidera nos analyses : *on* et *ça*, contrairement à nous et cela, ont des spécificités pragmatico-sémantiques incompatibles avec les contraintes imposées par des situations de communication tendant à la distance communicationnelle.

---

<sup>26</sup> Nous reprenons l'expression « appartenir à l'oral » en ne lui considérant aucune valeur étant donné ce que nous avons développé précédemment.

<sup>27</sup> *On* apparaît au 12<sup>ème</sup> rang et *ça* au 15<sup>ème</sup> rang dans le classement présenté dans le *Français Fondamental* (Gougenheim, Michear, Rivenc et Sauvageot, 1964).

---

### 1.4.1 Sources

Comme nous l'avons évoqué dans la première partie, si une sélection des unités de la langue doit être opérée, et elle le doit dans une perspective d'enseignement, elle doit permettre l'identification de ce que François (1974) appelle la base<sup>28</sup>. Celle-ci se constitue à partir des unités, des faits de langue, dont la fréquence est à ce point élevée qu'ils appartiennent au répertoire de tous les locuteurs d'une langue.

C'est ce qui nous a conduit à vérifier ce qui n'était, au début de ce travail, qu'une intuition basée sur nos propres usages linguistiques : *on* et *ça* seraient parmi les unités de la langue les plus fréquemment utilisées. Nous avons donc cherché à vérifier cette hypothèse à partir de matériaux existants. Nous proposons bien un corpus qui servira d'appui à nos analyses dans la quatrième partie, cependant celui-ci a été construit en fonction de notre objet d'étude qui n'en serait pas un si notre hypothèse n'avait pas été validée. C'est pourquoi, nous nous sommes intéressée à des travaux déjà effectués de calcul de la fréquence des mots dans des corpus.

Nous nous sommes donc mise en quête de corpus susceptibles de répondre à nos attentes. En l'occurrence, nous avons choisi de recourir à deux corpus : l'un écrit (Frantext), l'autre oral (Corpaix). Ce choix a été largement motivé par le fait que ces deux corpus sont accessibles via internet<sup>29</sup>, qu'ils se composent d'un nombre de mots important (31, 39 millions de mots pour Frantext ; 1 million de mots pour Corpaix), enfin, qu'il ait été opéré sur ces corpus le calcul de la fréquence des mots.

Frantext est un corpus constitué et proposé par l'ATILF. Il peut se définir, selon les termes des rédacteurs du site de l'ATILF<sup>30</sup> comme : « *un vaste corpus, à*

---

<sup>28</sup> Nous reviendrons plus amplement sur ce sujet dans notre seconde partie.

<sup>29</sup> Frantext est accessible, sous réserve d'abonnement, sur le site : <http://www.frantext.fr>. Le calcul des fréquences des mots est accessible sur le site : <http://www.lexique.org/public/FreqFrant.php> ; quant à Corpaix, il n'est pas directement accessible, cependant, un certain nombre de travaux et d'analyses le sont, notamment le calcul des fréquence que l'on trouve sur le site : <http://www.up.univ-mrs.fr/veronis/data/freq-oral.txt>.

<sup>30</sup> <http://www.atilf.fr/>

---

*dominante littéraire, constitué de textes français qui s'échelonnent du XVIe au XXe siècle*». La large période couverte par Frantext explique la somme considérable de mots décomptée dans le corpus. Il est généralement admis qu'une telle base de données peut permettre la représentativité du français écrit littéraire, en d'autres termes, du standard français.

Corpaix est un corpus de français parlé mis en place par l'équipe DELIC d'Aix-en-Provence. Il s'agit d'un recueil de données qui s'est étalé sur quinze ans. Les situations représentées sont diverses : récits, explications techniques, visites guidées, etc.<sup>31</sup>. Les avantages que nous avons à tirer d'un tel travail résident dans sa densité et dans sa durée (quinze ans).

Ainsi, les résultats obtenus à partir du calcul de la fréquence des mots dans Frantext et dans Corpaix nous apparaissent comme complémentaires. Penchons-nous donc sur ces résultats et tentons d'en donner une interprétation.

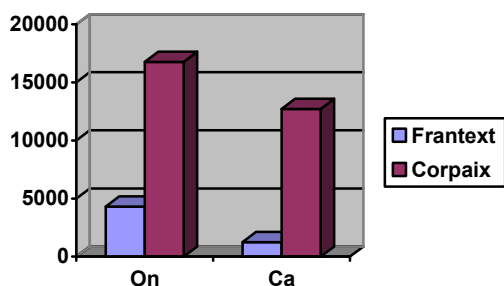
#### *1.4.2 Résultats*

Pour qu'un travail de comparaison de résultats soit possible, nous partirons sur un calcul simple : concernant les données obtenues à partir de Frantext, nous nous baserons sur la valeur qui est le résultat du nombre d'occurrences relevées sur l'ensemble du corpus que nous diviserons par 31, 39 afin d'obtenir une fréquence relative à 1 million de mots. Ainsi, ce nombre pourra être aisément comparé au nombre d'occurrences d'un même mot relevé dans Corpaix puisque l'on y compte 1 million de mots. Ainsi, les comparaisons peuvent s'envisager selon la formule :  $[xF : 31, 39 = xC]$ , pour tout mot F relevé dans Frantext et C relevé dans Corpaix. Nous sommes donc en mesure de proposer le schéma comparatif suivant qui montre, dans un premier temps que *on* et *ça* sont davantage employés à l'oral sans pour autant être exclus de l'écrit littéraire :

---

<sup>31</sup> Pour plus d'informations, voir Bilger, 2003 et Blanche-Benveniste, 2000.

Figure 4 : On et ça dans Frantext et Corpaix



	x <i>on</i> pour 1 million	x <i>ça</i> pour 1 million
Frantext	4307,93	1257,53
Corpaix	16761	12723

De tels résultats confirment la mention que l'on retrouve couramment dans les grammaires : *on* et *ça* sont plus fréquents à l'oral. La question qui se pose alors est : pourquoi ? Nous tenterons d'y répondre lors des analyses proposées dans notre troisième partie. Il nous semble que seul le sens de ces unités permet de comprendre cette dissymétrie.

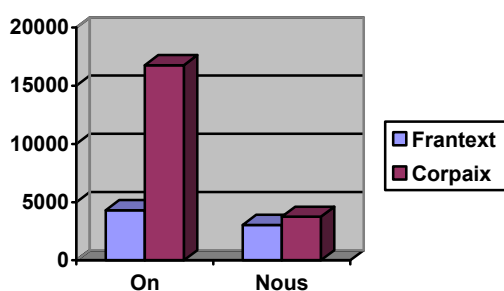
Ces données chiffrées concernant la fréquence d'occurrence de *on* et de *ça* accréditent notre intuition de départ. Bien que *on* et *ça* soient effectivement plus fréquents à l'oral, leur fréquence en contexte littéraire n'est pas négligeable. Une fois encore, nous nous attacherons à déterminer quel contexte, voire quel cotexte, favorisent l'emploi de *on* et de *ça*. Cependant, nous pouvons tout de même conclure, à ce stade, que la figure montre d'une part, que ce n'est pas l'absence d'occurrence dans les écrits littéraires qui justifie qu'on les évince de la description grammaticale scolaire ou que l'on en donne une caractérisation approximative sous le prétexte que des équivalents standards existent ; d'autre part, étant donnée leur fréquence extrêmement élevée à l'oral, si l'on vise la une

didactique de la langue et du langage, on ne peut pas faire l'économie de deux mots aussi usuels.

#### 1.4. 3 On et ça en SPCE vs On et ça en SPCO

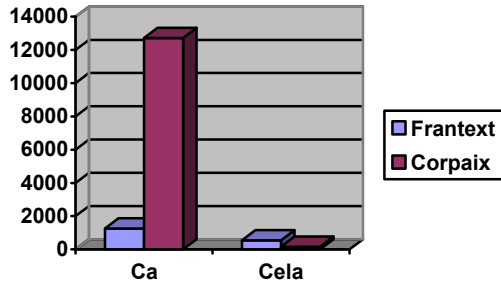
Nous proposons une présentation des chiffres à partir de différents graphiques. Les figures 5 et 6 nous permettent de constater que les proportions d'occurrences de *nous* et *cela* sont sensiblement équivalentes dans Frantext et dans Corpaix, du moins si on les observe à la lueur des écarts qui séparent les *on* et les *ça* relevés dans Frantext de ceux relevés dans Corpaix.

Figure 5 : On/nous dans Frantext et Corpaix



	x <i>on</i> pour 1 million	x <i>nous</i> pour 1 million
Frantext	4307,93	3036,95
Corpaix	16761	3745

Figure 6 : Ca/cela dans Frantext et Corpaix



	x <i>ça</i> pour 1 million	x <i>cela</i> pour 1 million
Frantext	1257,53	544,31
Corpaix	12723	167

Une hypothèse paraît émerger de l'observation de ces chiffres : *nous* et *cela* ne font pas partie des mots fréquemment utilisés, que l'on soit en situation d'oral ou d'écrit. S'il existait réellement une relation d'équivalence telle que l'on pourrait considérer les uns (*nous* et *cela*) comme les actualisations correctes et les autres (*on* et *ça*) comme les actualisations fautives d'une même unité de la langue, on devrait retrouver à l'oral comme à l'écrit des taux similaires, au mieux approchants. La haute fréquence d'utilisation de *on* et *ça* à l'oral suggère que dans les échanges, l'évocation de leur signifié est souvent nécessaire, peut-être au cadrage énonciatif des énoncés ou encore au maintien de la cohérence. Les résultats obtenus pour *nous* et *cela* nous invitent à penser que les co(n)textes requérant leur emploi sont bien moins fréquents.

Cela dit, on ne peut ignorer les contraintes imposées par les différentes situations de communication. Il y a moins de déictiques dans le corpus Frantext parce que, dans les situations de type SPCE, l'usage des déictiques est, comme nous l'avons vu, davantage

contraint. C'est, du moins, ainsi que nous expliquons le fait qu'il y ait largement moins de *nous/cela* dans Frantext que de *on/ça* dans Corpaix.

Cependant, si on examine les données, on s'aperçoit que l'interprétation de ces résultats n'est pas si simple. Concernant les *nous/on*, les résultats ne peuvent être lus comme ceux concernant les *ça/cela*, dans la mesure où *on* n'existe qu'en position sujet. Ainsi, pour que les comparaisons entre *on* et *nous* soient valables, il faudrait ne considérer que les *nous* sujet, ce qui devrait réduire considérablement la fréquence de *nous* dans les deux corpus. Mais cette réduction serait-elle du même ordre dans les deux corpus ? Etant donné qu'à l'oral, *on* est plus fréquent que *nous*, on peut supposer que la suppression des *nous* autres que sujet réduirait considérablement le nombre d'occurrences de *nous* dans Corpaix.

En somme, l'observation de ces résultats nous a permis d'établir deux points essentiels à notre démonstration : les productions issues des situations de type SPCE sont effectivement contraintes à une restriction d'usage de tous les déictiques ; les situations du type SPCO favorisent l'usage de *on* et de *ça*. Si nous avons, en partie, donné des arguments qui expliquent la première affirmation, nos analyses tenteront de justifier la seconde : qu'est-ce qui, dans les situations du type SPCO, incite les locuteurs à employer *on* et *ça* ?



## **Conclusion**

Nous avons essayé, dans cette première partie, de démentir la dichotomie oral / écrit telle qu'elle apparaît dans la description grammaticale traditionnelle en considérant qu'au niveau macro-syntaxique, il est possible d'envisager la langue comme une abstraction qui se joue de cette opposition. Quel que soit le mode d'actualisation de la langue, on aurait une structuration macro-syntaxique reposant sur un principe de segmentation équivalent. La prise en compte des deux niveaux d'analyse syntaxique (micro- et macro-) permet de rendre compte de l'organisation des éléments de la langue en usage, quels que soient les éléments constitutifs de la situation de communication.

L'introduction de la macro-syntaxe des textes-en-situation en ces termes dans la pratique scolaire peut apparaître comme difficilement applicable : cela nécessiterait une compétence qui n'est sans doute pas du ressort de l'élève en classe de primaire. Cependant, si les différents types de textes (essentiellement écrits) sont abordés très tôt dans le cursus des apprentissages scolaires, pourquoi ne pas élargir le champ d'investigations aux textes-en-situation ? En d'autres termes, il s'agit d'envisager une production comme nécessairement liée à la situation de communication dont elle est issue, puisque son élaboration en est dépendante.

La relation que nous avons tenté de mettre en lumière entre production langagière et situation de communication, nous amène à préférer, à « texte-en-situation », le terme de « situatiolecte »<sup>32</sup>. Le situatiolecte est le fruit de l'actualisation pertinente de la langue en situation de communication, c'est-à-dire une actualisation qui est fonction des compétences des intervenants, du contexte et des enjeux sociaux de l'échange. Nous opposons situatiolecte à variété : l'un concerne l'actualisation en situation, au sens où nous l'entendons, de la langue et a donc une portée pragmatico-socio-linguistique alors que l'autre concerne davantage des préoccupations d'ordre sociolinguistique, en ce sens qu'il est question de ne considérer que les implications sociales de l'actualisation de la

---

<sup>32</sup> Nous proposons « situatiolecte » qui, bien que l'on puisse contester sa construction morphologique, nous est nécessaire. Nous avons opté pour « situatiolecte » au dépens de « variété » qui, dans l'utilisation qui en est faite, renvoie à la variation au sens large : lorsque c'est nécessaire, on précise la nature de la variation. On parle de variété régionale, ce qui donne lieu à « idiolecte », de variété sociale, « sociolecte », etc.. Selon le même principe, nous avons construit « situatiolecte » pour rendre compte du point de vue que nous adoptons, en l'occurrence l'observation d'une production relative à la situation de communication.

langue. En d'autres termes, notre position souhaiterait dépasser le clivage variationnisme/interactionnisme. Il nous semble que ces deux domaines sont complémentaires et cette complémentarité s'illustre dans la considération du situatiolecte. Nous posons l'hypothèse que nous pourrions ainsi qualifier également ce qui relève, par exemple, des écrits littéraires (le français standard) et ce qui relève de l'oral spontané puisque, dans les deux cas, on expliquerait les spécificités formelles par l'appréhension de la situation de communication. Dès lors, la relative homogénéité des productions, quelles qu'elles soient, peut être considérée.

Pour qu'un individu prenne conscience, de façon rationnelle, du fait que sa façon de parler n'est peut-être pas le moyen le plus efficace de communiquer avec un public plus large que celui constitué de ses pairs, c'est-à-dire en situation tendant à l'immédiat, il faut qu'il puisse inscrire son vernaculaire dans une représentation objective de la diversité des situatiolectes. Une telle conception de la description de la langue permet, selon nous, de prévenir, si ce n'est d'éviter, la faute<sup>33</sup>. Nous nous efforcerons donc de caractériser *on* et *ça* dans cette perspective : nous tenterons de donner un sens au fait que *on* et *ça* ne semblent pas appropriés à certains situatiolectes. Nous envisageons ainsi proposer des arguments, selon nous, plus convaincants, tout au moins plus objectifs, que ceux reposant sur une convention imposant la sélection arbitraire de ce qui est correct ou non.

Admettre une certaine homogénéité dans l'infini diversité des situatiolectes s'envisage, en théorie, sur les bancs des universités, mais, *in vivo*, un facteur de taille trouble cette apparente limpidité : socialement, l'écrit bénéficie d'une survalorisation qui incite à le maintenir inexorablement éloigné de l'oral. Le statut prestigieux traditionnellement partagé de l'écrit est un biais dont nous devons tenir compte. Nous allons tenter de comprendre les raisons de cette survalorisation dans le but de, non pas la combattre, mais proposer un modèle de description qui l'intègre : la survalorisation d'un situatiolecte en particulier serait, nous en faisons l'hypothèse, relative à l'importance sociale que l'on attribue aux situations de communication dans lesquelles il est produit.

---

<sup>33</sup> Par « faute », nous entendons tout élément susceptible de mettre en échec la communication. Nous plaçons sur le même plan les fautes d'orthographe qui peuvent entraîner une lecture faussée d'un message (par exemple, la mauvaise restitution d'un temps verbal, du genre ou du nombre d'une unité...) et les fautes de sélection d'unités (nous pensons ici à l'emploi d'unités inappropriées à la situation, par exemple l'usage d'une unité dont l'interprétation nécessite un savoir qui n'est pas partagé ou restituable en contexte).



***2<sup>ème</sup> Partie :***

***L'écrit, la norme et la  
grammaire scolaire...***

<b>2. L'écrit, la norme et la grammaire scolaire</b>
<b>Introduction</b>
<b>2.1 L'écrit comme situatiolecte socialement valorisé</b>
2.1.1 Prestige de l'écrit
2.1.2 La norme
2.1.3 Modèle de référence
2.1.4 Grammaire scolaire
<b>2.2. Diversité des situations de communication et didactique</b>
2.2.1 Parler comme un livre / Ecrire comme on parle
2.2.2 Observation réfléchie de la langue ?
<b>2.3. Du côté des pratiques pédagogiques</b>
2.3.1.1 Un même capital culturel
2.3.2 Transmettre ce capital
2.3.3 Quel modèle enseigner ?
<b>2.4 Dans les faits...</b>
2.4.1 Exemple
2.4.2 A la place de l'élève
<b>2.5 On et ça pour les locuteurs</b>
2.5.1 Influence sur l'élaboration d'un message des contraintes relatives à une situation de communication donnée
2.5.2. Présentation de l'enquête
2.5.3 Résultats
2.5.4 Interprétation des résultats
<b>Conclusion</b>

## ***Introduction***

Dans notre première partie, nous nous sommes interrogée sur le couple oral / écrit, en considérant qu'on ne pouvait l'envisager comme relevant d'une opposition si ce n'est au niveau médial, c'est-à-dire au niveau du format selon lequel est diffusé une production langagière : phonique ou graphique. Les contraintes qu'imposent les différentes situations de communication sont davantage à prendre en considération lorsque l'on s'attache à décrire les actualisations de la langue.

Pourtant, on ne peut éviter de penser en terme d'oral et d'écrit dès lors qu'on se place d'un point de vue sociolinguistique. Si, d'un point de vue purement linguistique, on peut envisager la langue au niveau conceptionnel, les sociétés occidentales attribuent à l'oral et à l'écrit une valeur sociale qui n'a plus de rapport direct avec la langue en elle-même. Il s'agit de faire correspondre le niveau de littéracie d'un individu, c'est-à-dire son niveau de compétence en matière de lecture-écriture, au niveau de sociabilité. La maîtrise de l'écrit standard accroît les chances d'intégration, voire d'ascension dans l'échelle sociale. De fait, la question de l'adéquation du situatiolecte « écrit standard » aux différentes situations de communication dans lesquelles un individu est quotidiennement impliqué ne se pose pas. L'écrit standard bénéficie d'une survalorisation sociale, d'un prestige que nous tenterons de comprendre dans cette partie. Son accession au statut de norme en fait l'enjeu des apprentissages scolaires.

Nous nous intéresserons donc à l'enseignement de la grammaire scolaire qui, s'imposant comme seule description de la langue accessible à tous, se confond avec l'enseignement de l'orthographe garante de la maîtrise du code de l'écrit standard. Nous tenterons de comprendre dans quelle mesure cette façon de penser, de décrire, d'enseigner la langue, peut être problématique, notamment en laissant de côté tous les faits de langue qui ne s'accommodent pas des contraintes relatives aux situations impliquant l'actualisation du situatiolecte standard. Notre hypothèse est qu'en présentant l'écrit comme la langue, l'école ne permet pas aux élèves, locuteurs, de lier les apprentissages à leur réalité langagière. L'école étant la veine socialisatrice d'une société telle que la nôtre, les représentations sociales de l'oral et de l'écrit sont alors faussées : l'écrit est la langue, l'orthographe en est le code.

Il n'est pas dans nos intentions de dénoncer l'objet des enseignements en classe de français : une norme linguistique, quel que soit le modèle, est nécessaire à la cohésion sociale. Elle participe du capital culturel national de tous les membres de la communauté qui devrait être partagé. Il est davantage question d'une mise en cause du caractère monopoliste que l'on attribue au situatiolecte standard. En le considérant comme le seul modèle efficace, on perd de vue le lien entre situation de communication et production langagière. D'une part, toute situation ne permet pas l'actualisation de ce situatiolecte ; d'autre part, si l'on vise l'efficacité d'un acte communicatif, rares sont les situations qui incitent à le sélectionner. Celles-ci peuvent être comptabilisées, décrites et s'accompagnent généralement d'enjeux sociaux précis.

En somme, cette seconde partie est l'occasion de proposer l'introduction de la notion de variation situatiolectale dans les enseignements scolaires comme un moyen de permettre aux élèves d'avoir de la langue des représentations davantage objectives. Pour cela, nous tenterons de comprendre, dans un premier temps, ce qui entraîne la survalorisation du situatiolecte standard, ce qui nous amènera à nous pencher sur la façon dont la variation est envisagée à l'école et comment l'écrit, par le biais de l'enseignement de l'orthographe, s'impose comme modèle de langue dans les enseignements. Par l'observation du traitement d'un point de grammaire précis dans un manuel scolaire, nous montrerons en quoi cette façon de présenter la langue est problématique. Enfin, nous présenterons les résultats d'une enquête qui nous permettent de poser des hypothèses quant aux effets que cela peut avoir sur les représentations et la réflexivité que l'on a sur la langue.

## **2.1 L'écrit comme situatiolecte socialement valorisé**

### **2.1.1 Prestige de l'écrit**

Je me suis livrée à une expérience dont le résultat m'a permis de constater que le contenu des paragraphes qui suivent mérite d'être intégré au présent travail.

Etant chargée d'un cours de travaux dirigés dont l'intitulé (explicite) était « Oral – Ecrit », j'ai eu affaire à un public essentiellement composé d'étudiantes préparant une Licence de sciences du langage. L'orientation universitaire de ces jeunes femmes ne devait rien au hasard : elles envisageaient, pour une écrasante majorité, l'intégration d'un IUFM à l'issue de leur année.

Après deux séances durant lesquelles je tentais de les éveiller à la considération du continuum par opposition à la traditionnelle dichotomie oral / écrit, je décidai de les interroger en ces termes : Que répondriez-vous à un élève démotivé, en échec scolaire, qui vous demanderait « A quoi ça sert d'apprendre à écrire ? » ? Les réponses étaient mises par écrit et anonymes de façon à ce qu'elles ne se sentent pas contraintes d'adhérer à mes positions.

Le résultat fut (malheureusement) à la hauteur de mes attentes : la quasi-totalité des réponses se réduisaient à des affirmations du type « C'est comme ça on (n') a même pas à se poser la question » argumentées par des exemples concrets du type : « même pour passer le permis de conduire il faut savoir lire ». Pourtant je m'étais donné deux séances, quatre heures de monologue, à tenter de montrer l'intérêt de prendre en considération l'opposition medium / conception pour comprendre que l'écrit et l'oral correspondent à des situations de communication précises et qu'en l'occurrence, apprendre à écrire, c'est acquérir une compétence nécessaire à certaines situations de communication.

Les représentations de la langue que se font les personnes ne s'étant jamais penchées sur la question semblent solidement ancrées dans les esprits. Pourtant, ces représentations sont notamment liées à la façon dont on nous parle de la langue principalement à l'école. Perrenoud (1991, p. 24) nous rappelle que : « *Les références théoriques des enseignants en matière de communication orale sont certainement très disparates, mais*



*probablement assez légères, en moyenne, en raison de la quasi absence de ces thèmes et des disciplines concernées dans le curriculum de formation des maîtres. ».*

L'évocation de cette expérience oriente notre réflexion vers les facteurs objectifs qui justifient l'intégration inconsciente du caractère prestigieux de l'écrit.

Dès l'apparition des premiers écrits, la matérialisation du média a permis la perception d'une dimension nouvelle. Lahire (1993, p. 27) rappelle : *« Lorsque le scribe isole, par la procédure graphique, un logogramme, il arrache bien une signification à son contexte : aux personnes qui l'énoncent, à la situation précise qui donne lieu à son énonciation et au flux de paroles dans lequel il est pris. ».*

De tout temps, l'écriture confère à celui qui la maîtrise une forme de pouvoir. En écrivant, en décontextualisant les concepts évoqués, le scripteur, par opposition au locuteur qui ne donne vie à ses mots qu'au moment où il les prononce, donne à ses propos une dimension universelle.

Si aujourd'hui les moyens techniques nous permettent de capturer et de conserver les mots de l'oral, les rendant, de ce fait, transposables dans le temps, réutilisables en d'autres contextes, le système de l'écrit se particularise par le rapport qu'il instaure entre *je* et *tu*, où *je* n'existe que par une volonté explicite du scripteur de se présenter et où *tu* occupe une place secondaire. En d'autres termes, si l'écrit implique nécessairement un énonciateur (la subjectivité de celui-ci ne s'inscrivant pas par essence dans les propos), l'interlocuteur n'est pas perçu à partir de caractéristiques précises, en ce sens que, n'étant pas défini, il ne peut, que de façon très vague<sup>34</sup>, influencer sur la modalisation d'un texte. Nous parlons ici de l'écrit comme moyen d'universalisation qui exclut les écrits stylisés qui se caractérisent par une volonté manifeste de poser, par le biais de stratégies syntaxiques, lexicales, orthographiques, etc., la présence de *je* et *tu*. L'écrit, hors des situations particulières, permet précisément, selon Gardes Tamine (2004), de faire l'économie du *tu*.

L'absence de l'énonciateur au moment de la lecture, le temps que ce dernier peut consacrer à débarrasser ses propos de toute trace de subjectivité en respectant le code

---

<sup>34</sup> Par « vague », on pense ici notamment à l'idée d' « audience design » développée par Bell (1984). En s'intéressant à la cible visée par les présentateurs de journaux radiophoniques, Bell montre dans quelle mesure, en l'absence d'une définition précise d'un public, on est amené à supposer, avec plus ou moins de succès, certains traits caractéristiques pour adapter son discours.

établi, l'absence de définition de l'interlocuteur, sont autant d'éléments fondamentaux caractéristiques de l'écrit. Sans lien direct avec la *deixis*, l'influence limitée du réel sur les propos diffusés, l'écrit se définit comme un média tendant à une objectivation du monde.

Cette dimension de la langue permet aux sociétés, notamment d'Europe occidentale, de s'organiser à partir de ce que Lahire (1993, p. 13) définit comme « *les formes scripturales sociales (formes de relations sociales tramées par des pratiques d'écriture et/ou rendues possibles par les pratiques d'écriture, constitutives d'un rapport scriptural au langage et au monde)* » par opposition aux « *formes sociales orales (formes de relations sociales à faible degré d'objectivisation du savoir, constitutives d'un rapport oral-pratique au monde)* ».

Effectivement, en attribuant aux écrits un caractère universel, en les coupant du réel, le scribeur leur confère une légitimité et, de ce fait, acquiert un pouvoir certain. Selon Mélis (2000, p. 57) : « *Le fait que l'écrit sert à enregistrer ce qui doit être conservé – la loi, les inventaires de biens, les contrats, les textes religieux fondamentaux, les textes culturels de référence – lui confère du prestige, lui assure un degré de formalité élevé et associe l'écrit et le pouvoir. Le prestige et la puissance associés à ce type de textes rayonnent sur l'ensemble des productions écrites et font de celui qui manie l'écrit de manière efficace un personnage investi d'une certaine puissance.* ».

La question qui se pose alors est : doit-on considérer que l'écrit constitue une norme ? Doit-on envisager cette actualisation particulière de la langue comme occupant une position à ce point centrale sur le continuum qu'elle puisse servir de modèle dont dérivent les autres actualisations ?

Nous tenterons de répondre à ces questions par la négative, en montrant que les paramètres influents quant à la survalorisation de l'écrit sont bien plus de l'ordre de l'historique que de l'ordre du strictement linguistique. Les points abordés dans les sections suivantes ont une importance certaine dans le travail exposé ici : si effectivement, ce que l'on reconnaît comme la norme n'est légitime qu'au niveau historique, alors les raisons qui nous poussent à repenser la caractérisation d'unités comme *on* et *ça* se justifient : l'écrit seul ne peut servir de base, de modèle à une analyse linguistique tendant à l'objectivité.

Ainsi, ce qui suit soulève un véritable problème : bien qu'une norme linguistique soit, comme nous le verrons, nécessaire au bon fonctionnement d'une société (du moins, une société telle qu'elle s'organise en Occident), il semble difficile, compte tenu des positions théoriques que nous avons adoptées, d'intégrer à notre réflexion la promotion d'une variété particulière. Nous allons donc tenter de gérer cette ambivalence.

### *2.1.2 La norme*

Avant toute investigation, il faut définir le terme « norme ». Si ce substantif est polysémique, ses dérivés adjectivaux (« normal » et « normatif ») font apparaître une opposition fondamentale. Il existe donc deux acceptions de « norme », que nous définirons en reprenant, par exemple, les termes de Kerbrat-Orecchioni reprenant Rey (1972) :

- *« l'une [acception] que l'on peut mettre en relation avec l'adjectif « normal » : la « norme normale » est une sorte de moyenne des attestations<sup>35</sup> ;*
- *l'autre que l'on peut mettre en relation avec l'adjectif « normatif », la « norme normative » (ou « normée) ayant les propriétés suivantes :*
  - (1) caractère évaluatif (et donc sélectif) : elle renvoie à un certain idéal (qui peut éventuellement être incarné) ;*
  - (2) caractère prescriptif (et proscriptif) : la norme ainsi conçue exerce certaines contraintes sur le corps social, et ses transgressions sont passibles de sanctions ;*
  - (3) caractère externe : la norme est édictée et cautionnée de l'extérieur, par une instance à caractère socio-institutionnel. »<sup>36</sup>.*

On a d'une part, un objet construit a posteriori par la synthèse d'observations de faits ; d'autre part, un objet construit a priori à partir duquel seront organisés, évalués les faits. Lorsque nous parlerons désormais de la norme linguistique (NL), nous ferons référence à ce second objet.

---

<sup>35</sup> Il s'agit, selon nos termes, d'un modèle équitablement représentatif de tous les situatiolectes imaginables.

<sup>36</sup> C. Kerbrat-Orecchioni, au cours de son intervention lors de la journée « La norme linguistique » (organisée à l'Université Lumière Lyon 2, octobre 2003).

Au cours de l'histoire, la notion de NL a évolué depuis son émergence : elle est fonction de la conjoncture sociopolitique. Ses caractères « *évaluatif* » et « *externe* » restent des attributs définitoires de la NL ; ce qui évolue, c'est son caractère « *prescriptif* » qui s'impose dès lors que l'on se met en quête de généraliser la NL. On trouve à l'origine de la reconnaissance de la NL des motivations que Rey (1972, p. 7) décrit comme : « *les conditions sociopolitiques particulières de l'unification des grands Etats européens, particulièrement au 17<sup>ème</sup> siècle (...) pour introduire dans le tableau encore imprécis du système recouvert par les contraintes sociales de l'usage et produisant du discours, une dimension volontariste et un système de valeurs prédéterminé.* ».

On aborde ici le premier aspect du caractère nécessaire, dans certains modèles sociaux, de l'instauration d'une NL. Une communauté s'organise de façon cohérente si chacun de ses membres est en mesure, si ce n'est de s'y conformer, d'identifier les prototypes qui constituent les attributs du groupe, c'est-à-dire les codes communs. Institutionnaliser une norme linguistique, c'est promouvoir officiellement un type d'actualisation de la langue, l'élever au rang de référence. En France, cette promotion s'est faite en trois grandes étapes :

- au 17<sup>ème</sup> siècle, la royauté impose la langue commune ;
- au 18<sup>ème</sup> siècle, la révolution définit la langue des droits de l'homme, langue nationale ;
- au 19<sup>ème</sup> siècle, la république et son école diffusent la langue française.

La caractérisation d'une NL se fait donc relativement aux conditions sociopolitiques. La démocratie (toute proportion gardée), telle qu'elle s'est établie depuis la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, a permis une généralisation de l'accès à la NL qui s'inscrit en priorité dans les apprentissages scolaires. Comme le souligne Caput (1972, p. 63) : « *A partir de 1881 et 1882, la gratuité de l'enseignement primaire fait pénétrer ce dernier dans toutes les couches sociales, même si son impact est plus ou moins grand selon l'environnement social de l'élève.* ».

Au 20<sup>ème</sup> siècle, se sont multipliées les réformes dans le but de maintenir cette visée généralisante contre les vents et les marées de l'évolution de la société française : chacune d'elles ayant pour motivation de permettre l'accessibilité à la NL.

Au matin du 21<sup>ème</sup> siècle, le constat est que cette accession n'est pas qu'une question de démocratisation de l'enseignement. En d'autres termes, bien que l'école soit gratuite et obligatoire et que des actions soient entreprises dans le but d'adapter les méthodes d'enseignement à l'hétérogénéité du public, force est de constater que tous les citoyens ne maîtrisent pas également la NL<sup>37</sup>. Les inégalités sont davantage à corréliser à des considérations socioculturelles.

Si un tel constat génère nombre de débats et conflits, c'est qu'il est question de la mise en cause des fondements mêmes de l'école républicaine : comme le souligne Bourdieu (1982, p. 42) : « *La langue n'est pas seulement un instrument de communication ou même de connaissance, mais un instrument de pouvoir* ». De fait, si tous les citoyens ne parviennent pas de façon équitable à la maîtrise de ce que Bourdieu nomme *langue*, mais que nous définissons comme l'actualisation en un situatiolecte particulier de la NL, peut-on parler d'un système égalitaire tel que les principes de l'école républicaine semblent l'instituer ? Les inégalités sociales s'établissent en dehors de l'école. Cependant, penser une école publique, ouverte à tous, n'est-ce pas envisager un rétablissement d'une relative équité en offrant un même enseignement à chacun et, de fait, une potentielle accession au pouvoir ? Cette conception du système, sans doute naïve, s'inscrit comme un idéal motivant un certain nombre d'initiatives qui permettent une évolution dans les pratiques d'enseignement.

On évoque ici un second aspect du caractère nécessaire de l'imposition d'une NL au sein d'une communauté. Outre le fait qu'elle se pose en instrument de cohésion sociale, la NL constitue l'unique norme valide dans les interactions socialement importantes. Ainsi, sa maîtrise confère un prestige social. Celui qui sait user de la langue en conformité avec le modèle est assimilé aux couches dominantes de la société. Bourdieu (1982, p. 42) précise : « *La compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprises peut être tout à fait insuffisante pour produire des phrases susceptibles d'être écoutées, des phrases propres à être reconnues comme recevables dans toutes les situations où il y a lieu de parler.* ».

En somme, si tous les membres d'une communauté sont égaux devant la norme normale, objective, il s'avère qu'il en va différemment devant la norme normative.

---

<sup>37</sup> Nous ne parlons pas ici des difficultés d'appropriation des savoirs causées par des troubles d'ordre pathologique.

Bien qu'elle soit également enseignée à tous les Français, il semble qu'elle ne soit pas également maîtrisable.

La NL s'impose en société : elle est indispensable à tout individu souhaitant faire valoir ses droits et jouir librement de ceux-ci au sein d'une communauté. Nous soulevons là un paradoxe que Genouvrier (1972, p. 36) décrit en ces termes : « *Libre de sa parole mais contraint par sa langue : tel est l'individu dans son expérience du langage, n'obtenant sa liberté qu'en acceptant les contraintes d'une langue qui lui est extérieure, étrangère.* ». C'est ce qui nous conduit à nous interroger non pas sur les méthodes, mais sur l'objet même que constitue la NL.

En d'autres termes, faute de pouvoir agir sur le caractère « *prescriptif* » de la norme (il semble qu'il soit indissociable du régime démocratique), nous pouvons réfléchir sur ce que nous avons défini comme étant les attributs définitoires de la NL, qui sont à l'origine du décalage entre langue de référence et usage : la façon de présenter, décrire, appréhender la variété de référence, n'est-elle pas à remettre en question ?

### *2.1.3 Modèle de référence*

Puisque nous avons montré dans quelle mesure NL et enseignement (prescription) sont liés, tenter de cerner le modèle de référence peut se faire par l'examen des grammaires scolaires qui en sont les dépositaires. Le code normé, tel qu'il est présenté dans les manuels scolaires, se présente selon des règles à suivre pour une maîtrise efficace de la NL. Les manuels scolaires se font le reflet de la conception de la NL, soit le reflet de la construction idéologique de la norme qui, comme le souligne Rey (1972, p. 69) : « *repose sur le concept habilement manipulé d' « usage »* ».

L'usage est donc le prétexte à l'institutionnalisation d'une norme. Mais de quel usage parle-t-on ? Il ne s'agit pas d'un usage qui serait la synthèse des usages observables (entreprise idéale d'autant que le français n'était pas l'unique langue parlée en France). Il s'agit de penser la restriction du champ d'observation. Cette restriction s'est imposée de façon évidente à une époque où seuls le roi et sa cour avaient une valeur sociale ; ainsi, n'ayant pas à justifier cette restriction, ce qui apparaît alors comme une NL n'est autre qu'une description des usages de ces derniers. La question de la prescription et de la diffusion est secondaire.

Ainsi, la NL, le « bon usage », était calqué sur des pratiques, ce qui s'inscrivait dans une dynamique d'absolutisme visée par la royauté. Cette période est notamment illustrée par le travail de Vaugelas<sup>38</sup> qui, tout en s'affairant à mener à bien son entreprise de réglementation de la langue à partir de ses observations, soulignait qu'il n'était pas dans ses intentions « *de réformer nostre langue, n'y d'abolir des mots, n'y d'en faire, mais seulement de montrer le bon visage de ceux qui sont faits, et s'il est douteux ou inconnu, de l'esclaircir, et de le faire connoistre* »<sup>39</sup>.

On assiste à la valorisation d'un modèle dont les critères de sélection sont, avant toute chose, sociaux, puisque le « bon usage » est à interpréter comme celui du roi et son entourage (« *la plus saine partie de la cour* »), ce qui a pour conséquence de limiter les études sur la langue à un unique lieu. On élimine, de fait, toute variante en dépit de l'existence de régionalismes et de termes techniques.

Cependant, le travail de Vaugelas, bien que restrictif, est remarquable pour la prise en compte du caractère dynamique et évolutif de la variété qu'il décrit. Caput (1972, p. 67) souligne que « *Vaugelas insiste sur le caractère évolutif de langue de la cour, ce qui l'amène à mettre en garde ses lecteurs contre le danger que ses Remarques mêmes constituent : elles saisissent un instant mais ne fixent pas durablement un usage* ».

Si Vaugelas peut considérer la langue comme dynamique et évolutive, c'est sans doute, d'une part, parce qu'il fonde ses *Remarques* sur la langue telle qu'elle est parlée par un groupe relativement homogène (une même classe sociale) et ne considère l'écrit qu'en tant que support à ce qui peut, avant tout, être dit. « *La langue écrite n'était pour lui que le miroir du discours qu'il transcrivait, pour ainsi dire, en graphèmes ; la langue des bons auteurs se calquait sur l'expression orale de la cour surtout ; elle homologuait et consacrait l'acquis* » (Wolf, 1983).

De fait, l'écrit n'est pas au cœur de la considération de la NL. N'étant qu'un « *miroir du discours* », le code graphique est alors un média malléable au gré de l'évolution de la langue parlée. D'autre part, la description de l'usage (cet usage) est au cœur du travail de Vaugelas ; la prescription n'y trouve pas place. Genouvrier (1972, p. 38) précise : « *c'est en observateur et non en législateur qu'il publia ses Remarques* ». La

---

<sup>38</sup> *Remarques sur la langue françoise utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*, 1647.

<sup>39</sup> Extrait de la préface, a I, cité par L. Wolf, 1983.

nécessité de figer le modèle ne se fait pas sentir, puisque la NL mise en évidence par Vaugelas ne concerne que les usagers de l'usage pris en considération.

Le travail de Vaugelas est cependant remarquable : il révèle des qualités d'une justesse et d'une objectivité incontestables. Vaugelas n'exerce aucun contrôle sur l'objet qu'il décrit. Si arbitraire il y a quant à la sélection des usagers, il s'impose en amont du travail de description.

C'est peut-être l'absence de contrôle de cet instrument social fondamental que constitue la langue qui poussent certains à envisager le figement d'un modèle : en 1694, est publié « *Le dictionnaire de l'Académie française* » qui s'aligne sur les idées de Vaugelas sur le « bon usage », mais qui rejette l'idée pourtant essentielle, dès lors que l'on s'intéresse à l'usage, de langue dynamique et évolutive. On voit apparaître, avec cet ouvrage, une conception théorique de la NL tendant au figement de celle-ci.

On admet que le changement radical dans la conception de la NL intervient à la fin du 18<sup>ème</sup> siècle. Bronckart (1988, p. 9) affirme : « *Avec la création de l'Académie, et surtout sous l'effet de la politique linguistique de la Révolution, cette sensibilité à l'usage vivant va s'atténuer et le pouvoir des élites va s'accroître ; un modèle de référence stable et définitif va être proposé (la langue des auteurs de la fin du XVIIIème siècle), et des générations de puristes vont s'ériger en gardiens du temple, fustigeant les « écarts », condamnant les formes nouvelles (et donc vivantes !), et annonçant la fin imminente de la belle langue française.* ».

La royauté perdant de son pouvoir au profit de la bourgeoisie, cette dernière impose un décloisonnement du champ de sélection des éléments constitutifs du « bon usage ». Outre sa supériorité économique, cette nouvelle élite revendique une culture notamment littéraire, mais aussi une somme de savoirs relative aux activités qui firent sa fortune. L'imposition graduelle de l'élite bourgeoise, aux dépens de la noblesse s'accompagne d'une évolution notable dans la conception de la NL : on passe d'une légitimité jusque là reposant essentiellement sur l'esthétisme, à une légitimité cautionnée par une culture, des connaissances.

Les événements de la fin du 18<sup>ème</sup> siècle étant ceux que l'on connaît, la bourgeoisie accédant au pouvoir, on assiste donc aux prémices d'une tendance, amorcée lors de la première publication du *Dictionnaire de l'Académie française* reposant sur le principe



que Wolf, entre autres, définit comme « la conformité historique faisant loi ». On voit se mettre en place le rapport manifeste qui existe aujourd'hui entre la NL et les écrits littéraires. La NL ne va désormais se justifier que si elle reflète un capital culturel accumulé, une somme de connaissances, ce qui implique la stabilité du modèle de référence. Comme le précise Wolf (1983) : « *La postérité ne connaît plus que l'image écrite de l'usage de cette époque. Elle voit dans le raffinement des auteurs classiques la norme à imiter et à préserver, et en fait tout naturellement la base de la grammaire normative française.* ».

De cette nouvelle variété de référence, on extrait une variété simplifiée, codifiée (le français élémentaire) qui sera le support à l'enseignement. Le but étant de procéder à l'unification des pratiques langagières (le français : langue nationale). Chervel (1977, p. 24) rappelle : « *Selon le rapport de l'Abbé Grégoire, en 1794, six millions de français ignoraient la langue nationale, six autres millions ne la connaissaient que très imparfaitement, trois millions seulement la parlaient correctement, dont un bon nombre étaient incapables de l'écrire. D'autre part une orthographe difficile, très difficile même. C'est sur ce programme que l'école se développe, s'institutionnalise, que se crée le système scolaire.* ».

De nouvelles pratiques langagières se mettent en place : la diffusion du français élémentaire a pour ambition l'égalité (relative) des citoyens en droit et en langue. Le rapport de Condorcet précise : « *Celui qui a besoin de recourir à un autre pour écrire ou même lire une lettre (...); celui qui ne parle point sa langue de manière à pouvoir exprimer ses idées (...); celui-là est nécessairement dans une dépendance individuelle, dans une dépendance qui rend nul ou dangereux pour lui l'exercice des droits du citoyens* »<sup>40</sup>. Le peuple se voit désormais instruit du minimum de connaissances permettant la compréhension de la langue nationale.

Ainsi, la période post-révolutionnaire se caractérise par l'instauration d'une NL dont la forme la plus accomplie concerne l'usage de la bourgeoisie dominante ; la forme simplifiée, le français élémentaire, concerne le peuple. On note évidemment là une rupture avec les *Remarques* de Vaugelas qui ne se souciait pas de l'appropriation de la norme par le peuple. Cependant, la situation était claire et tranchée : la langue décrite

---

<sup>40</sup> Cité par F. Brunot, 1906.

par Vaugelas était restrictive, mais présentée comme telle. La conception de la NL du 19<sup>ème</sup> siècle est bien plus confuse puisqu'il s'agit, sous une apparente démocratisation de l'accès à la NL<sup>41</sup>, de conserver une distinction calquée sur la stratification sociale.

Si la Révolution n'a pas permis l'instauration d'une réelle égalité entre les citoyens, mais plutôt une évolution des critères de sélection de la classe dominante, elle reste cependant un facteur déterminant dans la dynamique d'unification et de scolarisation de masse du peuple français. Schöeni (1988, p. 24) souligne : « *Dès lors, peu importe que Condorcet – comme d'autres personnalités de l'époque – ne semble pas avoir vu que cette langue qu'on imposait à tous était, en fait, un nouveau moyen de domination générale* ».

Qu'en est-il du 20<sup>ème</sup> siècle ? Le *Bon usage* de Grevisse<sup>42</sup> illustre parfaitement la conception contemporaine de la NL. Bien que l'on évoque la notion d'« usage actuel » telle qu'elle apparaissait dans le travail de Vaugelas, la NL ne rompt pas pour autant avec la tradition qui prend pour caution les œuvres littéraires classiques. Cette position qui vaut à Grevisse le titre de « grammairien du juste milieu »<sup>43</sup> est dénoncée à la fois par ceux que l'on dit adeptes du purisme et ceux que l'on targue de laxisme.

La NL est aujourd'hui conçue comme la synthèse des usages observables dans les écrits des auteurs dits « bons ». Selon les termes de Grévisse (1961) : « *Quand vingt, cinquante, cent écrivains du premier ordre se trompent de la même manière ou quand, d'un consentement unanime, ils emploient une expression autrefois proscrite, il n'en faut pas douter un instant, ils ont raison et en ceci s'applique très judicieusement l'adage : communis error factit jus.* ». Vaugelas envisageait « la plus saine partie de la cour », on envisage aujourd'hui les « bons » auteurs.

Comment cette conception de la NL et le paysage social tel qu'il apparaît peuvent-ils s'accorder ? Schöeni (1988, p. 40) parle de situation extrêmement confuse et hybride : « *confuse parce que l'énorme brassage dû au changement social et à une certaine démocratisation des études (...) vide de sa substance le recours à une norme unique ;*

---

<sup>41</sup> La diffusion du français peut, à certains égards, apparaître comme une entreprise louable de réduction des inégalités, l'accession à tous au parler de la République. Cependant, comme R. Balibar et D. Laporte (1974) le suggèrent, l'uniformisation des pratiques langagières au 19<sup>ème</sup> siècle avait prioritairement pour objectif de faciliter les échanges commerciaux au même titre que l'homogénéisation des systèmes de poids et mesures.

<sup>42</sup> Première parution en 1936.

<sup>43</sup> Cf. L. Wolf, 1983.

*hybride, parce que malgré cette impossibilité à trouver une référence incontestée, les institutions de la société continuent à faire comme si elle existait* ». Le caractère hybride et confus de la situation résulte, en d'autres termes, d'une évolution dans les pratiques langagières : les individus n'ont plus la même approche, la même façon de concevoir et de se servir de la langue.

Le fait est que les transformations subies par le système scolaire n'ont eu de cesse d'ouvrir l'école, donc d'élargir l'accès au savoir (institutionnel), donc à l'écrit, à tous les Français. Ainsi, le rapport qu'entretiennent les Français de la fin du 20<sup>ème</sup> siècle avec l'écrit est largement renforcé. Gadet (2003) souligne : « *Il est, de nos jours, au moins depuis la scolarisation de masse, peu vraisemblable (...) d'imaginer un locuteur demeuré à ce point à l'écart des effets de la standardisation et de l'uniformisation qu'il aurait une façon de parler étanche, en isolation des autres.* ». Si l'on constate que l'illettrisme reste un facteur marginalisant, l'acquisition du lire-écrire ne conduit plus nécessairement aux hautes sphères de la société. Tous les locuteurs sont en mesure d'identifier la langue sous son aspect le plus formel. Lorsqu'un collégien reproche à son professeur de parler comme un livre, c'est bien qu'il identifie ce français standard, qu'il a conscience de son existence et sans doute du pouvoir qu'il confère (au moins celui d'être professeur donc d'incarner une certaine forme d'autorité).

Désormais, les critères de sélection ne sont plus du même ordre. L'école obligatoire et gratuite assure à tous une entrée dans l'écrit ; l'expérience, l'usage de l'écrit sont alors les facteurs de la division.

Dans le paragraphe à suivre, nous tenterons de montrer comment la grammaire scolaire assume cette situation.

#### *2.1. 4 Grammaire scolaire*

Puisque désormais tous les français ont accès à l'école, la NL peut être diffusée à l'ensemble de la population. De ce fait, la NL devient la référence unanimement partagée. Le français tel qu'il est présenté par la grammaire scolaire constitue l'unique forme légitime, tant et si bien que l'appréhension de la langue ne s'envisage, pour la majorité des gens, qu'à partir des règles de la grammaire scolaire. Chervel (1977, p. 28) précise : « *la promotion historique de la grammaire scolaire vers 1820 a stérilisé pour*

*la durée du XIXe siècle toute réflexion grammaticale et indépendante et désintéressée, en France du moins (...) le renouveau de la linguistique française synchronique à la fin de ce siècle, et au XXe siècle, est en partie tributaire des bases théoriques de la grammaire scolaire. ».*

Mais sur quoi reposent ces bases théoriques ? Nous avons certes tenté de montrer la position centrale, dans les apprentissages, de l'enseignement de l'écrit normé, mais sous quel angle un tel enseignement est-il abordé par la grammaire scolaire ? Si l'on tient compte de l'influence exercée par la grammaire scolaire sur la conception que chacun peut avoir de la langue, est-il question de présenter l'écrit normé comme un situatiolecte parmi d'autres ?

Il semble au contraire que la grammaire scolaire se matérialise en un appareillage qui tend à présenter une description de l'écrit normé et des codes qui le régissent comme la description de la langue. Chervel (1977, p. 27) affirme : *« Il fallut donc apprendre l'orthographe à tous les petits Français... Pour cette tâche on créa l'institution scolaire. Pour cette tâche l'institution scolaire se dota d'un instrument théorique, d'une conception globale de la langue qu'elle présenta arbitrairement comme la justification de l'orthographe. ».*

Comme le montre Chervel, l'instrument théorique qui a constitué et qui constitue la grammaire scolaire semble se fixer comme auxiliaire pédagogique à l'enseignement de l'orthographe. On ne nie pas l'importance que revêt l'enseignement de l'orthographe quand on sait la prévalence de l'écrit dans les sociétés de littéracie. Cependant, la grammaire scolaire revendique un statut de grammaire de la langue française au point que, dans les esprits, orthographe française en vient à se confondre avec langue française. Il n'est pourtant pas inutile de rappeler avec Blanche-Benveniste et Chervel (1978, p. 200) : *« il convient de faire le départ entre une constatation d'ordre génétique, suivant laquelle les lacunes de l'alphabet français sont à l'origine de l'orthographe, et une constatation synchronique qui tend à opposer deux systèmes linguistiques dans leurs deux articulations ».*

En somme, la grammaire scolaire ne peut pas constituer une grammaire de la langue dans sa réalité puisqu'elle ne prend pas en charge la description de l'oral<sup>44</sup>. On enseigne l'orthographe dont on s'efforce, depuis le 18<sup>ème</sup> siècle, d'assurer la stabilité. Blanche-Benveniste et Chervel (1978, p. 201) ajoutent : « *Aussi longtemps que l'écriture française a été malléable, la langue parlée a pu y graver ses évolutions propres : c'est ce qui s'est passé jusqu'au 18<sup>ème</sup> siècle.* ». Une fois encore, on peut souligner le mérite de Vaugelas : avoir su présenter le modèle choisi pour ce qu'il est, et non comme représentatif de la langue.

Le fossé entre la langue et la langue scolaire<sup>45</sup> s'établit donc : d'une part, la langue évolue naturellement, se transforme, s'adapte ; d'autre part, la langue scolaire est figée et maintenue en l'état. Le rôle de l'école est d'assurer la permanence de la langue scolaire en dépit des usages. Pour ce faire, tous les individus sont naturellement conditionnés, puisque la grammaire scolaire s'inscrit comme seul espace de réflexion sur la langue, revendiqué en tant que tel. Si nous parlons de conditionnement, c'est qu'il n'est pas d'autres occasions de penser la langue autrement. Chervel (1977, p. 27) affirme : « (...) *la grammaire scolaire fonctionne exactement comme une idéologie. Elle masque son objectif fondamental, « sa visée orthographique », et pratique l'autojustification. (...) Enseignée des les premières années de l'école, elle constitue un véritable catéchisme linguistique auquel l'enfant n'est évidemment pas préparé à résister.* ».

La langue est donc perçue comme un objet stable et codifié. La variation n'est qu'éventuellement suggérée, le plus souvent montrée du doigt comme une défaillance du système, une faute. Brunot soulignait : « *Tant que l'orthographe restera ce qu'elle est, aussi longtemps que le préjugé public attribuera une valeur de premier ordre à la connaissance de pures conventions d'écriture, l'enseignement véritable de la langue en souffrira ; il restera gêné, étouffé, faussé, au moins dans les classes élémentaires. Les arbres empêchent de voir la forêt.* »<sup>46</sup>. Une telle remarque est tout à fait d'actualité : aujourd'hui plus que jamais, décrire une langue en postulant que la pureté de celle-ci ne

---

<sup>44</sup> Si la vocation de la grammaire scolaire est d'enseigner l'écrit, il n'en reste pas moins que les manuels sont rarement (jamais ?) présentés comme des manuels de l'écrit, mais comme des manuels de français laissant supposer qu'il est question de la langue et non d'une forme de la langue.

<sup>45</sup> La langue scolaire prétend être le « bon français » qui, selon Genouvrier (1972, p. 47), devient « *la réduction caricaturale de la langue « littéraire », ornée de poncifs, articulée sur une syntaxe monotone* ».

<sup>46</sup> F. Brunot, 1922, cité par A. Chervel (1977, p. 265).

se révèle qu'à l'écrit dans le respect des règles orthographiques, participe de la marginalisation de la variété de français présentée à l'école.

Etant à ce point liée à une pratique de l'écrit particulière, elle se détache de la majorité des usages écrits comme oraux. C'est ainsi que l'objet même du travail proposé ici prend tout son sens : pour un grand nombre de locuteurs, l'usage de *on* ou de *ça* n'est pas correct, même dans les situations pour lesquelles une substitution entraînerait des incohérences. Prenons un exemple simple : il est dit que *ça* serait une simplification, une variation familière de *cela*, doit-on pour autant adresser à une personne en situation distanciée un « comment cela va-t-il ? ».

La théorie grammaticale scolaire tend à codifier les pratiques parfois en invalidant des productions spontanées qui, pourtant, semblent ne pas interférer dans les échanges, voire être tout à fait pertinentes dans certaines situations. Si l'on s'accorde avec les propos de Genouvrier (1972, p. 44), on peut se demander si l'école ne reprend pas là sa fonction première d'instrument politique : « *l'écart creusé au fil du temps, entre la langue naturellement apprise dans la vie quotidienne et la langue normalisée, figée, devient la symétrie de l'écart socio-culturel qui sépare l'individu favorisé de l'individu défavorisé* », .

Comment l'élève, locuteur natif, peut-il se reconnaître dans ce qui lui est enseigné quand les règles ne concernent qu'un usage particulier des unités de sa langue qui, de surcroît, est hors de sa maîtrise<sup>47</sup> avant son entrée à l'école ?

La grammaire scolaire assume sa position théorique, en usant d'au moins une stratégie : il s'agit d'occulter tout fait qui aurait un comportement variable d'une situation à l'autre. On n'admet pas l'impossibilité de cerner tel ou tel point de la langue, ce qui pourrait remettre en cause le caractère monopoliste de la grammaire scolaire. Bien au contraire, on dévalue ces faits en leur apposant la mention « oral ». Rappelons avec Gadet (2003) : « (...) *dans l'histoire de la langue comme dans l'histoire tout court, surtout en France, on ne sait pas comment parler (ni même s'il faut en parler) de ce qui n'est pas prestigieux, le peuple, les femmes, l'oralité quotidienne, au profit des hommes, des grands, de l'écrit, de la littérature.* ».

---

<sup>47</sup> La non-maîtrise de l'écrit avant l'entrée à l'école est relative au milieu dans lequel évolue l'enfant : on aborde là le caractère inégalitaire de la norme scolaire sous un autre aspect.

Ainsi, le simple fait d'associer « oral » à un phénomène suffit à le dévaloriser. Pour que cette qualification ne souffre d'aucune opposition, on entretient l'illusion qu'il existe des unités relevant du bon usage équivalentes. L'argument « oral » n'est évidemment pas satisfaisant<sup>48</sup>.

Si l'on tente de faire un état des lieux des pratiques langagières contemporaines, on constate que cette vision tranchée de la langue n'a pas de réalité. L'écrit est omniprésent même dans les situations les moins formelles : ainsi, on observe un grand nombre de types d'écrits pour lesquels le respect du code orthographique est supplanté par des contraintes d'un autre ordre. Parallèlement, de plus en plus d'oraux s'inscrivent dans des situations formelles et contraintes qui poussent le locuteur à produire un discours préparé pour se rapprocher de la norme. Alors qu'au quotidien nous sommes confrontés à des écrits non standard et des oraux standard, la norme scolaire est toujours présentée comme étroitement liée à l'écrit littéraire. Boutet (2002) précise : « *le français écrit littéraire tend à fonctionner dans certaines situations de classe comme norme et but à atteindre en toute situation.* ».

Si la linguistique contemporaine reconnaît l'absence de dichotomie oral / écrit, du moins sur le plan conceptionnel, comment la grammaire scolaire peut-elle évoluer ? Genouvrier (1972, p. 46) écrivait en 1972 (nous sommes en 2006) qu'étant donnée la nécessité d'enseigner une NL, la linguistique devrait contribuer : (i) « *à mieux faire connaître au pédagogue les fondements de cette norme de manière à ce qu'il comprenne mieux le sens de son acte pédagogique.* » ; (ii) « *à dénoncer l'assimilation évidente en France, de la norme et du purisme. Qu'une langue doive être normalisée, cela va sans dire. Qu'on veuille la brider systématiquement, et ne prendre pour référence que ce qui fut au détriment de ce qui est, voilà qui ne saurait être toléré.* ».

Sur le plan pratique, (i) devrait entraîner une introduction dans les apprentissages de la notion de contextualisation des productions. Entendons par là que l'élève doit être informé des raisons extralinguistiques de la survalorisation du modèle de référence : il n'est pertinent que dans un contexte particulier. S'il est nécessaire de l'enseigner, ce n'est que parce qu'il n'est pas accessible naturellement et qu'il constitue un élément essentiel à la socialisation. (ii) devrait entraîner une modification interne du modèle de

---

<sup>48</sup> On renvoie ici aux travaux précédemment cités dans les paragraphes consacrés à notre position théorique concernant la dichotomie oral / écrit.

référence : celui-ci devrait permettre l'appréhension des autres variétés, non pas les invalider par sa seule légitimité.

Dans les paragraphes suivants, nous montrerons comment la grammaire scolaire contemporaine tente de s'accommoder de (i), sans grand succès. Nous justifierons cet état de fait en montrant en quoi la mise à l'écart de (ii) rend stérile toute autre tentative d'amélioration. Nous tenterons alors d'esquisser une ébauche de ce qui pourrait, selon nous, constituer une façon d'assumer (ii).



## **2.2 Diversité des situations de communication et didactique**

Partant de notre position théorique consistant à penser la langue comme une infinité d'actualisations possibles s'organisant à partir des notions d'immédiat et de distance, comment peut-on envisager les pratiques didactiques ?

Nous postulons qu'il serait possible de substituer à la manifeste appréhension dichotomique de la langue dans les manuels scolaires, cette vision de la langue sans pour autant bouleverser le modèle de référence. Il s'agit donc d'avancer des hypothèses non dans le but d'esquisser une refonte du modèle de référence, mais dans un souci de le contextualiser : c'est un situiolecte parmi d'autres s'inscrivant sur le continuum des actualisations de la langue. Ceci implique deux priorités :

- l'élève doit être informé de la particularité du modèle et des facteurs (sociaux) qui entraînent son enseignement ;
- le modèle, à l'instar de tous les situiolectes, ne doit pas être caractérisé de façon exclusive, c'est-à-dire que la prescription ne doit pas invalider les autres variétés.

### *2.2.1 Parler comme un livre / Ecrire comme on parle*

Un débat passionnel sans fin qui oppose généralement enseignants et élèves sur le thème de la nécessité de conserver cette variété scolaire en état.

Les uns invoquent, de façon souvent maladroite<sup>49</sup>, le caractère essentiel à la cohésion sociale de l'imposition d'un modèle commun. La sélection de ce dernier se justifie par le fait qu'en prenant pour caution l'écrit littéraire, le modèle de référence apparaît comme l'actualisation la plus accomplie de la langue et, par extension, la plus noble. Les autres avancent qu'il n'est pas besoin de maîtriser un tel modèle pour communiquer et donc participer de la cohésion sociale.

Il est effectivement essentiel de diffuser un code commun pour permettre la communication entre les membres de la communauté linguistique ; que celui-ci soit lié à

---

<sup>49</sup> Faute d'outil théorique.

l'écrit permet un élargissement des possibles communicationnels de l'élève et le dote d'un instrument indispensable à l'insertion sociale dans une société de littéracie. Par ailleurs, nous entendons l'incompréhension des élèves face à la survalorisation du modèle de référence qui entre, dans les pratiques langagières quotidiennes, en concurrence avec nombre d'autres situatiolectes souvent plus fonctionnels. Les plus jeunes, sans doute plus que n'importe quelle autre classe d'âge de la société, sont confrontés à des pratiques langagières qui permettent des actualisations de la langue par le biais de médias qui génèrent des situations de communication jusqu'ici inédites. Ceci implique, comme nous l'avons vu, des contraintes et des possibilités nouvelles, donc des productions particulières.

La confrontation de ces deux points de vue n'est-elle vouée à aucune entente ? Quelles réponses peut-on apporter aux enseignants qui s'interrogent sur ce qui apparaît comme une baisse significative du niveau des élèves en orthographe ? La solution réside-t-elle dans un retour aux méthodes anciennes qui reposaient sur le principe des apprentissages par cœur systématiques des règles ? De telles méthodes étaient-elles plus appropriées ?

Si l'on observe l'évolution des pratiques langagières, on peut avancer des éléments de réponse. Ne peut-on pas considérer que tant que les pratiques scripturales restaient confinées à des situations formelles, l'apprentissage du code d'un écrit académique s'auto-justifiait ? Il s'agissait de posséder les clefs d'un usage unique, précis, défini. La dichotomie oral / écrit pouvait se concevoir puisqu'il n'existait pas ou très peu de situations de communication dont les contraintes permettaient d'envisager une remise en cause du code régissant l'écrit formel.

Les pratiques langagières actuelles révèlent au grand jour la notion de continuum : on ne peut plus aussi aisément opposer oral et écrit. Tant que la variation n'était appréhendable qu'à l'oral, que l'écrit utile, fonctionnel, se confondait avec un unique type de productions dépendant de contraintes spécifiques, il était peut-être davantage concevable pour les élèves d'intégrer cette variété sans s'interroger sur le sens à donner à son enseignement. Ainsi, l'invalidation de certaines unités sous le prétexte qu'elles appartiennent aux pratiques orales peut, dans une certaine mesure, s'entendre.

Cependant, comme le rappelait déjà Chevalier (1969, p.40) : « *La dichotomie : langue parlée/langue écrite, utile pour déterminer l'efficacité de certains points (...) apparaît*

*ici comme un instrument de mesure tout à fait insuffisant.* ». Cette affirmation se justifie davantage à l'heure où l'on écrit quotidiennement dans des situations de communication telles qu'émergent de nouveaux codes<sup>50</sup>. Depuis quelques années, dans les manuels scolaires, on envisage la variation dans les productions écrites. Nous tentons de démontrer ici l'incongruité du prétexte d'invalidation de certaines unités. Justifier la mise en faute de certains éléments en leur attribuant une appartenance à l'oral n'a plus de sens puisque nombre d'écrits sont également invalidés par la description du modèle de référence.

Ce manque de cohérence dans la considération de ce qui est correct ou non nous semble résulter d'une confusion dans la notion de variation. La variété scolaire semble rester hermétique aux autres variétés car elle ne prend pas en charge la variation quelle qu'elle soit, amalgamant « *style d'idiolecte* » et « *style de langue* »<sup>51</sup>. Or, ce sont les variations stylistiques de langue qui assurent la continuité entre les diverses situatiolectes existants<sup>52</sup>. S'il est légitime d'évincer du modèle de référence certains particularismes idiolectaux, comment justifier l'ignorance de phénomènes qui, bien que variables, semblent inévitables dans certaines situations ? Nous faisons référence ici aux éléments tels que ceux qui font l'objet du présent travail, *on* et *ça*.

### 2.2.2 Observation réfléchie de la langue ?

Nous sommes donc en présence d'enseignants défenseurs légitimes du modèle de référence et d'élèves noyés dans un bain de pratiques langagières diverses. Comment les concepteurs des programmes scolaires envisagent-ils cette confrontation ?

Il semble que l'on s'attache davantage à la langue en tant qu'elle n'est pas uniquement objet des activités consacrées à l'orthographe et à la grammaire. Les dernières instructions ministérielles accordent treize heures hebdomadaires sur vingt-six à la maîtrise de la langue au cycle 3<sup>53</sup>, comme on peut le voir dans le tableau suivant :

---

<sup>50</sup> Ces nouveaux codes sont le plus souvent des adaptations de codes préexistants aux contraintes situationnelles.

<sup>51</sup> Sur ces notions, voir P. Imbs (1969, p. 52).

<sup>52</sup> La question du style est au cœur de nombre de travaux contemporains et est, notamment, très présente dans les réflexions autour de l'enseignement du FLE.

<sup>53</sup> Le cycle 3 concerne les trois dernières années du cursus élémentaire, c'est-à-dire le CE2, le CM1 et le CM2 qui accueillent des élèves âgés, en moyenne de huit à onze ans. Il s'agit du derniers cycle

*Répartition du temps de travail au cycle 3<sup>54</sup>*

Domaines	Champs disciplinaires	Horaire minimum	Horaire maximum	Horaire du domaine
Langue française Education littéraire et humaine	Littérature (lire, dire, écrire)	4h30	5h30	12h
	Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)	1h30	2h	
	Langue étrangère ou régionale	1h30	2h	
	Histoire - Géographie	3h	3h30	
	Vie collective (débat réglé)	0h30	0h30	
Education scientifique	Mathématiques	5h	5h30	8h
	Sciences expérimentales et technologie	2h30	3h	
Education artistique	Education musicale	3h		3h
	Arts visuels			
Education physique et sportive	3h			3h
Domaines transversaux		Horaires		
Maîtrise du langage et de la langue française		13h réparties dans tous les champs disciplinaires dont 2h quotidiennes pour des activités de lecture et d'écriture		
Education civique		1h répartie dans tous les champs disciplinaires		
		0 h30 pour le débat hebdomadaire		

d'apprentissage avant l'entrée au collège. Ce cycle nous intéresse particulièrement puisqu'il a pour objectif de consolider les acquis fondamentaux.

<sup>54</sup> Extrait de *Qu'apprend-on à l'école élémentaire* (p.161), édité en 2002 par le CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique) qui présente les programmes de l'école élémentaire.

En pratique, on comptabilise les temps durant lesquels l'élève est en situation encadrée de lecture, d'écriture ou de parole, quelle que soit l'activité pratiquée. Cette transversalité de la discipline « français » illustre l'orientation théorique des instructions officielles : la tendance est à la mise en situation des énoncés. Les rédacteurs de *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* mettent en garde : « *L'un des dangers majeurs des pédagogies de la lecture et de l'écriture de l'école primaire est d'isoler les textes rencontrés (ou produits) du contexte qui est le leur et de conduire les élèves à croire que la lecture ou l'écriture ne sont que des exercices.* » (p.162). Dans un souci de coller à la réalité de la langue, l'accent est mis sur la diversité des situations de productions. On parle d'énonciation, de stylistique, de cohésion textuelle... et ce relativement tôt dans le cursus scolaire. L'élève apprend à différencier un texte scientifique ou technique d'un texte littéraire. Ceci a pour conséquence, *a priori* heureuse, une régression des emplois de phrases-exemples, sans rapport à des référents réels pour décrire la langue (nous verrons ultérieurement que cette régression ne tend pas à l'éradication).

Si la grammaire du texte semble s'introduire de façon significative dans le contenu des apprentissages, qu'en est-il de la grammaire de la phrase ? Si l'on revient sur les treize heures consacrées à la maîtrise de la langue, on s'aperçoit que seules deux heures sont consacrées à « l'observation réfléchie de la langue »<sup>55</sup>. Sans doute cherche-t-on à exorciser les démons des antiques leçons d'orthographe qui constituaient l'essentiel du cours de langue française. Aujourd'hui, il est de bon ton de laisser l'élève se livrer à des expérimentations qui le conduiront (si le hasard fait bien les choses) à découvrir par lui-même les règles. Mais de quelles règles parle-t-on ?

L'examen des manuels scolaires révèle que l'objet de « l'observation réfléchie de la langue » n'a pas véritablement évolué. Alors que l'on propose à l'élève des textes aussi variés que bandes dessinées, contes, romans et récits illustrés ou encore des pièces de théâtre, donc des productions stylistiquement marquées, on trouve encore dans les manuels scolaires des traces d'une conception étriquée de la langue : les règles de grammaire énoncées par l'enseignant n'expliquent pas certains phénomènes pourtant courants dans les textes préconisés. On peut, avec Combettes (1995), justifier cet état de fait en admettant que « *Le passage à la dimension textuelle entraîne en effet des*

---

<sup>55</sup> C'est ainsi que l'on nomme désormais toutes les activités relatives à la conjugaison, l'orthographe, le vocabulaire et la grammaire.

*paramètres qui ne peuvent être pris en considération lorsqu'il s'agit de juger la grammaticalité d'une phrase ou d'un syntagme ».*

Ce sont donc deux ordres qui, dans une perspective didactique, doivent être distingués. Cependant, ces deux ordres doivent être complémentaires et ne pas entrer en contradiction comme c'est parfois le cas. Cela signifie que la description grammaticale de la langue scolaire proposée doit prendre en charge un éventail plus large de situations de productions. En d'autres termes, cela impose une rupture avec la tradition : en faisant de l'orthographe l'essence de la grammaire scolaire, il est impossible de permettre à cette dernière de prendre en charge des phénomènes dont la caractérisation suggère une appréhension de la variation situatiolectale. Considérer les enjeux pragmatiques et situationnels des productions entraîne nécessairement une description de la langue qui ne peut reposer exclusivement sur les règles d'orthographe. La majorité des unités et phénomènes répertoriés dans les manuels bénéficie d'une description qui n'entre pas en contradiction avec les usages parce qu'ils sont assimilables à une catégorie connue, décrite, stable et étanche à la variation. Si l'on s'intéresse, par exemple, à la classe des pronoms, on s'aperçoit que la caractérisation que l'on peut faire de la plupart d'entre eux, à partir de leur comportement morphosyntaxique et de leur capacité référentielle, se vérifie quel que soit le contexte dans lequel ils apparaissent. Ainsi, la description de leur fonctionnement en langue n'est pas contredite lorsqu'ils sont actualisés en situation.

Il existe cependant des unités rangées sous l'étiquette de pronoms dont la caractérisation ne peut être appréhendée en langue sans se référer aux usages. Tel est le cas des pronoms *on* ou *ça*. L'observation du traitement de ces pronoms dans les grammaires scolaires laisse entrevoir un malaise : les explications sont confuses. Parce que leur comportement morphosyntaxique ne permet pas leur intégration au sein d'une classe particulière, on propose une caractérisation souvent absurde, au mieux lacunaire, qui tente de justifier leurs emplois. *On* et *ça* sont des éléments marginaux parce que leur capacité référentielle, leur sens<sup>56</sup>, varie en fonction du contexte<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> Nous parlons ici de la procédure mise en place dans le but de repérer le référent supposé et non du référent lui-même (nous abordons la question du sens des pronoms dans notre troisième partie).

<sup>57</sup> C'est du moins ce que nous tenterons de montrer.

### **2.3 Du côté des pratiques pédagogiques**

#### *2.3.1 Un même capital culturel*

L'échec scolaire que l'on ne peut dissocier d'un échec dans l'apprentissage de l'écrit reste statistiquement lié à des considérations sociales. On échoue plus dans les couches sociales les plus basses. Pourtant, le thème de l'égalité des chances à l'école est récurrent et les instructions officielles invitent explicitement les professionnels à rétablir l'équilibre entre les élèves devant les apprentissages. Pour cela, des moyens sont engagés, des mesures sont prises : on met en place tout un appareillage pédagogique pour épauler ceux qui en ont le plus besoin<sup>58</sup>. Il semblerait, pour certains, que le meilleur moyen d'atteindre l'équité serait d'abaisser le niveau d'exigences, proposer aux populations les plus en difficulté : un savoir simplifié. On proposera alors aux collégiens parisiens d'étudier le « Grand Meaulnes » alors que l'on attendra d'un collégien de Bobigny la simple compréhension d'un roman de Stephen King.

On peut accorder à ce type de pratiques de nombreuses justifications, comme la prise en compte du rapport moins évident qu'entretiennent les jeunes les plus défavorisés avec l'abstrait, le littéraire. La littérature contemporaine regorge d'exemples d'écrits moins formels, plus accessibles, plus proches des pratiques ordinaires. Ne cherche-t-on pas là à se voiler la face ? Comme l'affirme Perrenoud (1991, p. 31) « *On pourrait évidemment se dire qu'il suffit d'enfermer chacun dans son marché linguistique d'origine pour qu'il soit d'emblée compétent.* ». Mais a-t-on besoin de l'école, d'un enseignant, pour accéder à cette « culture » ?

Une enseignante d'un lycée de La Courneuve m'a confié qu'elle s'était heurtée à une de ses collègues qui proposait à ses élèves de première, lors de l'épreuve de français consistant à rédiger une biographie, de se pencher sur la vie de Zinédine Zidane. Il n'est pas question de remettre en cause le mérite du sportif, cependant, les élèves ont-ils besoin de l'école pour s'intéresser à ce type de sujet ? N'est-ce pas là une façon de contourner un problème : comment faire naître l'intérêt pour l'inconnu ?

---

<sup>58</sup> Sur la question du rôle de l'enseignant dans la transmission de la langue et la culture dans les classes difficiles, nous renvoyons à la troisième partie de l'ouvrage coordonné par Bertucci et Houdart-Merot (2005).

Birouste (2003, p. 50) affirme « *L'ennui s'installe quand gagne l'angoisse d'être submergé par un affect violent, déclenché par la menace d'un intrus, voire d'un ennemi.* ». Par peur d'ennuyer les élèves, on préfère les charmer. On peut affirmer que l'objectif (pédagogique ?) de l'enseignante est uniquement d'amener ses élèves à réussir leur épreuve de français. Il importe peu d'élargir le capital culturel des lycéens du 93.

On peut alors s'interroger sur la façon d'envisager, au travers des enseignements, le principe d'égalité des chances sur lequel reposent les fondements de l'école républicaine. Cette question est au cœur de la plupart des débats nés autour des problèmes que rencontre l'école dans nos sociétés démocratiques. Le rôle socialisateur de l'école dépasse largement les deux ou trois heures hebdomadaires de cours d'éducation à la citoyenneté. Vellas (1993) affirme que « *La formation du citoyen se cache, à l'école, au cœur de la construction des savoirs* ». Entendons par là que l'enseignement de toutes les disciplines participe à l'élaboration de la conscience citoyenne du futur adulte. L'école doit permettre sans distinction l'accès aux savoirs qui constituent les fondements de la culture nationale, soit une part du capital culturel (et intellectuel) institutionnellement reconnue comme participant de la richesse et du bon fonctionnement de la société. Si l'on parle de culture nationale et non de culture, c'est uniquement dans le but de cerner les éléments qui appartiennent et qui servent la communauté dans son ensemble sans en privilégier une partie. L'actualisation de la norme linguistique est un de ces éléments.

L'élève, comme tout individu, acquiert une somme de savoirs qui lui permet de survivre au sein de la communauté restreinte dans laquelle il évolue quotidiennement. Dans les conditions les plus favorables, ces acquisitions constituent un pont évident vers ce que l'on a appelé la culture nationale : il est sans doute plus facile pour un enseignant en art plastique de parler d'impressionnisme aux élèves fréquentant les musées en dehors de l'école ; il est sans doute plus facile de parler de littérature aux élèves fréquentant régulièrement les bibliothèques. Si l'on reprend l'exemple de l'enseignante précédemment citée, on peut supposer que c'est dans un même souci de facilité qu'elle juge plus opportun de parler d'un sportif à des jeunes supposés passer plus de temps sur les terrains de football et devant la télévision que dans les musées ou les bibliothèques. La démarche est sans doute le fruit de bonnes intentions. Cependant, elle n'en reste pas moins problématique. L'obtention de diplômes est, certes, un moyen d'accroître les



chances d'intégration. Cependant, la constitution d'un capital culturel / intellectuel n'est-elle pas tout aussi importante pour l'insertion sociale, d'une part, et pour le développement personnel, d'autre part ?

On peut considérer que l'acquisition de ce capital permet aux individus de faire face aux différentes contraintes (devoirs) autour desquelles s'organise la société, mais aussi de prendre conscience et de profiter pleinement des bénéfices (droits) qu'autorise la vie en société. On constate que ce capital s'est, dans un premier temps, constitué à partir des pratiques des classes dominantes sans s'interroger sur l'utilité d'un tel modèle dans l'entretien de la cohésion sociale. Le cas de la standardisation du français en est un reflet flagrant. La transmission de ce capital est cependant le moyen le plus efficace pour permettre la socialisation des individus, entendons ici, la possibilité d'accéder aux savoirs nécessaires à l'insertion sociale.

Considérant le caractère essentiel d'un tel capital, quelle serait la façon la plus adéquate de le transmettre ? En d'autres termes, comment, au travers des différentes disciplines enseignées à l'école, permettre à tous les élèves l'accession au rang d'être social dans le respect de son individualité ? Selon Perrenoud (2003, p. 11-12), il faut tenir compte d'au moins trois priorités :

- *« Permettre à chacun de construire les connaissances et les compétences nécessaires pour faire face à la complexité du monde et de la société (...).*
- *Se servir des savoirs pour développer la raison, le respect des faits et de l'opinion d'autrui (...) Pour développer la citoyenneté, il faut viser une culture scientifique davantage que l'accumulation de connaissances parcellaires (...).*
- *Consacrer du temps, des moyens, des compétences et de l'inventivité didactique à un travail plus intensif et suivi sur les valeurs, les représentations et les connaissances qui sous-tendent toute démocratie, tout contrat social. »*

C'est à partir de telles considérations que s'articule le travail que nous tentons de mener aujourd'hui. Dans quelle mesure peut-on envisager l'enseignement des unités de la langue dans le respect de cette vision du rôle attribué à l'école ? Comment envisager des pratiques pédagogiques qui ne pousseraient pas les enseignants à répondre à la difficulté (fruit de l'hétérogénéité des individus-élèves) par la transmission d'un capital linguistique (socialement nécessaire) lacunaire ?

Il est impossible de répondre à de telles questions sans une remise en cause de la substance, de la constitution de ce capital. La difficulté, toujours selon Perrenoud, réside dans « *l'encyclopédisme des programmes scolaires* » qui défavorise la raison au profit de l'accumulation des apprentissages préparant aux études longues : « *Pour développer la citoyenneté il faut viser (...) la formation durable plutôt que l'encouragement au bachotage pour réussir des examens qui valorisent la quantité de connaissances restituées davantage que la qualité de leur appropriation.* » (2003, p. 11).

En somme, on accorderait aux modes d'acquisition des savoirs une importance au moins égale à celle que l'on accorde aux savoirs eux-mêmes. Même s'il est plus aisé de limiter l'évaluation d'un élève aux seuls résultats des processus intellectuels mis en jeu lors de la réalisation d'un exercice, encourager la réflexion s'avèrerait plus constructif. En d'autres termes, il semblerait plus important de pousser un élève à réfléchir sur les raisons qui motivent la présence d'un *cela* ou d'un *nous* aux dépens d'un *ça* ou d'un *on* dans certains écrits, que de l'entraîner à une substitution systématique.

Flahault (2003, p. 61) affirme que « *Tout discours partagé par les membres d'un groupe ou d'une corporation comporte en effet deux versants. Un versant référentiel : ce discours parle nécessairement de quelque chose, se réfère à des réalités qui existent en dehors de lui. Un versant autoréférentiel : ce discours est aussi une réalité en lui-même, un monde commun partagé par les membres du groupe, une monnaie qui leur permet d'échanger entre eux et d'exister les uns par rapport aux autres.* ». En somme, la monnaie en question, le « *versant autoréférentiel* », serait une partie du capital nécessaire. Apprendre à écrire, apprendre à maîtriser le code standard, c'est avant tout obtenir les clefs des échanges sociaux. Il ne s'agit pas de substituer le « *versant autoréférentiel* » (la norme) au « *versant référentiel* » (la variété de français caractéristique de l'identité d'un individu), mais de les faire coexister. L'objectif étant de permettre aux membres d'une communauté de communiquer sans que les variations linguistiques n'altèrent la cohérence du message transmis.

L'enseignant est confronté à un public en possession de certaines compétences relevant de ce que Blanche-Benveniste appelle « *la grammaire première* » qu'elle définit en ces termes : « (...) *il nous paraît nécessaire de distinguer au moins deux sortes de savoirs ; l'un, qui est indiscutable et semble acquis par les francophones avant leur entrée à*

*l'école primaire ; un autre, aléatoire, qu'ils acquièrent plus ou moins bien, tout au long de leur vie et parfois jamais. L'un correspond à ce que nous appelons la grammaire première et l'autre à la grammaire seconde. » (1990, p. 207).*

On peut associer « *la grammaire première* » au « *versant référentiel* » du discours partagé par les membres d'un groupe. Si Flahault parle de « *versants* », c'est bien avec l'idée que l'un et l'autre se soutiennent : le versant référentiel, la réalité de l'individu, n'a de valeur qu'en rapport avec le « *versant autoréférentiel* », la réalité du groupe et réciproquement. La « *variété linguistique identitaire* » n'a de valeur sociale qu'en tant qu'elle est identifiée, caractérisée par rapport à la « *variété commune* », la norme linguistique. Réciproquement, cette dernière n'a de réalité que parce qu'elle suppose des variétés individuelles.

En visant l'adoption d'une posture scientifique par les élèves, on peut considérer que ces derniers bénéficient d'un atout majeur : leur expertise. Le problème se situe dans la non-prise en considération du versant référentiel : l'école propose un savoir fermé. Flahault (2003, p. 62) déplore : « *Malheureusement, plus un discours fonctionne sur le mode autoréférentiel, plus il devient ennuyeux : le savoir pour le savoir finit par perdre de vue la véritable curiosité, qui implique une curiosité pour les réalités en elles-mêmes.* ». Si le désinvestissement des élèves constitue pour nombre de personnes concernées (parents, enseignants, pédagogues...) une cause majeure de l'échec scolaire, on peut, dès lors, s'interroger sur la place attribuée au versant référentiel, aux variétés individuelles, identitaires. En d'autres termes, l'interrogation porte sur la place faite aux situatiolectes autres que le standard dans les salles de classe.

Les textes officiels contiennent pourtant de nombreux articles préconisant la promotion de l'expression orale. Outre « *devenir autonome dans la production de textes écrits* » et « *disposer d'une écriture manuscrite efficace et s'initier à l'édition des textes* », l'un des trois objectifs visés par l'école élémentaire en matière d'acquisition de la langue, se définit en ces termes :

« *maîtriser le langage et ses usages :*

- *exposer, expliquer, discuter, convaincre en situation de discussion collective*
- *se confronter à des points de vue différents*

- *anticiper la compréhension de son message par d'autres* ».

Peut-on envisager le développement de telles compétences sans évoquer le caractère spontané de l'oral, notamment en situation de confrontations ? Peut-on contourner la question de l'oral spontané en considérant ce mode d'actualisation comme relevant d'un niveau de langue à ce point inférieur que l'on n'aurait pas besoin de s'y intéresser ? Si l'évocation des niveaux de langue dans les manuels scolaires permet une approche des différents situatiolectes, comme le souligne Gadet (1999) : « *la plupart des grammaires scolaires la [la notion de niveaux de langue] posaient en introduction comme un concept de la description du français, mais ne l'exploitaient guère que dans le chapitre sur les interrogatives, dont on ne peut ignorer la variabilité.* ». Cela prend la forme d'une hiérarchisation arbitraire des réalisations de la langue, présentant la réalité linguistique de l'élève au bas de l'échelle<sup>59</sup>.

Ainsi, on peut voir ici une des conséquences du cloisonnement de la linguistique d'une part et de l'enseignement de l'autre. Notre hypothèse est qu'une représentation de la langue tendant à l'appréhension de toutes les situations de communication, donc de tous les styles, permettrait de penser la langue autrement qu'en termes de correcte ou non.

### *2.3.2 Transmettre le capital*

Penser un continuum des situations de communication, contredit le caractère monopoliste que l'on attribue à l'écrit littéraire. Ce situatiolecte ne peut être envisagé comme l'unique situatiolecte susceptible de supporter le statut de langue<sup>60</sup>. Il ne devrait constituer qu'un point d'ancrage permettant l'élargissement du champ des possibles communicationnels.

---

<sup>59</sup> La réalité de l'élève est dévaluée comme le sont tous les situatiolectes tendant vers l'immédiat communicationnel. Les pratiques linguistiques des élèves se situent nécessairement de ce côté du continuum : les compétences langagières qu'il a acquis avant son entrée à l'école sont le résultat des échanges qu'il peut avoir au sein de la communauté restreinte dans laquelle il évolue. De fait, les occasions de recourir à un situatiolecte davantage distancié, et donc d'acquérir naturellement les compétences nécessaires, sont rares.

<sup>60</sup> Le situatiolecte « écrit littéraire », comme tous les situatiolectes, a la particularité d'être approprié à un type de situations de communication. S'il existait un situatiolecte représentatif de la langue, cela signifierait que son élaboration serait fonction de l'appréhension de toutes les contraintes situationnelles. Ceci n'est évidemment pas envisageable.

Si l'on part du principe que les différentes situations de communication s'organisent sur un continuum s'établissant entre les concepts d'immédiat et de distance, on peut considérer que plus un individu développe son expertise, sa maîtrise du situatiolecte standard, plus il élargit son champ de possibles communicationnels puisqu'il étend, de fait, le continuum qui, sans le standard, se borne aux variétés renvoyant à l'immédiat. Comme le souligne Pouëch (2001, p. 17) : « *Le passage vers l'écrit est donc bien celui d'un élargissement des situations de communication et de l'ouverture à d'autres pratiques sociales.* ». Permettre, par le biais de la scolarisation, à un individu de s'armer dans le but de s'intégrer socialement, c'est lui offrir la chance d'intégrer ce situatiolecte.

Cependant, cette intégration au registre des situatiolectes disponibles ne devrait pas se faire au prix de l'écrasement des autres puisque, comme nous l'avons montré, son usage ne s'entend que dans certaines situations. Ce qui signifie que la caractérisation que l'on en fait devrait permettre l'appréhension des autres situatiolectes. Au moins deux arguments appuient cette idée :

- i. Pour que l'acquisition se fasse de façon optimale, il est nécessaire de lier le contenu du savoir transmis à la réalité de l'individu receveur. Dans le cas de l'enseignement du français (donc du standard), le savoir transmis doit s'appuyer sur des savoirs préalables. En l'occurrence, enseigner un situatiolecte qui n'entraîne pas jusqu'alors dans les compétences de l'élève ne devrait pas s'opposer aux situatiolectes préalablement disponibles, c'est-à-dire ceux qui se sont élaborés dans le cadre d'interactions quotidiennes, ceux que l'on rapproche de l'immédiat et que l'élève maîtrise. Flahault (2003, p. 60) souligne que : « (...) *se livrer à une activité de connaissance n'est pas désirable en soi, mais désirable seulement pour ceux qui, dans cette activité, trouvent une manière d'exister.* ».

Ainsi, si l'on vise l'efficacité de cette « activité de connaissance », la non autonomie des variétés relevant de l'immédiat et celle relevant de la distance doit être mise en évidence : l'enseignement du standard doit prendre pour caution la langue telle qu'elle se réalise en dehors du cadre institutionnel.

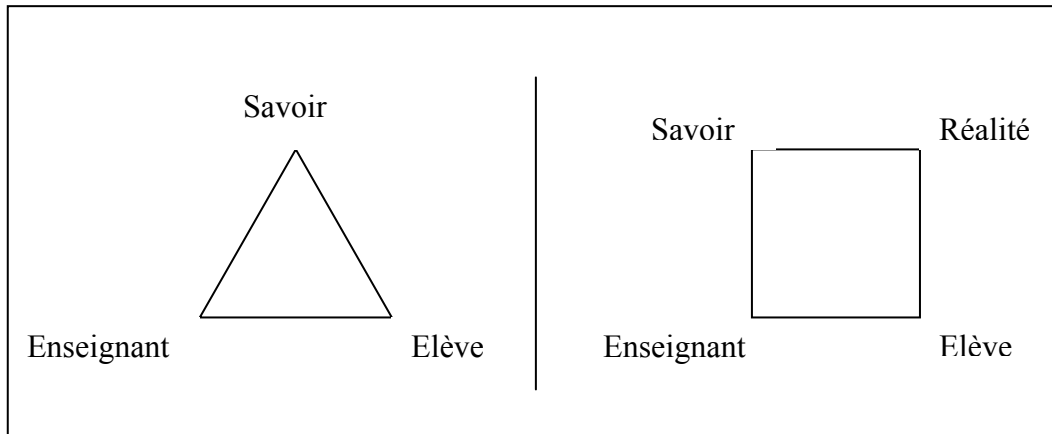
On a coutume d'envisager les pratiques pédagogiques comme reposant sur un modèle théorique que l'on présente traditionnellement en sciences de l'éducation, selon le modèle du triangle proposé par Houssaye (1988, p. 233) : « *La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou* ». La réussite d'un acte pédagogique serait donc dépendante de cette *triangulation dissymétrique*<sup>61</sup> où l'un des trois éléments accepte sa passivité tout en prenant conscience de son caractère indispensable.

Un tel modèle présuppose de faire le deuil d'une coexistence équitable des trois éléments. Cependant, si l'on reprend les propos de Flahault, envisager l'élève comme occupant une position le réduisant à la passivité, l'inexistence, ne favorise pas le désir de connaissance, donc l'intégration de nouvelles données. C'est pourquoi, il propose de substituer un carré au triangle. Selon lui, la réalité, le monde tel qu'il est appréhendé par l'élève, constitue une composante nécessaire de l'acte pédagogique : « *La différence fondamentale entre le triangle et le carré est celle-ci : le triangle postule que le savoir est une fin en soi, que les enfants cherchent ou doivent chercher à l'acquérir pour lui-même ; le carré récuse ce postulat et admet que le savoir est recherché pour autant qu'il entretient une relation significative avec le monde dans lequel on vit.* » (2003, p. 58). Soit la figure suivante :

---

<sup>61</sup> Selon les termes de Houssaye (1988).

Figure 6 : Triangle pédagogique vs carré pédagogique



Sans pour autant attribuer à la position occupée par l'élève une valeur équitable à celle occupée par l'enseignant face au savoir en jeu, l'introduction d'un pôle « réalité » permet à l'élève d'admettre sa passivité sans pour autant inexister. Dans le cadre strict de l'enseignement de la langue, on pose cet argument comme plaidant en faveur d'une reconsidération du standard : celui-ci, bien qu'essentielle, n'est pas indépendant des autres situatiolectes.

- ii. Notre second argument est à corréler au premier : du point de vue de la représentation des situations de communication sur un continuum, il n'est pas de situatiolecte générique<sup>62</sup>. A chaque situation correspond un situatiolecte dont les spécificités sont à relier aux ressources dont dispose un locuteur. On ne peut donc pas prétendre caractériser la langue en tant qu'elle n'est qu'actualisation en situation, à partir d'un situatiolecte particulier qui s'inscrit dans une situation particulière.

### 2.3. 3 Quel modèle enseigner ?

Dans une perspective de croisement des points de vue du linguiste et du pédagogue, on peut tenter de répondre à la question « quel modèle enseigner ? ».

<sup>62</sup> On oppose l'impensable situatiolecte générique aux situatiolectes prototypes, que nous présentions en première partie. Si ceux-ci ont été sélectionnés pour leur représentativité, celle-ci n'en reste pas moins limitée. Chaque prototype renvoie à un ensemble de situatiolectes et non à tous les situatiolectes.

François (1974) affirme : « *La priorité doit être donnée aux formes les moins marquées en écartant, dans un premier temps, les emplois de cours magistral, par exemple, ou de style théâtral. Les formes marginales du langage, par exemple l'argot ou les exploitations ludiques, ne doivent être abordées que par référence aux formes déterminées par la fonction centrale.* ».

Il s'agit, en fait, de considérer le situatiolecte à enseigner tel qu'il s'actualise dans les situations les plus formelles, celles s'inscrivant dans un contexte à ce point distancié que l'interprétation des énoncés en jeu ne nécessiterait qu'un recours minimal aux informations qui pourraient s'inscrire en mémoire discursive. Ainsi, idéalement, toute production dont l'interprétation requerrait un savoir préalable, des présupposés, une expérience partagée, ne serait appréhendée qu'en tant que forme dérivée de cette dernière.

François parle de « base » pour évoquer le répertoire de formes les moins marquées. Un situatiolecte qui s'établirait à partir d'un tel répertoire n'est évidemment pas envisageable puisque, comme nous nous efforçons de le montrer, la langue ne s'actualise que sous une forme stylisée, contrainte par les éléments constitutifs de la situation de communication. Il ne serait pas non plus question d'enseigner un prototype de langue qui ne pourrait s'actualiser sous peine de proposer une description coupée de la réalité langagière.

François propose de classer les faits de langue selon la typologie suivante :

A) « *Le groupe des faits communs à tous les locuteurs (faits qu'on retrouvera également chez les bilingues ou dans les argots), tant dans l'usage actif que passif.* ».

Un tel groupe se constituerait à partir du relevé des faits de très haute fréquence. La non-inversion du sujet dans un énoncé interrogatif, l'usage du passé composé dans les récit, ou encore l'absence de *ne* de négation, sont des exemples de faits que l'on retrouve dans l'usage de la majorité des locuteurs francophones<sup>63</sup>.

B) Le groupe « *des faits variables qui ne font partie que de l'usage passif de certains et qui diffèrent d'un locuteur à l'autre* ».

---

<sup>63</sup> Nous proposons des exemples exclus des situatiolectes les plus distanciés tels que l'écrit littéraire (il serait par ailleurs intéressant de comprendre pourquoi). Nous rebondissons, ainsi, sur ce que nous disions concernant la non-généricité et l'illégitimité du statut monopoliste du situatiolecte standard. Cependant, un grand nombre de faits constitutifs de ce situatiolecte peuvent entrer dans le groupe A.



On regrouperait ici les faits notables dans des situations particulières. On envisage les indices de variation stylistique, diaphasique, diastratique, diatopique. François note que ce groupe est sans doute le plus dense. C'est dans ce groupe que l'on trouve, notamment, les faits propres au situatiolecte standard. L'usage du passé simple, par exemple, est spécifique à certaines situations de communication. Les particularités sémantiques de ce temps verbal répondent à des contraintes situationnelles auxquelles ne sont pas confrontés tous les locuteurs. Seuls ceux qui se trouvent impliqués dans des situations de communication imposant une faible coopération des acteurs de la communication en ont l'usage.

C) *« Une dernière catégorie de faits est représentée par ceux qui, en raison d'une moindre efficacité, peuvent n'entrer ni dans l'usage actif ni dans l'usage passif d'une partie de la communauté. »*

Sont concernés ici, les faits à ce point marqués qu'un décodage à partir de la « base » serait impossible pour toute personne extérieure au groupe restreint dans lequel seraient produits de tels faits. On parle, par exemple, de faits archaïques, de faits observables dans les productions de jeunes d'une cité entre eux, mais aussi de faits techniques.

L'ensemble des faits regroupés en A constituent ce qui, selon nous, pourrait faire l'objet d'une caractérisation par la grammaire scolaire. Le regroupement A reposerait sur une reconnaissance commune et une neutralité telle qu'elle n'invaliderait pas les faits recensés en B. Quant aux faits relevant du groupe C, leur marginalité les exclut d'emblée de la description grammaticale scolaire pour la raison qu'ils ne constituent pas des éléments nécessaires à la communication entre membres d'une communauté linguistique élargie. On peut raisonnablement supposer que les producteurs de tels faits sont en mesure de produire des faits syntaxiquement, ou sémantiquement proches appartenant au groupe A ou au groupe B.

Dès lors, quel regard peut-on porter sur les contenus des manuels de grammaire proposés aux élèves ?

Il nous semble que, faute d'une réelle théorie sur laquelle faire reposer la grammaire scolaire, celle-ci présente les faits linguistiques sans se soucier d'une typologie telle que celle proposée par François. Si classification des faits il y a, elle prend généralement une forme binaire : il y a ce qui appartient à l'oral d'une part et ce qui appartient à l'écrit de

l'autre. On retrouve alors certains faits A, B et C distribués d'un côté ou de l'autre. La sélection de ces derniers ne semble pas être motivée par d'autres facteurs que celui d'« appartenir à l'oral ». Tout fait qui se révélerait être davantage présent lors d'échanges oraux informels se voit exclu de la description grammaticale scolaire. *On* et *ça* relèvent d'un tel traitement. Alors qu'il est indéniable que ces deux unités trouvent leur place au sein du groupe A<sup>64</sup>, il est tout aussi indéniable que la grammaire scolaire ne rend pas compte de leur identité<sup>65</sup>.

---

<sup>64</sup> Il est peu probable que *on* et *ça* n'entrent pas dans le répertoire d'un locuteur francophone. Par ailleurs, étant donné certains usages exclusifs de l'un et de l'autre, un apprenant use nécessairement de ces unités dans les constructions courantes telles que *comment ça va ?*, *Quand on veut on peut*.

<sup>65</sup> Quand *on* et *ça* sont abordés dans un manuel, ils le sont généralement de façon succincte et lacunaire. C'est ce que nous verrons plus en détails dans la partie suivante.

## 2.4 Dans les faits...

### 2.4.1 Exemple

Afin de mieux comprendre comment se met en place l'observation réfléchie de la langue (désormais ORL) et les problèmes qui se posent concrètement, nous proposons l'extrait d'un manuel destiné aux classes de cycle 3 (CM)<sup>66</sup>. Bien que celui-ci porte le titre de *Grammaire*, la quatrième de couverture nous « rassure » en précisant : « *Cet ouvrage, consacré à « l'observation réfléchie de la langue française », a été conçu pour répondre aux exigences du nouveau programme (...)* ». Nous sommes donc bien en présence d'un manuel conforme aux instructions officielles.

Nous proposons de nous intéresser à la leçon consacrée à l'observation des pronoms démonstratifs et indéfinis intitulée : « *Les autres pronoms* ». Notre choix est évidemment motivé par le fait que c'est au cours de cette leçon que sont présentés *on*<sup>67</sup> et *ça*. Nous tenterons d'y repérer la logique annoncée en avant-propos du manuel :

« Lire → Comprendre → Observer → Apprendre → Utiliser »

Telle est, en fait, la logique sur laquelle se fonde l'ORL. Aucune confusion ne doit être faite avec les anciennes méthodes. L'ORL ne propose pas de faire de la grammaire pour la grammaire : il s'agit de saisir la langue dans sa réalité. Comme le précise les auteurs du manuel : « *La grammaire, ici, n'est pas considérée comme une discipline mais comme la morale de la langue* ».

Observons donc comment la « morale de la langue » est enseignée aux élèves.

---

<sup>66</sup> Fouillade G & Moulin M, 2003, *Grammaire*, Bordas.

<sup>67</sup> On note que *on* est également traité au cours de la leçon sur les pronoms personnels sans qu'un quelconque lien ne soit fait entre les deux catégories de pronoms. Les auteurs espèrent sans doute que les élèves n'observent pas (de façon réfléchie) ce doublet.

30

## Les autres pronoms



## Qu'est-ce qu'un arbre ?

Les arbres se répartissent en deux groupes :

Les conifères

Leur fruit est un cône, ou pomme de pin. Certains ont des feuilles en aiguilles comme le pin, d'autres en écailles comme le cyprès.

On les appelle également les résineux, car la plupart d'entre eux fabriquent de la résine, collante et odorante.

Pour les botanistes<sup>1</sup>, ce sont des gymnospermes<sup>2</sup>, c'est-à-dire des plantes dont la graine n'est pas enfermée dans un fruit clos.

Les conifères sont apparus sur Terre bien avant les feuillus, il y a environ 150 millions d'années.

La plupart gardent leur feuillage en hiver :

Les feuillus

Comme leur nom l'indique, ces arbres ont des feuilles larges et plates.

Ceux-ci appartiennent au groupe des angiospermes<sup>3</sup>, leur graine est protégée par un fruit bien fermé.

Pour les scientifiques, un arbre est une plante équipée de cellules spéciales, le *cambium*, qui lui permet de grossir toute sa vie.

C'est ainsi que les minuscules saules nains de montagne, avec leurs quelques centimètres de haut sont considérés comme des arbres.

Gaël MOREL et John WALKINGS, *Le Livre des arbres*, « Découverte Cadet », © Ed. Callimard.

1. botanistes : qui étudient les végétaux.

2. et 3. Ces deux mots sont de la même famille, ils concernent la reproduction des espèces vivantes.

Gymnospermes : appareil reproducteur visible.

Angiospermes : appareil reproducteur invisible.

## LIRE ET COMPRENDRE

### Le sens

1. Dans quel type ranges-tu ce texte (narratif, descriptif...) ?
2. Les sapins sont-ils des « *conifères* » ou des « *feuillus* » ? Cherche la définition de ces mots dans le dictionnaire pour bien comprendre leur sens.
3. D'où vient le nom « *conifère* » ?

### La langue

1. Dans la première partie du texte, combien de fois le mot « arbre » est-il utilisé ?
2. Comment l'auteur a-t-il fait pour éviter sa répétition ?

## OBSERVER ET APPRENDRE

Observe la façon dont le texte progresse.  
On pourrait représenter cette progression de la façon suivante.



Pour assurer la progression d'un texte en évitant les répétitions, on peut utiliser des substituts qu'on appelle des **pronoms** (voir leçon 7). Parmi ces pronoms, nous connaissons déjà les pronoms personnels et les pronoms relatifs. Il en existe trois autres catégories.

### Les pronoms démonstratifs

*Les feuillus* : ceux-ci appartiennent au groupe des angiospermes.

*Ce sapin* est immense, celui de mon jardin est tout petit.

La feuille du chêne est large, celle du pin est une aiguille.

#### Je sais maintenant

- ◆ Les pronoms démonstratifs varient selon le nombre et le genre du nom qu'ils remplacent.
- ◆ Ils peuvent prendre une forme simple ou une forme composée :
  - les formes simples : ce, ci, ça, ceci, cela, celui, celle, ceux, celles ;
  - les formes composées : celui-ci, celui-là / celle-ci, celle-là (singulier), ceux-ci, ceux-là / celles-ci, celles-là (pluriel).



30

## Les autres pronoms

## Les pronoms indéfinis

|| Certains ont des aiguilles, on les appelle des conifères.  
Lesquels ont des aiguilles ? Qui les appelle des conifères ?  
On ne sait pas trop...

## Je sais maintenant

◆ Le pronom indéfini remplace un nom ou un groupe nominal sans apporter de précisions sur lui.

Ex. : *Quelqu'un a apporté quelque chose.*

◆ Les pronoms indéfinis sont nombreux et variés :

- on, quelqu'un, quelque chose, n'importe qui, n'importe quoi... ;
- plusieurs, certains, quelques-uns, la plupart, les uns, les autres... ;
- chacun, tout... ;
- personne, aucun, nul, rien... ;
- l'autre, le même...



• Repère les pronoms indéfinis. Quelle est la fonction de chacun ?

*Personne ne comprend rien à cet exercice.*

*Les censes étaient mauvaises. J'en ai jeté la plupart.*

*Je ne sais pas si j'achète un autre pull ou si je garde le même.*

*N'importe qui fait n'importe quoi.*

## Les pronoms possessifs

|| Les arbres du voisin sont des conifères. Les *miens* sont des feuillus.

(mes arbres)

Cette semaine, mes évaluations sont bonnes. Les *siennes* le sont moins.

(ses notes)

## Je sais maintenant

Le pronom possessif varie :

- selon la personne qui possède : le mien, le tien..., le nôtre... ;
- selon le genre de l'objet possédé : le mien, la mienne... ;
- selon le nombre de l'objet possédé : le tien, les tiens...



• Complète avec un pronom possessif qui convient. Trouve plusieurs solutions et explique les différences des sens et de situation.

*Ton chien est plus gentil que ...*

*Nous partirons avec votre voiture car ... est en panne.*

*Mes parents sont amis avec ...*

*Range ces affaires, ce sont ...*

Cette leçon nous montre bien la façon dont l'ORL entend fondre la grammaire dans une description plus générale de la langue : la description purement grammaticale des pronoms, c'est-à-dire leurs caractéristiques morphosyntaxiques, mais aussi les aspects sémantiques à l'origine de leur sous-catégorisation (démonstratif, indéfini), est accessoire. On justifie l'intérêt porté aux pronoms par le fait qu'ils constituent des éléments de la structuration d'un texte.

Pour preuve, au début de la seconde partie de la leçon, les auteurs renvoient les élèves à la leçon 7 pour la définition des pronoms. La leçon 7 ne traite pas du pronom, mais de la progression du texte en général et des substituts en particulier. C'est tel que nous le montre l'encart ci-dessous qu'est introduite la notion de pronom dans ce manuel et c'est ce qui servira de définition de référence tout au long de l'ouvrage.



#### 2.4.2 A la place de l'élève

Comment dès lors peut-on concevoir le travail de l'élève ? Si l'on part, comme c'est le cas ici, de l'idée que le pronom est, avant toute autre chose, un substitut qui sert la progression du texte, quel sens donner à cette progression si le sens des différents types de pronoms ainsi que les différentes implications pragmatico-sémantiques que leur emploi suppose ne sont pas définis ?

On se contente ici de justifier le recours aux pronoms par l'obligation d'éviter les répétitions. Or, pour reprendre l'exemple donné, la chaîne : *les conifères – certains – les*

– *la plupart* – *ce*, n'est pas une suite de substituts équivalents. L'usage d'un pronom plutôt qu'un autre a un sens : la substitution de chacun d'eux par ce qui nous est présenté comme le GN de référence n'est pas possible, en tout cas, pas de façon systématique et directe avec les pronoms autres que *les*<sup>68</sup>.

*Certains* ne renvoie pas à *les conifères*, mais à *certains conifères* par opposition à *les autres*. On note, au demeurant, qu'il n'a pas été jugé pertinent de relever *d'autres* comme exemple de substitut dans la phrase : « *Certains ont des feuilles en aiguille comme le pin, d'autres en écaille comme le cyprès* ». Peut-être est-ce un oubli ? Nous pouvons en douter. Une autre hypothèse serait qu'en pointant *les autres*, la description proposée n'aurait pu se contenter de parler de simple substitution. Ce qui se substitue à *les conifères*, c'est *certains + les autres*.

De même, *la plupart* ne renvoie pas à *les conifères*, mais à *la plupart des conifères*. Dans ces deux cas, comme pour *les*, la relation morphologique qu'entretiennent ces pronoms et le déterminant du GN référent est évidente. Wilmet (1997, p. 248) parle de pronoms accidentels par opposition aux pronoms essentiels : « *Distinguons donc des pronoms (1) en relation morphologique avec un déterminant, ou accidentels, (2) sans relation aucune avec un déterminant, ou essentiels.* ».

Quant à *ce*, il est également question d'un pronom essentiel dans la typologie de Wilmet et, à ce titre, on peut s'interroger sur le GN à l'origine de son emploi. Il ne peut s'agir de *les conifères* auquel cas l'auteur du texte aurait utilisé *ils* car, comme le rappelle Wilmet (1997, p. 252) : « *LE et IL proviennent de l'accentuation du latin ILLE sur la seconde ou sur la première syllabe* ». On peut, dès lors, envisager que *ce* réfère à un GN du type *ce type d'arbres, cette sorte d'arbres*, etc..

En ORL, l'élève est mis en position de construire par lui-même les savoirs grammaticaux en s'appuyant sur les tuteurs<sup>69</sup> que sont notamment les manuels. Nous

---

<sup>68</sup> Nous proposons, dans notre troisième partie, de nous intéresser au sens des pronoms, c'est-à-dire le mode d'activation des référents.

<sup>69</sup> L'idée de « tuteur » que nous développons est attachée à la notion d'« étayage » (« scaffolding ») introduite par Bruner (1983). L'étayage renvoie aux interactions pédagogiques dans le cadre de la résolution d'un problème. Bruner lui attribue six fonctions : l'enrôlement (soutenir l'intérêt de l'apprenant), l'orientation (diriger l'apprenant), la réduction des degrés de liberté (éviter à l'apprenant de se perdre dans des questionnements dont les réponses sont hors de sa portée), la signalisation des caractéristiques déterminantes (attirer l'attention de l'apprenant sur les éléments pertinents), le contrôle de la frustration (éviter la démotivation de l'apprenant) et la démonstration (détailler les étapes de la résolution du problème). Le cadre théorique posé par l'étayage attribue au tuteur un rôle déterminant que



propositions précédemment de considérer comme tuteur également sa compétence communicationnelle préscolaire. L'observation du manuel proposé rend cette option absolument inconcevable : dire à un élève de cycle 3 que le passage de *les conifères* à *certain*, *la plupart* ou *ce* a pour unique fonction d'éviter les répétitions, distance radicalement sa compétence communicationnelle de la description de la langue proposée en classe. Si l'enseignant dit : « Les élèves sont différents. Certains aiment lire. », n'importe quel élève de cycle 3 comprend que tous *les élèves* n'aiment pas lire.

Une fois passé la partie censée proposer un fait linguistique en situation, le leçon nous propose un passage brutal à des considérations plus traditionnelles, puisque d'ordre orthographiques. C'est en effet ce que l'on peut observer dans les sous-parties consacrées, semble-t-il, à la caractérisation proprement dite des pronoms.

Si nous évoquons la brutalité de la transition entre les deux parties, c'est qu'aucun lien ne peut être fait entre ce qui concerne la description en contexte et la description dans le but d'une réutilisation : alors qu'on tente de nous faire admettre que *les conifères* et *ce* entrent dans une relation d'équivalence telle que l'usage du pronom a pour seul but d'éviter la répétition, on apprend que les pronoms démonstratifs (dont *ce*) « *varient selon le nombre et le genre du nom qu'ils remplacent* ». On comprend quel intérêt une telle affirmation peut avoir si l'on se préoccupe essentiellement des problèmes d'accord. Cependant, ce n'est pas ainsi que l'ORL nous est présentée.

Quant à la description qui nous est donnée des indéfinis, nous n'y accordons aucun intérêt tant l'absence de pertinence des propos énoncés est manifeste, dans une perspective orthographique comme dans une perspective d'analyse textuelle. Affirmer que « *Le pronom indéfini remplace un nom ou un groupe nominal sans apporter de précisions sur lui* » n'est d'aucune utilité, voire apparaît comme incohérent si l'on confronte cette définition aux exemples proposés : on ne peut ignorer le genre, le nombre ou le caractère distributif, globalisant ou annulatif qu'évoquent les pronoms

---

Bruner (1983) envisage ainsi : « *Le tuteur efficace doit être attentif à deux modèles théoriques au moins. L'un est la théorie de la tâche ou du problème et de la manière dont il peut être mené à bien. L'autre est une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève. Sans ces deux théories à la fois, il ne peut ni créer de feed-back ni inventer de situations dans lesquelles son feed-back s'adapte davantage à cet élève pour cette tâche à ce point où il en est dans la maîtrise de la tâche. Le schéma réel de l'instruction efficace est donc à la fois dépendant de la tâche et dépendant de l'élève, les exigences de la tutelle étant engendrées par l'interaction* ». Nous proposons de considérer le manuel scolaire comme un tuteur, c'est-à-dire comme un ouvrage dont l'élaboration doit tenir compte des « *deux modèles théoriques* » définis par Bruner.

cités en exemple. Autant d'informations qui précisent le nom ou le groupe nominal remplacé pour reprendre les termes utilisés.

Cette analyse d'un exemple de traitement de la langue par un manuel scolaire s'inscrivant dans la démarche pédagogique que revendique l'ORL, nous permet de pointer les défaillances du système :

- la maîtrise de la langue et du langage nécessite effectivement que les faits linguistiques observés soient présentés en contexte, c'est-à-dire directement liés à la situation de communication de laquelle ils sont issus. Cependant, rien ne justifie que l'on sélectionne un type de contexte plutôt qu'un autre. S'il est du rôle de l'école d'éveiller l'élève à des situations de communication jusque là inédites, elle ne doit pas perdre de vue que ces dernières ne constituent qu'une partie socialement importante mais quantitativement restreinte du champ des possibles communicationnels, sous peine de proposer une description coupée de la réalité effective de la langue ;
- nous avons montré, au cours de cette partie, que l'enseignement de l'orthographe était nécessaire et légitime si l'on considère que le rôle de l'école est de préparer les élèves à occuper une place dans la société. Cependant, pour que cet enseignement ait un sens autre que celui de permettre la réussite scolaire, encore faut-il que ce qui ne ressort pas de l'arbitraire, notamment l'orthographe grammaticale, ne soit pas traité indépendamment des autres points de vue que l'on peut porter sur la langue et le langage.

#### *2.4.3 Caractérisation globale des unités*

Notre caractérisation de *on* et de *ça* nous conduira donc à concevoir une description grammaticale de ces unités qui, certes expliquera les problèmes d'accord, mais prendra en compte les problèmes liés à l'énonciation, la pragmatique, la cohésion textuelle et la sémantique. Cette remarque n'est pas sans intérêt quand on sait qu'en matière d'observation de la langue en classe « *Chaque sous-domaine est (...) une entité sans lien avec le reste.* » (Tisset, 1997, p. 8).

En somme, pour mener à bien notre entreprise, il nous est indispensable de penser la grammaire scolaire en tant qu'elle vise plusieurs finalités. Nous décrivons ces dernières en reprenant le découpage proposé par Léon (1998) :

- (i) la grammaire au service de la grammaire, « (...) *il s'agit en dernier ressort d'identifier les catégories de mots ou des fonctions et de leur donner un nom.* » (p. 37) ;
- (ii) la grammaire au service de l'orthographe ;
- (iii) la grammaire au service de la lecture ;
- (iv) la grammaire au service de l'expression.

Ainsi envisagée, la grammaire scolaire se révèle être une véritable discipline visant la maîtrise de la langue et le développement des compétences communicationnelles. Ces quatre champs d'investissement entrent en relation les uns avec les autres sans que soit opérée une hiérarchisation. Comme le précise Léon (1998, p. 40) : « *Une réelle maîtrise de la langue ne peut résulter que d'une synergie entre les différentes perspectives évoquées* ».

De fait, la caractérisation que nous tentons de faire de *on* et *ça* s'organise autour de trois questions : comment définir la catégorie de mots dont relèvent *on* et *ça* (i) ? Quel sens leur attribuer, ou encore que cherche à transmettre un locuteur/scripteur lorsqu'il les emploie (iii), (iv) ? Comment expliquer la morphologie de *on* et *ça* et les accords qu'ils entraînent (ii) ? Les réponses à ces questions doivent, selon nous, constituer la description grammaticale scolaire de *on* et *ça*.

Avant de nous lancer dans cette entreprise, nous allons essayer de démontrer l'intérêt que l'on peut attribuer à une caractérisation juste et particulière de *on* et de *ça*. Dans les paragraphes suivants, il sera donc question de justifier le travail d'analyse et de transposition didactique que nous proposerons dans la troisième partie à partir de l'observation du comportement des locuteurs en situation de réflexion sur la langue.

## **2.5 On et ça pour les locuteurs**

### 2.5.1 Influence sur l'élaboration d'un message des contraintes relatives à une situation de communication donnée

Nous avons montré, à travers l'étude des fréquences de *on* et de *ça*, qu'il y avait davantage d'occurrences en situation de type SPCO qu'en situation de type SPCE. Ce constat est relayé par les grammaires, notamment la grammaire scolaire, en ces termes : *on* et *ça* appartiennent à l'oral ; à l'écrit, on leur préfère *nous* et *cela*. Nous allons tenter d'expliquer cela autrement que par des considérations purement stylistiques et/ou sociolinguistiques : nous faisons l'hypothèse que la mise en évidence des contraintes relatives aux situations de communication permettrait de comprendre la sélection de *on* et de *ça* dans les différents situatiolectes. Nous plaçons donc au centre de nos préoccupations les acteurs de la communication qui exploitent les unités de la langue en fonction des possibilités qu'offre la situation dans l'objectif de se faire comprendre. Ainsi, l'usage de *on* et *ça* serait fonction des éléments de la situation. La question qui se pose alors est : étant donnée la situation, dans quelle mesure *on* et *ça* pourront-ils être interprétés par les protagonistes de l'échange ?

Nous tenterons de montrer ici que le caractère contraignant de certaines situations peut, dans certains cas, supplanter la mise en place de stratégies visant le maintien de la cohérence. En d'autres termes, certaines contraintes peuvent influencer la production au point que la cohérence du message en soit altérée. Pour illustrer ces propos, nous nous appuyerons sur un travail qui avait été mené en 2002 lors de l'étude que nous avons menée sur le pronom *on* dans le cadre du DEA (Guerin, 2002). Nous avons alors élaboré un questionnaire que nous avons proposé à une cinquantaine de personnes (adultes). L'objectif de ce travail était, entre autres choses, de confronter les enquêtés à *on* afin d'essayer de cerner les représentations que ces derniers s'en font à l'écrit. A travers les réponses aux différents items qui constituent le questionnaire, il est possible d'émettre des hypothèses quant à la survalorisation de l'écrit standard.

Nos objectifs et nos connaissances de l'époque n'étaient pas ceux d'aujourd'hui, c'est pourquoi, nous proposons de ne garder de cette expérience que les résultats auxquels nous apporterons une interprétation à la lueur des attentes du présent travail.

### *2.5.2 Présentation de l'enquête*

Cinquante quatre personnes ont participé à cette enquête. Nous nous sommes efforcée de rassembler un public varié tant du point de vue de l'âge que du point de vue des parcours professionnels. Les participants sont âgés de 16 à 60 ans. A l'époque de la mise en place de cette étude, nous jugions important de catégoriser les individus en fonction de leur niveau d'études. Nous avons proposé une répartition selon que les individus avaient ou non suivi des études au-delà du bac. Nous pensions alors que le rapport à l'écrit normé pouvait être influencé par un tel critère.

Il nous semble, aujourd'hui, plus pertinent de repenser la catégorisation en termes de pratiques : quel que soit le niveau d'études d'un individu, si ce dernier est quotidiennement confronté à l'écrit normé dans des situations qui imposent un certain degré de formalité, il n'aura sans doute pas la même approche, ni la même maîtrise du code sur lequel se fonde le situatiolecte standard qu'un individu ayant le même niveau d'études, mais ayant une profession qui n'impose pas un maniement régulier de ce situatiolecte<sup>70</sup>. En d'autres termes, bien qu'une secrétaire ait un BEP, elle est, nous en faisons du moins l'hypothèse, davantage concernée par les problèmes de variation situatiolectale puisque quotidiennement confrontée aux contraintes relatives au standard. De fait, le passage de la rédaction d'un courrier officiel à une conversation ordinaire entre midi et deux heures est une pratique quotidienne sans que le niveau d'études soit un facteur déterminant. Un éducateur spécialisé ayant un Bac +3, n'a pas le même type de pratiques. S'il est confronté à différents situatiolectes dans le cadre de l'exercice de ses fonctions, il nous semble que le champ de variation n'est pas aussi large que celui qui s'étend de l'écrit formel à la conversation ordinaire entre pairs (collègues).

---

<sup>70</sup> Cette réflexion fait écho à la problématique du « marché linguistique » telle qu'elle est posée par Bourdieu (1982, 2001).

N'oeuvrant pas dans cette direction au moment des premières interprétations des résultats de cette enquête, nous n'avons pas demandé aux participants dans la fiche informative de préciser la nature exacte de leurs fonctions dans le cadre de leur profession, c'est-à-dire leur position sur le marché linguistique. Ainsi, le découpage en deux grands ensembles que nous proposons repose essentiellement sur ce que l'on peut imaginer de ces fonctions.

Voici, dans un premier temps, le questionnaire tel qu'il a été proposé aux participants :

## Questionnaire

Le test qui vous est proposé a pour but d'observer le comportement qu'adopte la majorité des gens face à certains points de la langue. Il ne s'agit pas de noter les compétences de chacun des participants. C'est pourquoi, il vous est demandé de répondre intuitivement, de la façon la plus naturelle.

A/ Selon vous, lesquelles de ces phrases appartiennent à l'oral et ne s'écriraient pas? A la fin de chaque phrase, vous indiquerez O (pour les phrases appartenant uniquement à l'oral), E (pour les phrases appartenant uniquement à l'écrit) ou OE (pour les phrases appartenant à l'oral et à l'écrit)

- (1) Nous sommes tous d'accord avec lui. ....
- (2) Quand il pleut, Marie et moi, on préfère rester à la maison. ....
- (3) Nous, on est allé manifester. ....
- (4) Alors petite, est-on fâchée? .....
- (5) A quoi bon se battre puisqu'on n'était pas les plus forts. ....
- (6) Peut-on vous être utile? .....
- (7) Nous avons perdu le match. ....

B/ Réécrivez les phrases en remplaçant le groupe souligné par NOUS ou par ON. Vous pouvez être amené à effectuer des modifications dans la phrase selon que vous choisissiez l'un ou l'autre.

- (8) Aimes-tu la couleur que papa et moi avons choisie ?  
.....
- (9) La mer était calme, le capitaine et moi contemplions l'horizon.  
.....
- (10) Mon frère et moi dormons dans la même chambre.  
.....
- (11) Tout le monde était prêt à huit heures.  
.....
- (12) Chez moi, toute la famille apprécie la cuisine chinoise.  
.....

C/ Réécrivez les phrases en mettant le verbe entre parenthèses à la forme qui vous semble convenir.

- (13) Vous partez en juillet? Nous, on (préférer) partir en août.  
.....
- (14) Tous les enfants et moi (décider) que l'on (s'opposer) à la fermeture du parc.  
.....
- (15) On (manger) à treize heures ici!  
.....
- (16) Notre chien? On le (promener) dans le bois de Vincennes.  
.....
- (17) Toute l'équipe et moi même (être) dans l'entreprise depuis huit ans.  
.....
- (18) Par une si belle journée, les enfants des voisins et moi (faire) un barbecue.  
.....

.....  
(19) Je ne suis pas d'accord avec le programme qu'on nous (proposer).  
.....

D/ Complétez les phrases par l'adjectif qualificatif ou le participe passé de votre choix.

- (20) Quand on est une jeune fille de quinze ans, on est .....
- (21) On est des fous et on est .....
- (22) On était resté bons camarades bien que l'on soit .....
- (23) Dites-moi jeunes gens, de qui a-t-on peur quand on est si .....
- (24) Alors les filles, on est .....

E/ Réécrivez chacune des phrases en remplaçant ON par le groupe de mots de votre choix. Vous pouvez être amené à effectuer des modifications dans la phrase.

- (25) On a volé les clefs de la gardienne.  
.....
- (26) Il faisait si sombre qu'on a préféré rentrer.  
.....
- (27) On sait bien que la terre est ronde!  
.....
- (28) Est-ce qu'on a acheté le livre qui convient cette fois-ci?  
.....
- (29) En voilà un qu'on n'attendait pas.  
.....
- (30) On entend la perceuse toute la journée, c'est insupportable.  
.....

F/ Dans les phrases suivantes, soulignez les fautes s'il y en a. Vous réécrirez les phrases de la façon qui vous semble être la plus correcte.

- (31) Tous ensemble, on luttent contre les injustices.  
.....
- (32) On a tous été déçus par sa prestation.  
.....
- (33) Les pensionnaires et moi refusons d'effectuer ces travaux, on est exploité ici!  
.....
- (34) Qui regrette-t-on quand on est si belle?  
.....
- (35) On est des fous et on est fier.  
.....
- (36) Tu ne peux pas forcer cinquante personnes à faire ce que tu ordonnes, on est libres.  
.....

Nous ne nous intéressons ici qu'aux séries d'items A, B et D. Nous justifions cette sélection de la façon suivante :

Des réponses données en A et B nous pensons pouvoir observer le comportement des personnes interrogées face à des indices qui nous semblent typiques de situatiolectes tendant vers l'immédiat ou la distance. En A, nous proposons des énoncés, certains forgés pour l'occasion, d'autres issus de corpus oraux ou littéraires. La consigne est d'indiquer pour chacun d'eux s'ils semblent être les produits de situations d'échanges de type SPCO ou de type SPCE. Nous avons opté pour une présentation proche de ce que l'on a coutume de rencontrer dans les manuels scolaires<sup>71</sup>. Pour chaque énoncé, il est demandé d'indiquer s'il s'agit d'un énoncé oral (O), écrit (E) ou, si les deux sont possibles, oral – écrit (OE).

Parmi les énoncés proposés, (1) et (7) ont été forgés de sorte qu'ils constituent des énoncés susceptibles d'apparaître dans une conversation ordinaire, à ceci près que nous avons introduit un *nous* en position sujet là où, les taux de fréquence en témoignent, en situation de type SPCO un *on* aurait sans doute été préféré. (2) et (3) sont extraits d'un corpus de conversations ordinaires récolté à l'époque pour servir de base aux analyses que nous menions dans le cadre de notre DEA. Ils illustrent un usage commun de *on* : ce sont des énoncés tels que l'on en produit quotidiennement avec un *on* renvoyant à un groupe de personnes défini contenant je. Ce sont donc des énoncés pour lesquels une substitution de *on* par *nous* ne semblerait pas affecter le contenu informatif du message, c'est du moins ce que suggérerait la grammaire scolaire. Enfin les énoncés (4) et (5) sont extraits d'œuvres littéraires. (4) s'inscrit dans un dialogue. Sa forme interrogative, son adresse directe à une personne visée, le présent (*est*) et bien entendu l'usage de *on* là où on attendrait un *tu/vous*, témoignent du caractère non distancié (hors cotexte) de la situation dans laquelle on peut supposer qu'il a été produit. Pourtant, l'inversion du sujet, *est-on*, renvoie au code standard. De même, en (5),

---

<sup>71</sup> Peut-être aurait-il été judicieux de proposer à d'autres personnes le même questionnaire présenté de façon moins scolaire. La comparaison des résultats des deux enquêtes aurait pu révéler des informations intéressantes quant aux effets produits par ce qui peut évoquer le souvenir d'une situation donnant lieu à une évaluation, en l'occurrence les exercices de grammaire.



*on* semble renvoyer, comme en (2) et (3) à un référent proche de celui que pourrait anaphoriser *nous*, pourtant la présence graphique (non audible) du *ne* de négation devrait amener à la conclusion qu'il s'agit d'un énoncé E.

Face aux réponses données en A, nous espérons être en mesure d'avancer des hypothèses quant à la représentation que se font les personnes interrogées des situatiolectes produits dans l'immédiat ou dans la distance. Les indices que nous avons sélectionnés suffisent-ils à aiguiller les réponses ? Le principe même de travail à partir d'un questionnaire, c'est-à-dire la présentation des items sous forme écrite, ne risque-t-il pas de biaiser les résultats ? C'est à partir de ces questions que nous tenterons d'interpréter les résultats obtenus en A.

En B, nos attentes s'orientent sensiblement dans la même direction. Nous proposons une série d'énoncés forgés qui, à l'exception de (9), pourraient être produits au cours d'une situation de type SPCO, c'est du moins l'effet que nous avons tenté de produire en insérant dans chacun d'eux des déictiques renvoyant directement à l'énonciateur, de sorte que le lecteur s'approprie l'information en jeu. Il est demandé aux personnes interrogées de remplacer un groupe de mots en position sujet désignant un groupe d'individus, dont l'énonciateur fait partie, par *nous* ou par *on*. Parmi les énoncés, nous en avons inséré un, (9), dont la marque temporelle portée par le verbe (« *contemplions* ») et l'information transmise devrait induire le caractère irréel, romanesque, coupé de la réalité, de l'énoncé.

B devrait renseigner sur l'influence que peut avoir la forme écrite du support de l'enquête. La présentation du questionnaire et la production des réponses par écrit auront-elles des incidences sur la façon dont est conçue l'élaboration d'un énoncé ? Alors qu'il serait fort probable que soit sélectionné un *on*<sup>72</sup>, quels choix vont être faits ? La présence de (9) a pour objectif de renseigner sur la capacité

---

<sup>72</sup> Nous faisons l'hypothèse que, de façon spontanée, les locuteurs activent le référent « un groupe contenant *je* » en utilisant *on*. C'est du moins ce que l'on tire des chiffres que nous présentons dans notre première partie qui attestent de cette tendance.

qu'auraient certains à concevoir la variation situatiolectale indépendamment du mode d'actualisation de la langue<sup>73</sup>.

Avec le recul que nous avons aujourd'hui sur le questionnaire, certains points sont sujets à critiques. Parmi eux, il est regrettable d'avoir proposé les énoncés (11) et (12). En effet, la grammaire du standard, la grammaire scolaire, attribue à *on* une valeur référentielle, un sens, qui est de renvoyer à l'universel. En proposant de remplacer des groupes tels que *tout le monde* ou *toute la famille* par *on* ou *nous*, il nous est difficile d'interpréter le choix de *on* comme illustrant une représentation de l'énoncé en tant qu'il aurait été produit à l'oral, puisqu'il prend alors le caractère universel qu'on lui reconnaît dans les situations distanciées. Cependant, les taux de *nous* sélectionnés ne sont pas négligeables, ainsi que l'on pourra le constater. C'est pourquoi nous prendrons quand même en considération ces deux énoncés dans nos interprétations avec toutefois une certaine réserve.

La série D doit permettre d'avancer des hypothèses quant au conditionnement, à la pression, que peuvent exercer les situations de type SPCE. En d'autres termes, nous observons ici dans quelle mesure le fait de se trouver en situation de production d'écrit peut amener à des comportements transgressant un des facteurs fondamentaux de la communication : la cohérence.

Les énoncés (20) à (24) sont proposés avec un élément manquant. En l'occurrence, il s'agit d'un adjectif qualificatif, ou équivalent, qui viendrait compléter le schéma sujet – *être* – adjectif, avec un *on* en position sujet dont le référent semble donné en cotexte. Nous avons évidemment pris soin de proposer des référents marqués du pluriel et/ou du féminin, le but étant de faire accorder l'adjectif en fonction de ces derniers. En présentant *on* comme un indéfini, la grammaire scolaire nous enseigne à respecter sa neutralité, c'est-à-dire son genre masculin et sa singularité. Le fait de se trouver en situation d'écrit impose-t-il que

---

<sup>73</sup> Nous ne pouvons ignorer que la présentation des données orales par écrit influence la représentation que l'on peut s'en faire. Si certains indices peuvent suggérer qu'il s'agit de productions issues de situation tendant à l'immédiat, il n'en reste pas moins que les énoncés sont proposés par écrit.

l'on remette en jeu cette affirmation contre toute cohérence ? C'est à la lueur de cette question que nous observerons les résultats de D.

Nous avons laissé aux participants le choix de l'adjectif, de sorte que la question de l'accord n'apparaisse pas comme prépondérante. Cette démarche nous semblait pertinente. Nous n'avions pas envisagé qu'elle pourrait permettre le détournement de la consigne. Pourtant, certains ont saisi l'occasion de contourner le problème de l'accord en proposant à la place de l'adjectif un mot invariable, notamment un adverbe. Deux hypothèses peuvent expliquer ce comportement : les termes « adjectif qualificatif » et « participe passé » ne sont pas compris ; conscients de la difficulté, les participants ont cherché à la contourner.

Cette dernière hypothèse nous permet de prendre en considération un fait qu'on ne peut ignorer, et qui doit s'inscrire comme un biais qui vient s'ajouter à la question du support écrit du questionnaire. Bien que nous ayons pris soin de mentionner qu'il ne s'agissait pas d'un travail donnant lieu à une évaluation, une série telle que D a pu, aux yeux des participants, apparaître comme un exercice évaluatif portant sur la maîtrise de l'orthographe. La présentation proposée ressemble à s'y méprendre aux exercices que l'on trouve dans les manuels scolaires, notamment du fait de l'usage, dans la consigne, d'une terminologie spécialisée. De fait, nous partons avec le présupposé suivant : notre questionnaire place les participants dans une situation qui les contraint à recourir d'emblée au code standard. On peut alors se demander quels éléments sont susceptibles de transcender cette contrainte. *On* est-il un élément de la langue prévalant sur le cadre imposé par les contraintes d'une situation telle que celle dans laquelle se trouvent les participants au moment de la production des énoncés ?

C'est avec toutes ces questions que nous allons tenter d'interpréter les résultats, dans l'objectif d'émettre des pistes de réflexion autour de la question de la représentation des situatiolectes issus de situations de type SPCE.

### *2.5.3 Résultats*

Nous présentons les réponses données sous forme d'un premier tableau récapitulatif. Les participants sont rangés, d'une part, en fonction de leur pratique supposée du standard dans le cadre de leur profession<sup>74</sup> ; d'autre part, ils sont également triés par rapport à leur âge<sup>75</sup> dans un ordre croissant. Les X renvoient à une absence de réponse ou à un contournement de la consigne<sup>76</sup>.

---

<sup>74</sup> Les lignes bleutées correspondent aux participants dont la profession permet de supposer un usage du situatiolectes standard quotidien.

<sup>75</sup> Notre hypothèse étant que les plus âgés ont davantage eu l'occasion de se trouver dans des situations différentes.

<sup>76</sup> Par exemple, là où il était demandé de compléter un énoncé tel que « Alors les filles on est..... » par un adjectif, certains ont proposé des réponses du type : « Alors les filles on est à Paris ». Nous parlons de contournement de la consigne, cependant il peut aussi s'agir d'une mauvaise lecture de celle-ci.

Tableau 6 : Réponses aux questionnaire

Age	Sexe	Etudes	Profession	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
16	M	2 <sup>nde</sup>	Etudiant	OE	O	O	O	O	OE	OE	nous	Nous	nous	on	on	MS	MS	FP	FS	FS
16	F	1 <sup>ère</sup>	Etudiante	OE	O	O	O	O	O	OE	nous	nous	nous	on	X	FS	MP	MP	MP	MP
16	F	2 <sup>nde</sup>	Etudiante	E	O	O	O	O	OE	OE	nous	nous	nous	nous	nous	FS	MS	MS	MS	MS
16	F	3 <sup>ème</sup>	Etudiante	O	OE	O	O	E	E	OE	nous	nous	on	on	on	FS	MS	MS	MS	FS
18	M	Bac	Etudiant	OE	OE	O	O	O	E	E	nous	nous	nous	on	on	FS	MP	MP	MP	FP
19	M	DEUG	Etudiant	OE	OE	O	O	O	OE	OE	on	nous	on	on	on	FS	MS	MS	MS	FS
20	F	Bac+2	Etudiante	OE	E	O	OE	OE	O	OE	nous	nous	nous	on	on	FS	MP	X	MS	FS
22	F	X	Etudiante	O	E	O	O	O	O	OE	X	X	X	X	X	FS	MP	MP	MS	FS
24	F	Bac+3	Etudiante	OE	OE	O	OE	O	OE	OE	nous	nous	nous	nous	nous	MS	MS	MS	MS	FP
25	F	Bac+5	Juriste	O	O	O	O	O	OE	OE	nous	nous	nous	on	on	FS	MS	MP	MS	FS
29	F	DESS	Psychologue	OE	O	O	O	O	O	OE	nous	nous	nous	on	on	MS	MS	MS	MS	MS
29	F	DESS	Psychologue	OE	O	O	O	O	OE	OE	nous	nous	nous	nous	nous	FS	MS	MS	MS	FS
35	F	BEP	Secrétaire	O	E	O	O	E	O	O	nous	nous	nous	on	on	FS	MS	MS	MS	MS
39	F	Bac+4	Orthophoniste	OE	O	O	O	O	O	OE	nous	nous	nous	on	on	FS	MS	MS	MS	FS
40	F	BEP	Secrétaire	E	O	O	OE	O	E	OE	nous	nous	nous	nous	nous	FS	MS	MS	MP	FP
45	F	Bac	Secrétaire	OE	O	O	OE	O	OE	OE	nous	nous	on	nous	nous	FS	MP	MP	MP	FP
53	F	Doc.	Pédiatre	OE	O	O	O	O	OE	OE	nous	nous	nous	on	on	FS	MS	MS	MS	FS
50	F	Bac+2	Formatrice	OE	OE	O	O	OE	O	OE	nous	nous	nous	nous	nous	FS	MS	MS	MS	FS
20	F	BEP	Animatrice	O	OE	O	OE	OE	OE	OE	nous	nous	nous	on	on	FS	MP	MS	MS	FS
22	F	BTS	Aide comptable	OE	OE	O	O	O	O	OE	nous	nous	nous	on	on	FS	MS	MP	MS	GS
24	F	BEP	Standardiste	X	X	X	X	X	X	X	nous	nous	nous	on	on	X	X	X	X	X
27	F	BEP	Standardiste	OE	O	E	O	O	O	OE	nous	nous	nous	on	nous	FS	MS	X	MS	FS
27	F	X	Sans emploi	OE	OE	O	O	E	OE	O	nous	nous	nous	on	on	FS	MS	X	MS	FS
28	M	Bac+2	Agent d'entretien	OE	O	O	OE	O	OE	OE	nous	nous	nous	on	on	FS	MP	MP	MS	FP
29	F	Bac+3	Educ. Spé.	OE	OE	O	O	O	O	OE	nous	nous	nous	on	on	FS	MS	MS	MS	FS

30	M	2 <sup>nd</sup> e	Educateur	OE	O	O	E	O	OE	OE	nous	nous	nous	on	on	FS	MS	MS	MS	FS
30	F	CAP	Standardiste	OE	OE	E	E	O	OE	OE	nous	nous	nous	on	on	MS	X	X	X	MS
31	M	DEUG	Agent admi.	O	O	O	OE	OE	E	OE	nous	nous	on	nous	nous	FS	MS	MS	MS	FP
34	F	Bac+2	Educatrice	OE	E	O	O	X	OE	OE	nous	nous	nous	on	nous	FS	MP	MP	MS	FS
40	M	BEPC	Appariteur	OE	O	O	OE	O	OE	OE	nous	nous	nous	nous	nous	MS	MS	X	MS	MS
40	M	BEPC	Agent territorial	O	OE	O	O	OE	O	O	nous	nous	nous	nous	on	X	MS	X	MS	X
41	F	BEPC	Standardiste	X	O	O	OE	O	O	OE	X	X	nous	nous	X	FS	X	MP	X	FS
42	F	Bac+2	EJE	OE	O	O	O	OE	O	OE	nous	nous	nous	on	on	FS	MP	MP	MP	FP
43	F	Bac	Assistante	O	O	O	OE	OE	O	OE	nous	nous	nous	on	nous	FS	MS	MS	X	FP
44	F	Bac	Agent territorial	OE	O	O	O	O	OE	OE	nous	nous	nous	X	X	FS	MP	MP	MP	FP
45	F	Bac+2	EJE	OE	O	O	O	OE	O	OE	nous	nous	nous	on	on	FS	MS	MP	MS	FP
46	M	Bac	Agent admi.	OE	O	O	OE	OE	OE	OE	nous	nous	nous	on	on	FS	MS	MS	MS	MS
47	F	Bac	Assistante	O	E	O	O	O	O	OE	nous	nous	nous	on	nous	FS	MP	MS	MS	MS
48	F	Bac+3	Educ. Spé.	O	O	O	O	O	O	OE	nous	nous	nous	on	nous	FS	MP	MP	MP	FP
49	F	CAP	Aide éduc.	OE	O	O	OE	O	OE	OE	nous	on	nous	on	nous	FS	MS	X	MS	FS
49	F	CAP	Adj. de dir.	E	E	O	O	E	O	O	nous	nous	nous	on	on	FS	X	MP	X	FP
49	F	Bac+3	Educ. Spé.	O	E	O	O	O	OE	OE	nous	nous	nous	on	on	FS	MP	MP	MS	FP
49	M	CAP	Contrôleur	O	O	OE	O	OE	E	OE	nous	nous	nous	on	on	FS	MP	MP	MP	FS
49	M	BTS	Ingénieur	O	O	O	O	O	E	E	nous	nous	nous	on	on	FS	MS	MP	MS	MS
50	M	BEPC	Agent RATP	O	O	O	OE	O	OE	OE	nous	nous	nous	on	on	FS	MS	MP	X	FP
50	F	BEPC	Adj. Admi.	OE	O	O	O	O	O	OE	nous	nous	nous	nous	nous	FS	MP	MP	MP	FP
50	F	BEP	Standardiste	O	E	E	E	O	E	O	X	nous	on	nous	X	MS	MS	MS	MS	MS
50	F	Bac+3	Educ. Spé.	OE	O	O	O	O	O	OE	nous	nous	nous	nous	nous	FS	MP	MP	MS	FP
51	M	CEP	Contrôleur	O	O	O	O	O	O	O	nous	nous	nous	on	on	FS	MS	MS	MS	FP
53	F	Bac+3	Educ. Spé.	O	E	O	OE	E	O	E	nous	nous	nous	on	on	FS	FS	MS	MP	FP
53	F	CEP	Agent admi.	X	O	O	OE	OE	OE	OE	nous	nous	on	on	on	FS	MS	X	MS	X
54	F	CEP	Agent admi.	OE	OE	O	O	OE	O	O	nous	nous	nous	on	on	FS	MP	MP	MP	FP
55	M	Bac+2	Chauffeur	OE	E	OE	O	E	O	OE	nous	nous	nous	on	on	FP	MP	MS	MP	X
60	M	Bac+5	Ingénieur	E	O	O	O	O	E	E	nous	nous	nous	nous	nous	FS	MP	MP	MP	FS

La série de tableaux suivante propose ces mêmes résultats sous forme de pourcentage. Nous proposons une première série de tableaux concernant les « Praticant Quotidiennement l'Écrit normé » et une second concernant les « Praticant Occasionnellement l'Écrit normé »<sup>77</sup>. Enfin, une dernière série de tableaux considère les réponses données par l'ensemble des participants (PQE + POE).

Tableau 7 : Résultats des « Praticant Quotidiennement l'Écrit normé »

<b>Série A</b>							
	Item (1)	Item (2)	Item (3)	Item (4)	Item (5)	Item (6)	Item (7)
OE	67%	22%	0	22%	11%	44%	89%
O	22%	56%	100%	78%	78%	39%	5,5%
E	11%	22%	0	0	11%	17%	5,5%
<b>Série B</b>							
	Item (8)	Item (9)	Item (10)	Item (11)	Item (12)		
Nous	89%	89%	78%	33%	33%		
On	5,5%	5,5%	17%	61%	55%		
<b>Série D</b>							
	Item (20)	Item (21)	Item (22)	Item (23)	Item (24)		
Masc. Sing.	17%	72%	61%	72%	17%		
Masc. Plur.	0	28%	33%	22%	5,5%		
Fem. Sing.	83%	0	0	5,5%	55%		
Fem. Plur.	0	0	0	0	22%		

<sup>77</sup> Nous avons pris le parti de ne pas envisager de catégorie de personnes ne pratiquant jamais l'écrit normé. Nous avons considéré (peut-être à tort) que chacun des participants à l'enquête était, au moins occasionnellement, confronté à ce type de pratiques, ne serait-ce que dans le cadre de démarches administratives.

Tableau 8 : Résultats des « Pratiquant Occasionnellement l'Écrit normé »

<b>Série A</b>							
	Item (1)	Item (2)	Item (3)	Item (4)	Item (5)	Item (6)	Item (7)
OE	50%	19%	5,5	30,5	28	36%	72%
O	36%	58	83%	55,5	55,5	47%	14%
E	5,5%	19	8%	8%	11%	14%	8%
<b>Série B</b>							
	Item (8)	Item (9)	Item (10)	Item (11)	Item (12)		
Nous	94%	94%	92%	22%	30,5%		
On	0	3%	8%	75%	61%		
<b>Série D</b>							
	Item (20)	Item (21)	Item (22)	Item (23)	Item (24)		
Masc. Sing.	8%	47%	30,5%	58%	17%		
Masc. Plur.	0	39%	47%	25%	0		
Fem. Sing.	83%	3%	0	0	30,5%		
Fem. Plur.	3%	0	0	0	42%		



Tableau 9 : Résultats PQE + POE

Série A							
	Item (1)	Item (2)	Item (3)	Item (4)	Item (5)	Item (6)	Item (7)
OE	56%	20%	4%	28%	22%	39%	78%
O	31,5%	57%	89%	63%	63%	44%	11%
E	7%	20%	5,5%	5,5%	11%	15%	7%
Série B							
	Item (8)	Item (9)	Item (10)	Item (11)	Item (12)		
Nous	93%	93%	87%	26%	31,5%		
On	2%	4%	11%	70%	59%		
Série D							
	Item (20)	Item (21)	Item (22)	Item (23)	Item (24)		
Masc. Sing.	11%	56%	41%	63%	17%		
Masc. Plur.	0	35%	43%	24%	2%		
Fem. Sing.	83%	2%	0	2%	39%		
Fem. Plur.	2%	0	0	0	35%		

#### 2.5.4 Interprétation des résultats

La première observation<sup>78</sup> que l'on peut faire sur ces différents tableaux, notamment sur les deux premières séries, porte sur une relative homogénéité des réponses données. L'opposition PQE / POE n'est pas frappante. C'est dans le détail que l'on peut tirer une remarque intéressante : les PQE sont davantage homogènes. On observe moins de diversité dans leurs réponses, ce dont témoignent, dans les tableaux, le nombre significatif de 0 et les pourcentages élevés. Les POE quant à eux sont plus divisés. Cette première observation légitime notre classification en fonction des pratiques supposées des participants.

Considérons à présent la nature même des réponses. Dans La série A, on remarque, dans un premier temps, qu'aucun énoncé n'a été jugé comme relevant exclusivement de l'écrit par la majorité des participants. Les énoncés (4) et (5) qui pourtant naquirent sous les plumes respectives de Musset et d'Hugo, sont envisagés par la majorité comme

<sup>78</sup> A partir d'ici, nous réinterprétons, à la lumière de notre problématique actuelle, les résultats obtenus dans Guérin (2002).

relevant de l'oral et de façon plus prononcée pour les PQE. De cette observation, on peut avancer l'hypothèse suivante : les personnes maniant de façon régulière l'écrit standard reconnaissent en *on* un indice d'oralisation manifeste. Les réponses données pour les énoncés (4), (5) et (6) par rapport à celles données pour les énoncés (1) et (7) renforcent cette hypothèse. Bien que, dans les trois premiers, on relève des indices forts<sup>79</sup> de l'écrit normé, ceux-ci sont majoritairement notés comme étant de l'ordre de l'oral et cela de façon beaucoup plus marquée parmi les PQE. Quant aux deux autres, seule la présence de *nous* en lieu et place d'un possible *on* explique qu'ils aient été, en majorité, considérés comme relevant potentiellement de l'écrit (OE+E).

L'interprétation de ces résultats ne peut se faire sans prendre en compte le fait que le questionnaire ne cache pas son objet : il apparaît clairement que les questions tournent autour de *on*. De fait, les personnes interrogées se sont très certainement concentrées principalement sur *on*, sans doute en laissant de côté tout autre fait susceptible d'aiguiller leurs réponses. Ceci n'est que l'aboutissement d'un fait auquel toute personne ayant été amenée à procéder à une enquête s'est heurtée, la curiosité de l'enquêté. Nos expériences en la matière nous ont montré que les enquêtés auxquels nous avons eu affaire manifestaient tous ce désir de connaître l'objet de nos recherches, sans doute pour déjouer le piège dans lequel le malin chercheur essaie de les faire tomber. En l'occurrence, il semble ici que les participants ont cerné *on* et se sont focalisés dessus, perdant de vue d'autres indices pourtant tout aussi importants<sup>80</sup>.

Cela étant, à partir des réponses obtenues en A, on peut affirmer qu'il est bien des faits de langue associés à un situatiolecte en particulier. L'idée qu'il existe des correspondants d'un situatiolecte à un autre induite notamment par la grammaire scolaire (nous ne comptons parmi notre public aucun linguiste) semble ancrée dans les esprits.

C'est également ce que révèle l'examen des réponses données en B. L'écrasante majorité de *nous* proposée pour les trois premiers énoncés montre que, en situation de

---

<sup>79</sup> L'inversion du sujet comme la présence du *ne* de négation sont des faits que l'on a coutume de considérer comme relevant quasi exclusivement de l'écrit normé. Pour une conception des indices syntaxiques de l'opposition formel / informel, voir, en particulier, le numéro de Langue Française sur la variation syntaxique, et, particulièrement, les articles de Blanche-Benveniste et de Gadet.

<sup>80</sup> Il faut également souligner que *on* est particulièrement stigmatisé dans la grammaire scolaire, bien plus que d'autres unités.

production d'écrit et d'évaluation, *nous* semble plus approprié alors que nous avons montré que, de façon spontanée, *on* apparaît plus usuel. Si dans (8) l'inversion du sujet et dans (9) le cotexte peuvent connoter les énoncés, on peut s'étonner du choix de *nous* en (10). On voit difficilement quels pourraient être les facteurs qui motivent un tel choix. Ils ne sont pas d'ordre linguistique : la situation, c'est-à-dire une situation d'écrit fortement contrainte par le sentiment d'être évalué, pourrait justifier la sélection de *nous*.

Les réponses à A et B montrent que la perception des composantes du situatiolecte en général et du situatiolecte contraint par l'usage du code standard en particulier est une donnée importante et influente dans l'élaboration des énoncés. La question qui se pose alors est : jusqu'où peut aller cette influence ?

Il nous semble que des éléments de réponses peuvent être tirés de l'observation des réponses données en D. Partant de l'idée que l'accord en genre et en nombre relève de la cohérence d'un énoncé, les résultats obtenus tendent à démontrer que l'influence de la situation sur la production peut dépasser ce qui semble constituer l'essence de la communication.

Concernant le nombre, ce sont majoritairement des accords singulier qui ont été proposés. Il est un fait que *on* n'est morphologiquement pas marqué du pluriel, et c'est la raison pour laquelle les manuels scolaires le présente comme un pronom singulier. Cependant, le *on* singulier tel qu'il nous est décrit par la grammaire scolaire est exclusivement indéfini, d'où sa forme neutre. Ne sont pas envisagées les occurrences de *on* en tant que pronom dont le référent est défini comme c'est le cas dans les énoncés proposés en D. Dès lors, quelle attitude avoir face à ces énoncés ? La logique<sup>81</sup> voudrait que le besoin de cohérence prenne le dessus. C'est ainsi que l'on interprète les accords au pluriel. Pourtant, ce sont bien les accords au singulier qui sont privilégiés. Quelle explication donner à cet état de fait, si ce n'est la contrainte qui oblige à recourir à ce qui apparaît comme la seule théorie du « bon usage », la grammaire scolaire ? En d'autres termes, le situatiolecte qui s'impose ici requiert l'usage du code standard et les règles qui l'organisent, même si ces dernières ne prennent pas en charge le type de

---

<sup>81</sup> Nous envisageons la logique ici comme liée à la cohérence : si l'on considère *on* comme un pronom, la sélection d'un antécédent s'oriente, dans ces énoncés, vers un référent pluriel. De fait, l'accord pluriel de l'adjectif semble s'imposer pour qu'un lien puisse être fait avec le référent supposé de *on*.

productions que nous proposons. Plus probants encore sont les 11% et 17% d'accords au masculin singulier relevés en (20) et (24). Aussi bas soient ces chiffres, le fait est que pour certains les contraintes situatiolectales prévalent sur la contrainte de cohérence.

De l'observation du travail d'enquête que nous avons mené en 2002 autour de ce questionnaire, plusieurs éléments peuvent être utiles à la présente étude et plus précisément à la considération du situatiolecte et des influences que la perception des contraintes relatives à une situation donnée a sur l'élaboration d'un message. Nous avons pu constater que le besoin d'intercompréhension est, dans les situations perçues comme fortement contraignantes, supplanté par le respect d'un code imposé. Dès lors, si l'objectif des apprentissages scolaires est la maîtrise de la langue et du langage, il nous semble que la description de la langue ne devrait pas aboutir à la concurrence, au moment de la production, entre cohérence et respect du code. Le code devrait servir la cohérence, quel que soit le type de situatiolectes visé par la description.

Loin de nous l'idée que *on* et *ça* soient des éléments à ce point centraux parmi les unités de la langue que leur description oriente la description grammaticale toute entière. Cependant, ils peuvent servir d'exemples pour illustrer une dynamique descriptive sur laquelle pourrait s'aligner la description grammaticale de la langue dans son ensemble. L'utilisateur de la langue est conscient de la variation, c'est du moins ce que révèlent ses comportements langagiers et le regard qu'il porte dessus. De façon naturelle, il s'adapte aux situations pour communiquer. Cependant, dès lors qu'une situation s'illustre par des contraintes qui ne relèvent pas uniquement du souci d'intercompréhension, dont les enjeux sont interprétés comme visant principalement le respect du code standard, ce sont les fondements de la communication qui sont ébranlés.

Une fois encore, rappelons l'importance sociale de l'enseignement du code standard. Cependant, cette importance ne devrait pas s'inscrire comme un facteur de sélection du situatiolecte standard en dépit de la cohérence nécessaire à la réussite d'un acte communicatif. L'écrit normé n'a de raison d'être que parce qu'il s'inscrit comme un situatiolecte possible parmi d'autres dont la sélection doit avant tout être motivée par l'efficacité de la communication dans une situation donnée. Employer *on* ou *ça*, *nous* ou

*cela*, n'a de sens que si la situation permet au récepteur de bénéficier des informations suffisantes à la restitution du projet intentionnel à l'origine de l'élaboration du message.

Dans les situations tendant vers l'immédiat, l'émetteur bénéficie d'éléments lui permettant de juger de la pertinence de l'emploi de telle ou telle unité de la langue. C'est ainsi que de façon spontanée<sup>82</sup> le situatiolecte adéquat est sélectionné. Les situations tendant à la distance ne permettent pas à l'émetteur de bénéficier de tels éléments et c'est pourquoi le recours à un code commun s'impose afin de parer à ce déficit d'informations. Il nous semble donc essentiel, lors de la transmission du code commun, de révéler les conditions d'emploi des unités de la langue de sorte que l'acte communicatif ne perde pas de vue ses objectifs. Les situatiolectes sont tous des actualisations de la langue inédites ; leur nombre est infini du fait de l'infini diversité des situations de communication. Ce qui est en jeu dans les apprentissages scolaires, ce n'est pas un situatiolecte en particulier, mais le code commun qui peut s'inscrire comme un trait caractéristique d'un ensemble de situatiolectes, en l'occurrence ceux en jeu dans les situations de type SPCE. *On* et *ça* peuvent être employés de façon pertinente dans une situation de type SPCE si le cotexte permet de remplir les conditions nécessaires à leur interprétation. Ce sont donc ces conditions que nous allons tenter de montrer dans la suite de notre travail.

---

<sup>82</sup> Le summum d'une éducation linguistique réussie, c'est que ce processus, qui est le résultat d'un long et subtil apprentissage, se présente de façon parfaitement évidente pour le locuteur.

## **Conclusion**

Dans cette seconde partie, nous avons abordé ce que nous avons envisagé comme constituant un biais dans la considération de la langue en tant qu'elle n'est qu'actualisations en une infinité de situatiolectes : le statut social du situatiolecte standard. En nous interrogeant sur ce qui pousse à l'institutionnalisation et la diffusion de celui-ci, nous avons tenté de montrer dans quelle mesure l'enseignement de la langue ne peut se concevoir sans que soit explicitement introduit les facteurs de sa survalorisation. Il nous semblait nécessaire d'accorder une partie de notre recherche aux différentes questions abordées ici pour introduire le travail d'analyses. Nous attribuons à celles-ci une pertinence dès lors qu'elles répondent à un besoin né des problèmes que nous avons mis en évidence dans cette partie.

Pourquoi repenser la caractérisation d'unités telles que *on* et *ça* ? Parce que le traitement que l'on en fait, notamment dans les grammaires scolaires, est révélateur d'une appréhension non objective de la langue. Nous avons essayé de montrer dans quelle mesure cette appréhension peut être à l'origine d'un désinvestissement des élèves et, plus largement, d'une représentation de la langue faussée. Il est question, tout au long de cette partie, de décrire le fossé qui sépare le standard de tous les autres situatiolectes. Plutôt que de faire de ce situatiolecte particulier un objet attractif en tentant de le présenter sous une forme simplifiée, voire de le présenter de façon incomplète, il nous semble que mettre en lumière sa non-autonomie est davantage efficace. Ceci ne s'envisage pas sans que soit clairement définis la fonction et les facteurs à l'origine de la particularité du standard. Cette condition apparaît nécessaire à la dynamique amorcée, notamment par les principes à l'origine de l'ORL, qui vise l'implication de l'élève dans la réflexion grammaticale. Pour que celui-ci puisse occuper la place qui lui est attribuée selon le carré pédagogique tel qu'il est proposé par Flahault (2003)<sup>83</sup>, le standard ne peut pas être perçu par l'élève comme un situatiolecte ne pouvant s'inscrire sur le continuum des situatiolectes déjà disponibles. C'est, du moins, ce que nous tirons de l'observation du comportement qu'ont les locuteurs face à la langue et les représentations qu'ils s'en font.

---

<sup>83</sup> Voir 2.3.2.

Notre objectif est de montrer que le caractère indépendant des autres situatiolectes attribué au standard freine son appropriation : il s'agit d'un objet figé dont la fonction est de satisfaire à certaines convenances sociales. Sa pertinence relative aux situations dans lesquelles il est requis n'est pas interrogée. La caractérisation de *on* et de *ça* que nous proposons dans la partie suivante est donc motivée par ce qui nous apparaît comme répondant à un besoin : fournir aux enseignants du matériau théorique permettant l'introduction de la variation situatiolectale à partir de données concrètes.

Comme nous le précisons dans notre introduction générale, nous avons nous-même éprouvé ce besoin en situation d'enseignement. Ce qui a été exposé dans cette seconde partie nous a permis, d'une part, de comprendre ce qui pourrait être à l'origine des problèmes auxquels nous avons été confrontée et, d'autre part, d'inscrire notre expérience personnelle dans une problématique que nous supposons plus générale.

*J'errai entre les tables, posant sans regarder mes yeux sur les cahiers masqués par les coudes à mon passage. Je m'ennuyai.*

- *Bon allez on corrige. Donc, une phrase avec « après que ». Hadia qu'est-ce que tu nous proposes ?*

*Boucles d'oreilles en plastique noir tachetées de cœurs roses.*

- *Après qu'il soit allé à l'école, il rentra chez lui.*

*Ayant noté au tableau sur sa dictée, je me suis reculé.*

- *Bon, c'est quoi le problème ici ?*

*Los Angeles 41 se lisait sur le sweat d'Hadia demeurée coite.*

- *Hier j'ai dit qu'après « après que » on met l'indicatif. Pourquoi ? Parce que le subjonctif exprime des choses hypothétiques, des actions pas sûres. Par exemple, Mezut ? Si tu veux bien regarder vers ici.*
- *J'ai pas compris la question, m'sieur.*
- *Commence par l'écouter, tu verras c'est plus simple. Cynthia ?*

*Pink brodé en rose sur t-shirt noir.*

- *Il faut que j'aïlle, euh, il faut que j'aïlle à l'école.*
- *Très bien. Quand on utilise « après que », c'est que l'action a eu lieu puisqu'on est après, donc on met l'indicatif. Donc là comment on va faire ? Cynthia encore.*

*Pink.*

- *Euh. Après qu'il alla à l'école, il rentra chez lui.*

*Je notai à mesure au tableau.*

- *Bon, tu as mis l'indicatif, c'est bien. Le seul petit truc, et c'est la deuxième chose qui allait pas dans la phrase d'Hadia, c'est qu'en fait on utilise pas le passé simple dans ce cas-là. On utilise plutôt le passé composé, donc ça donne ?*

*Pink.*

- *Euh... Après qu'il est allé à la piscine, il rentra.*
- *Oui mais non. Il faut le mettre partout, le passé composé.*
- *Euh... Après qu'il est allé à la piscine, il a rentré.*
- *Attention à l'auxiliaire, être et avoir c'est pas la même chose.*
- *Euh... Après qu'il a allé.*
- *Non ! Attention !*
- *Euh...*
- *Tu le tenais bien.*
- *Euh... Après qu'il est allé à la piscine il est rentré.*
- *Voilà.*

*C'est à ce moment qu'Alyssa s'est dressée.*

- *Mais m'sieur, c'est pas obligé l'action elle est déjà faite quand on utilise après que.*

*Merde.*

- *Qu'est-ce que tu veux dire ?*
- *Ben par'emple si je dis il faudra que tu manges après que... Après que j'sais pas, à ce moment-là ça veut dire le gars il a pas encore fait, alors là on utilise le subjonctif normalement.*
- *C'est vrai que dans ce cas-là on pourrait utiliser le subjonctif, mais en fait non. Dans ce cas, on utilise un drôle de temps qui s'appelle le futur antérieur. Après que tu auras fait du sport, il faudra que tu manges.*
- *C'est pas logique.*



- *On peut dire ça, oui, mais tu sais cette règle avec « après que » personne la connaît et tout le monde fait la faute, alors c'est pas la peine de trop se casser la tête dessus.*

Bégaudeau F., 2006, *Entre les murs*, Verticales, p. 24-26.

*3<sup>ème</sup> partie :*

*Caractérisation de on et  
ça...*

<b>3. Caractérisation de <i>on</i> et <i>ça</i></b>	p. 129
<b>Introduction</b>	<b>p. 131</b>
<b>3.1 Rappel des faits</b>	<b>p. 133</b>
3.1.1 <i>Au-delà des situatiolectes de distance</i>	p. 133
3.1.2 <i>Question de sens</i>	p. 134
<b>3.2 Considérations préliminaires</b>	<b>p. 137</b>
3.2.1 <i>On et ça : concordances et divergences</i>	p. 137
3.2.2 <i>On et ça sont-ils des pronoms ?</i>	p. 139
3.2.2.a <i>Tentative de définition</i>	p. 139
3.2.2.b <i>Mode d'activation du référent</i>	p. 143
<b>3.3 Un recueil de données hétérogène</b>	<b>p. 146</b>
3.3.1 <i>Le corpus un objet construit</i>	p. 148
3.3.2 <i>Rendre compte de la variation situatiolectale : situatiolectes piliers</i>	p. 149
3.3.3 <i>Présentation des données</i>	p. 152
3.3.3.a <i>Données A</i>	p. 152
3.3.3.b <i>Données B</i>	p. 165
3.3.3.c <i>Données C</i>	p. 166
<b>3.4 Analyses</b>	<b>p. 168</b>
3.4.1 <i>La dislocation comme angle d'approche</i>	p. 168
3.4.2 <i>On</i>	p. 172
3.4.2.a <i>On renvoie à de l'humain</i>	p. 172
3.4.2.b <i>Les valeurs référentielles de on</i>	p. 173
3.4.2.c <i>Méthodologie d'analyse</i>	p. 177
3.4.2.d <i>Traitement des résultats</i>	p. 183
3.4.2.e <i>On : opérateur pragmatique</i>	p. 190
3.4.3 <i>Ça</i>	p. 195
3.4.3.a <i>Ça et ce</i>	p. 195
3.4.3.b <i>Ça et cela</i>	p. 196
3.4.3.c <i>Ça impersonnel ?</i>	p. 201
3.4.3.d <i>Sens de ça</i>	p. 207
3.4.3.e <i>Ça : opérateur pragmatique</i>	p. 211
<b>Conclusion</b>	<b>p. 213</b>

## **Introduction**

Cette troisième partie nous permettra de proposer une application relative au point de vue théorique que nous avons défendu au cours des deux précédentes. Nous avons, dans un premier temps, montré en quoi la dichotomie oral / écrit n'était pas satisfaisante dans une perspective de description de la langue. Dans un second temps, nous nous sommes interrogée sur les raisons qui entraînent le maintien de cette opposition dans les représentations que l'on se fait de la langue. A présent, nous allons proposer ce que nous envisageons comme une tentative d'objectivation des savoirs transmis à l'école en matière de description des unités de la langue : l'introduction de la notion de variation situatiolectale par la caractérisation de *on* et de *ça*.

L'hypothèse que nous soutenons est que l'enseignement de la langue à l'école, qui se confond avec l'enseignement du standard, ne doit pas occulter, au profit de l'imposition d'un modèle unique, la variation situatiolectale qui, c'est du moins ce que nous avons essayé de montrer, est nécessaire à la compréhension de l'acte communicatif. Nous argumentons en pointant ce qui, en pratique, s'oppose à cette affirmation, en l'occurrence la désignation de ce qui est correct ou non par le seul critère d'être davantage fréquent à l'écrit ou à l'oral. Pour cela, *on* et *ça* sont de parfaits exemples d'unités dont on considère d'emblée, sans aucune explication, qu'ils relèvent de l'oral ce qui justifie que soit proposée une description grammaticale qui s'avère insuffisante.

L'enseignement de la langue à l'école est, pour la majorité des gens, l'unique occasion de s'interroger sur la langue, et pose les fondements des représentations que l'on peut en avoir. A ce titre, la description grammaticale scolaire ne peut se borner au simple enseignement du standard. S'il est nécessaire que ce situatiolecte occupe une place centrale dans les apprentissages étant donnée la valeur sociale qui lui est attribuée<sup>84</sup>, il n'en reste pas moins que cette valeur ne remet pas en question la pertinence des autres situatiolectes.

Au-delà de la seule perspective d'objectivation des savoirs enseignés, il nous semble qu'évoquer la variation situatiolectale dans le cadre des apprentissages scolaires

---

<sup>84</sup> Nous renvoyons, sur ce point, à notre seconde partie.

permettrait de donner un sens à l'enseignement du standard : ce situatiolecte se révèle être un type d'actualisation de la langue pour lequel la maîtrise garantit la réussite de certains actes communicatifs socialement valorisés<sup>85</sup>. Ainsi présenté, le standard n'est plus perçu comme la seule actualisation de la langue correcte. Ce qui n'appartient pas au répertoire des faits de langue attestables dans l'écrit littéraire n'est, de fait, pas invalidé : la description que l'on en fait doit permettre de comprendre pourquoi il est plus approprié de les employer dans d'autres situations.

C'est donc dans cette perspective que nous abordons la caractérisation de *on* et de *ça*. Pour mener à bien notre entreprise, nous avons constitué un corpus qui, selon nous, répond au critère d'hétérogénéité des situations de communication afin de ne pas limiter le champ des observables. Nous montrons comment nous avons envisagé cette hétérogénéité. Si nous traitons, par la suite, *on* et *ça* séparément, il apparaît, au terme de nos analyses, que ces deux mots relèvent d'une même catégorie étant donné leur fonctionnement : les opérateurs pragmatiques.

---

<sup>85</sup> Nous évoquons là l'idée développée par Bourdieu (1982, 2000) de « marché linguistique » que nous avons présentée dans la seconde partie.

### **3.1 Rappel des faits**

#### *3.1.1 Au-delà des situatiolectes de distance*

L'observation des grammaires traditionnelles en général et scolaires en particulier, révèle que pour la description d'un certain nombre d'unités de la langue la variation situatiolectale est prise en compte. C'est ainsi qu'est abordée l'idée de la cohérence dans des oppositions du type défini / indéfini, spécifique / générique. On explique alors comment la considération de l'autre et du contexte implique que l'on puisse référer à du défini, du spécifique, de l'indéfini ou du général. Puisque, a priori, les grammaires envisagent la variation situatiolectale dans certains cas, c'est-à-dire les tenants et aboutissants d'une production langagière en situation, comment expliquer que certains faits de langue ne bénéficient pas d'un tel traitement ? Pourquoi les règles d'emploi du déterminant défini *le* sont-elles explicitement décrites, notamment par opposition à l'indéfini *un*, alors qu'un *on* ou un *ça* sont d'emblée invalidés sans définition des règles d'emploi ? Pourtant, d'un point de vue pragmatique, les facteurs de sélection d'un *le* relèvent du même niveau d'analyse que les facteurs de sélection d'un *on* ou d'un *ça*. Ce qui détermine leur usage est lié à la réussite de l'acte communicatif. L'emploi de *le* dans « le chat » est régi par l'environnement discursif ou situationnel dans lequel il apparaît. L'interprétant, le coproducteur, ne restitue le référent qu'à condition que le chat en question soit connu, c'est-à-dire qu'il constitue un élément de la mémoire discursive commune aux deux acteurs de la communication. Pourquoi les règles qui régissent l'emploi d'un *on* et d'un *ça* ne sont-elles pas également explicitées dans les grammaires traditionnelles ?

Le problème, selon nous, est que la grammaire traditionnelle, *a fortiori* la grammaire scolaire, propose une description non pas de la langue, mais d'un type de situatiolectes en particulier. Comme nous l'avons vu, il s'agit des situatiolectes tels qu'ils se réalisent à l'écrit et, de façon plus précise, conformément à l'écrit littéraire. Cela implique que les situations de communication concernées relèvent d'une actualisation spécifique du concept de distance. En d'autres termes, les situatiolectes décrits sont ceux dont la constitution repose sur une considération de l'interprétant en tant qu'il ne partage avec

le locuteur/scripteur qu'une mémoire discursive minimale. De fait, ces situatiolectes se caractérisent par une sélection, une combinaison des unités telle que la cohérence se maintienne indépendamment de l'ancrage situationnel du texte. La production d'un tel situatiolecte requiert que l'on balise l'interprétation, autant que faire se peut, au moyen d'unités dont la référenciation dans le monde ne repose pas sur un jeu d'inférences. Il s'agit d'employer des unités objectives, dont le signifié est restituable par tous, à tout moment et en tout lieu. La grammaire traditionnelle propose une caractérisation des faits de langue qui, potentiellement, s'interprète sans recours à des compétences autres que celles de la maîtrise du code.

Nous n'ignorons pas que de tels faits de langue ne peuvent, dans des situations particulières, être interprétables sans compter sur une connivence des acteurs de la communication. Cependant, la grammaire traditionnelle concentre son étude de la langue sur les occurrences en situatiolectes distanciés bien que, comme le rappelle Kleiber (1994, p. 15) : « *le sens « intrinsèque » d'une expression n'est pas uniquement descriptif ou représentationnel, mais il comporte aussi une partie non vériconditionnelle ou non descriptive.* ». Ainsi, le sens d'une unité s'appréhende à partir de ce qui relève du descriptif, soit les éléments objectifs sur lesquels repose l'interprétation en situation distanciée, et à partir de ce qui relève du non-descriptif, soit les éléments relatifs à la situation de communication (contexte + acteurs).

### *3.1.2 Question de sens*

Comment s'envisage alors cette conjonction ? Ce qui caractérise le sens d'une expression, c'est le degré d'interprétabilité de son référent. L'emploi de telle ou telle expression est, comme on l'a vu, dépendant de la situation au sens où nous l'entendons, c'est-à-dire la prise en compte des acteurs au même titre que le contexte. Ainsi, une expression convient à un situatiolecte relativement à l'interprétabilité des référents visés. De fait, un situatiolecte se définit par l'aménagement de l'environnement discursif en fonction des expressions en jeu. En d'autres termes, une expression dont le sens est principalement descriptif, représentationnel, ne nécessite pas, lors de son interprétation, un appareillage cotextuel ou situationnel important : elle réfère de façon

quasi-autonome. On distingue ainsi les pronoms des SN définis. Les pronoms se caractérisent par un déficit descriptif au profit d'un sens davantage procédural ou instructionnel. Il y a donc deux types de termes référentiels : ceux qui se suffisent à eux-mêmes, et ceux qui imposent un recours à un référent évoqué par ailleurs. Pour reprendre les termes de Moeschler (1994, p. 134) : « *Si, en effet, la signification lexicale de certains termes référentiels suffit, en principe, à déterminer le référent des termes en question, ce n'est pas le cas pour d'autres termes référentiels. Dans la terminologie de Milner, on dira que les premiers sont autonomes référentiellement alors que les autres sont privés d'autonomie référentielle, le terme autonomie référentielle désignant justement la possession de la signification lexicale et la capacité d'une expression qui en est pourvue à déterminer, par elle-même, son référent.* ». La non-autonomie référentielle est compensée par l'évocation d'une procédure permettant la restitution du référent.

Dans la perspective d'une caractérisation des unités de la langue à partir des facteurs qui entraînent leur insertion dans un contexte discursif et situationnel, notre intérêt se porte davantage sur ces expressions, ou termes référentiels, qui sont référentiellement non autonomes. Ne se préoccupant de la variation situatiolectale que de façon superficielle, la grammaire traditionnelle et, plus significativement, la grammaire scolaire, n'accordent à ces expressions qu'un traitement superficiel et/ou incomplet. De fait, l'information procédurale n'est pas considérée en tant qu'information participant de la structuration des énoncés. Une fois encore, nous expliquons cela par la sélection des situatiolectes décrits : les expressions susceptibles de déclencher une procédure interprétative, aux dépens d'un contenu lexical suffisant, sont uniquement envisagées dans des environnements discursifs tels que la procédure se réduise à une recherche en cotexte d'un référent potentiel sur des critères principalement formels. Ceci ne poserait aucun problème si les procédures induites par ces mêmes expressions n'offraient d'autres perspectives interprétatives. Or, pour un certain nombre d'entre elles, la description de ces procédures ne peut faire l'économie de la considération d'autres situatiolectes. En effet, des situations offrant davantage de connivence entre les coproducteurs peuvent révéler des possibles procéduraux inobservables dans les situatiolectes de distance. L'information procédurale se définit selon deux caractéristiques : « *elle est non vériconditionnelle (elle ne touche pas la valeur de vérité*



*de la phrase) et elle concerne la manière dont l'information doit être traitée pour être interprétée. » (Moeschler & Reboul, 1994, p. 27).*

Ainsi, on est en droit de supposer, de façon quelque peu simplifiée, que toute expression « maltraitée » par la grammaire scolaire serait une expression dont le sens procédural n'est perceptible qu'à la seule condition que soit prise en compte la variation situatiolectale. De façon plus prudente, nous interprétons le « appartient à l'oral » qui s'impose comme un trait caractéristique de certaines expressions dans la tradition grammaticale scolaire, comme : « pour une description complète de l'expression, nécessité d'envisager des situatiolectes autres que les situatiolectes de distance ».

Nous tenterons donc d'attester nos propos par la caractérisation de *on* et *ça*. Selon nous, ces deux termes sont représentatifs d'un ensemble de termes dont le sens procédural mérite d'être appréhendé à partir d'un panel de situatiolectes élargi. Telle est la condition nécessaire à une caractérisation légitime. Il nous importe alors de comprendre pourquoi *on* et *ça* (entre autres) se distinguent des autres expressions. Pourquoi la majorité des expressions référentielles peuvent-elles être décrites à partir de l'observation d'un situatiolecte en particulier, sans pour autant que les fruits de cette observation entrent en contradiction avec les occurrences dans d'autres situatiolectes ?

### *3.2 Considérations préliminaires*

Parmi les expressions référentielles, certaines, comme nous l'avons vu, ne sont pas autonomes référentiellement. Il s'agit, dans les termes de Milner, d'expressions dépourvues de référence virtuelle. Le pronom *en* est une parfaite illustration : « *Ces éléments [les pronoms] n'ont pas de référence virtuelle propre, et partant, leur référence actuelle n'est pas autonome.* » (1978, p. 199). Cette non-autonomie référentielle impose que soit considéré l'environnement cotextuel et/ou situationnel dans lequel est produit l'énoncé contenant un pronom. C'est ainsi que, très tôt dans les apprentissages, les notions d'embrayeurs ou d'anaphoriques sont introduites dans la description grammaticale scolaire. La question reste posée : pourquoi ne s'applique-t-on pas à proposer une description de *on* et *ça* pareillement relative au co(n)texte ?

Face à ce constat, nous posons à présent l'hypothèse suivante : *on* et *ça* ne seraient pas des pronoms et telle serait la raison pour laquelle une description grammaticale qui se borne à ne considérer que les parties du discours, telles qu'on les admet traditionnellement, n'est pas en mesure d'en proposer une description efficace. Afin de valider cette hypothèse, nous allons tenter de répertorier les traits caractéristiques de cette classe de mots dans l'objectif d'une confrontation avec le comportement de *on* et *ça*.

#### *3.2.1 On et ça : concordances et divergences*

En amont, il n'est pas inutile de rappeler les raisons qui nous ont poussée à envisager une étude proposant un rapprochement de *on* et de *ça*. Comme nous l'avons déjà suggéré, le premier argument qui nous amène à considérer ces deux unités ensemble repose sur l'observation du traitement que proposent les grammaires traditionnelles et scolaires. Après avoir tenté de montrer que la dichotomie oral / écrit ne peut s'entendre en ces termes, l'invalidation de *on* et *ça* au profit de *nous* et *cela* n'ayant alors plus lieu d'être, penser une caractérisation de ces deux unités soulève un même faisceau d'interrogations. *On* et *ça* semblent davantage adaptés aux situations de communication relevant de l'immédiat. Quels processus interprétatifs, quelles

procédures, déclenchent-ils, pour que leur actualisation dans les situatiolectes distanciés ne soit pas efficace ? C'est à ce type de questions que nous tenterons de répondre. Les questions valant aussi bien pour *on* que pour *ça*, nous envisageons là un point concordant dans la démarche caractérisatrice que nous entreprenons.

Par ailleurs, l'appartenance traditionnellement attribuée de *on* et de *ça* à la même classe de mots, les pronoms, nous conforte dans notre choix. Une fois encore, on peut rapprocher *on* de *ça* car, si ces derniers sont effectivement considérés comme des pronoms, ils sont néanmoins présentés comme des exceptions dans la sous-classe qui les accueille. Tout deux sont définis comme des pronoms neutres<sup>86</sup>. Comme le montre notamment Roché (1990), le neutre ne peut s'envisager comme un troisième genre, mais plutôt comme « *un phénomène de référence* » (1990, p. 135). Ainsi, s'il est commode de placer sur le même plan les deux genres et le neutre, il s'avère que ce que l'on entend par neutre n'affecte pas principalement ce que Damourette et Pichon évoquent sous le terme « *sexuisemblance* »<sup>87</sup>. Le fait que les unités dites neutres soient reconnues comme marquées du masculin ne renseigne pas sur le genre de la réalité évoquée : il s'agit d'un marquage par défaut permettant l'actualisation d'entités, d'événements dans le discours. Ces marques ne doivent en rien constituer des caractéristiques d'ordre sémantique attribuables au référent. Comme le souligne Roché : « *Il n'y a pas de genre neutre en français, pas plus pour les pronoms que pour les noms. L'examen des faits grammaticaux montre que ce qu'on appelle neutre relève de la neutralisation du genre au profit du masculin non marqué.* » (1990, p. 149). Si on reconnaît à *on* et *ça* un caractère neutre, cela ne doit pas suggérer l'évocation d'un genre particulier. Ce marquage par défaut entraîne une procédure interprétative particulière. Partant, il nous semble que considérer *on* et *ça* de façon conjointe prend tout son sens. S'interroger sur la neutralité, c'est-à-dire sur la procédure interprétative mise en branle par *on* et *ça*, nous amène à reconsidérer leur intégration au sein de la classe des pronoms, c'est-à-dire, en théorie, la classe des mots « mis à la place du nom ».

---

<sup>86</sup> Nous faisons référence au genre : *on* et *ça* sont présentés comme marqués du masculin neutre.

<sup>87</sup> Damourette et Pichon définissent cette notion ainsi : « *Les substantifs nominaux y sont, nous le voyons, répartis en deux groupes distincts et bien définis. Les uns (chien, évêque, sang, dragon, foin, couvent) sont masculins, c'est-à-dire expriment des substances de sexe masculin ou comparées par la langue à des êtres mâles ; les autres (vie, filles, femmes) expriment des substances du sexe féminin ou comparées par la langue à des êtres femelles. Le répartitoire qui établit ces deux groupes a reçu de nous le nom de répartitoire de sexuisemblance.* » (Damourette & Pichon, 1911-1927, p. 347).

Si *on* et *ça* s'opposent sur le plan du sens, de leur comportement au sein de la phrase, on pose l'hypothèse que la mise en question de leur catégorisation repose sur les mêmes arguments. C'est, du moins, ce que nous tenterons de montrer dans la section suivante.

### 3.2.2 *On et ça sont-ils des pronoms ?*

#### *a. Tentative de définition*

Comment définir la classe des pronoms ? Si, dans la plupart des grammaires traditionnelles, la réponse à cette question semble aller de soi, dès que l'on tente d'approfondir la question, de s'interroger sur ce qui est mis en avant comme constituant les attributs de cette classe de mots, on se trouve confronté à de nombreux problèmes.

Nous éviterons ici de nous livrer à un inventaire, qui ne saurait être exhaustif, des différentes définitions des pronoms proposées, pour ne retenir que ce qui semble faire l'unanimité. En l'occurrence, nous retiendrons ce qui apparaît comme les traits définitoires de la classe des pronoms tels que les évoque Benveniste.

En tout premier lieu, il n'est pas inutile de rappeler l'universalité de la notion de pronom et, à ce titre, Benveniste traite la question avant tout comme un problème de langage : « *L'universalité de ces formes et de ces notions conduit à penser que le problème des pronoms est à la fois un problème de langage et un problème de langues, ou mieux, qu'il n'est un problème de langues que parce qu'il est d'abord un problème de langage* » (1966, p. 251).

Ce que l'on entend par « pronom » peut être interprété comme un élément dont la fonction est d'apporter matière à l'articulation de la communication. En d'autres termes, le pronom est, parmi d'autres classes de mots, un indicateur énonciatif essentiel à l'instauration d'un acte communicatif et ce, en étant notamment soumis à la catégorie de personne. Que l'on distingue, au sein de la classe, différents regroupements à partir de considérations d'ordre sémantique, n'enlève rien au fait que le pronom est avant tout un marqueur de personne.

En somme, nous retiendrons l'affirmation suivante pour premier élément de définition (D) du pronom en tant que fait de langage :

D1 : Un pronom est un mot qui se distingue par le fait qu'il actualise la personne en discours.

Ceci ne suffit pas à cerner la classe des pronoms puisque le verbe remplit également cette fonction. Comme le rappelle Benveniste : « *Le verbe est avec le pronom la seule espèce de mots qui soit soumise à la catégorie de la personne* » (1966, p. 225). Contrairement au verbe, le pronom n'a pas de sens lexical, il n'a qu'un sens fonctionnel ou grammatical, c'est-à-dire qui permet la mise en branle d'un processus interprétatif. En d'autres termes, un sens procédural<sup>88</sup>. Le sens que l'on attribue à un pronom ne permet pas l'interprétation de ce pronom comme renvoyant à une réalité, mais permet de procéder à la corrélation nécessaire pour atteindre une réalité qui n'est pas donnée d'emblée, mais qui est restituable à partir des éléments constitutifs de la situation (éléments inscrits en cotexte et/ou contexte). Ainsi, on reconnaît au pronom un sens fonctionnel déterminé<sup>89</sup>, mais une référence indéterminée ou relative, une référence actuelle non autonome du fait de l'absence de référence virtuelle. En effet, contrairement au nom, le pronom ne permet pas, par lui-même, la restitution d'un objet du monde. Si l'on est en mesure d'attribuer au nom une référence actuelle, c'est-à-dire une contextualisation du référent évoqué, il n'en reste pas moins que, hors contexte, un nom renvoie à un ensemble de propriétés sémantiques génériques. Comme le souligne Milner : « *Bien qu'un nom ordinaire puisse désigner des individus totalement distincts suivant les énoncés, il reste toujours possible de définir de manière générale la classe des êtres dont ce nom est la désignation et inversement d'exclure a priori des êtres qui ne pourront jamais être désignés par lui.* » (1978, p. 198).

Le pronom, quant à lui, en l'absence de référence virtuelle, apparaît comme un « *être linguistique incomplet* » (Milner, 1989, p. 354.). Son sens, l'information procédurale qui permet la restitution d'un référent identifié par une autre expression référentielle sémantiquement saturée, apparaît donc comme un trait définitoire. Le pronom ne permet

---

<sup>88</sup> Etant donnée l'hétérogénéité des éléments appartenant à la classe des pronoms, il apparaît que seul le caractère procédural de leur sens permet d'appréhender cette classe comme un ensemble cohérent.

<sup>89</sup> Chaque pronom se caractérise par une procédure particulière.

donc que l'activation d'un référent dans le discours sans pour autant permettre son identification.

On peut donc de façon plus précise faire évoluer D1 en D2 :

D2 : Un pronom est un mot qui se distingue par le fait qu'il actualise la personne en discours, auquel on ne peut attribuer qu'une référence actuelle nécessairement dépendante d'un autre élément disponible en co(n)texte.

Cette définition est encore trop imprécise pour déterminer cette classe de mots. Si, comme nous le prétendons, on ne peut attribuer au pronom un référent déterminé, il n'en reste pas moins que le sens de ce dernier peut être spécifié. Ce sens précise le type de relation qui unit le pronom et le référent restitué. La caractérisation des pronoms passe donc nécessairement par la caractérisation de l'information procédurale évoquée. Or, les grammaires traditionnelles ont tendance à décrire les expressions à partir de leur contenu lexical. Les expressions référentiellement non-autonomes ne sont pas décrites en tant que telles, mais plutôt comme des substituts à des expressions référentiellement autonomes, sans que soit présenté le processus de substitution, c'est-à-dire ce qui permet notamment d'accéder au « sens intrinsèque » d'une unité (selon les termes de Kleiber, 1994).

C'est à ce stade de la démonstration que la soumission à la catégorie de personne et la référence relative, apparaissant comme des caractéristiques du pronom, entrent en combinaison : le processus d'interprétation d'un pronom est dépendant de la personne à laquelle ce dernier renvoie. En d'autres termes, qu'un pronom évoque la première, seconde ou troisième personne, oriente le processus référentiel. Il est question ici de la distinction nominaux / représentants introduite par Benveniste. Selon qu'un pronom renvoie aux deux premières personnes (ou à un élément dont l'interprétation nécessite que l'on prenne pour repère *je*<sup>90</sup>) ou à la troisième (la non-personne), le sens de ce dernier oriente la sélection des référents disponibles en contexte ou en cotexte. Ainsi, le pronom de première personne a pour sens l'évocation, l'actualisation en discours de l'énonciateur. Le pronom de seconde personne a pour sens l'évocation, l'actualisation

---

<sup>90</sup> On pense ici notamment aux démonstratifs qui, bien que marquant la troisième personne, ne le font que par défaut comme peuvent le faire les noms.

en discours du co-énonciateur. Quant au sens du pronom de troisième personne, il permet un renvoi à un élément objectif nécessairement repérable hors du cadre strict de l'énonciation.

Dès lors, D3 peut prendre la forme suivante :

D3 : Un pronom est un mot qui se distingue par le fait qu'il actualise la personne en discours, auquel on ne peut attribuer qu'une référence actuelle nécessairement dépendante d'un autre élément disponible en contexte s'il s'agit d'un nominal, en cotexte, s'il s'agit d'un représentant.

Il est enfin nécessaire de préciser que le sens des représentants se précise en fonction de la morphologie des pronoms : le sens de *il* est sensiblement différent du sens de *elle*. Effectivement, si pour la restitution d'un référent évoqué par un nominal, le genre et le nombre peuvent être accessoires<sup>91</sup>, lorsque l'on emploie un représentant, l'interprétation nécessite que l'on facilite le tri parmi les référents possibles. Marqués d'un genre et d'un nombre, les représentants orientent la sélection des éléments objectifs qu'ils évoquent. Ainsi, nous aboutissons à D4 :

D4 : Un pronom est un mot qui se distingue par le fait qu'il actualise la personne en discours, auquel on ne peut attribuer qu'une référence actuelle nécessairement dépendante d'un autre élément disponible en contexte s'il s'agit d'un nominal, en cotexte, s'il s'agit d'un représentant. Dans ce dernier cas, le pronom est morphologiquement marqué en fonction du genre et du nombre attribués au référent visé, ce qui a pour conséquence une réduction du champ des référents possibles.

A partir de D4, nous sommes en mesure d'affirmer qu'un pronom est, avant tout, un mot permettant l'activation d'un référent identifié par ailleurs. Le mode de corrélation à l'élément identificateur n'est autre que le sens du pronom. Il est nécessaire à ce stade de la définition de s'intéresser à la façon dont est activé le référent. Le pronom permet-il une activation du référent telle que celui-ci est interprété sans aucune nuance ? Autrement dit, active-t-on le référent lors de l'introduction d'un pronom dans le

---

<sup>91</sup> En ce sens que l'identification du référent est évidente.

discours tel qu'il a été identifié ? Un pronom permet-il le transfert intégral de la référence virtuelle portée par l'élément identificateur ?

*b. Mode d'activation du référent*

Pour répondre à ces questions, observons les différentes classes de pronoms traditionnellement répertoriées. Il est important de noter que le niveau de réflexion dans lequel nous nous inscrivons ici se joue de l'opposition nominal/représentant. Que l'élément identificateur soit cotextuel ou contextuel n'a pas d'importance ici, puisque seule nous intéresse la restitution du référent, quelle que soit son origine.

On compte traditionnellement huit espèces de pronoms : le pronom personnel, le pronom adverbial, le pronom possessif, le pronom démonstratif, le pronom indéfini, le pronom relatif, le pronom interrogatif et le pronom numéral. Il nous semble qu'une répartition en deux catégories soit envisageable selon que le référent est transféré au pronom de façon intacte ou non. Ainsi, on a d'une part : les pronoms personnel, adverbial, démonstratif, relatif et interrogatif ; d'autre part, les pronoms possessif, indéfini et numéral.



*Tableau 10 : Tableau de répartition des différents types de pronoms en fonction du mode de transfert du référent*

Transfert intégral du référent	Transfert partiel <sup>92</sup> du référent
Pronom personnel	Pronom possessif
Pronom adverbial	Pronom indéfini
Pronom démonstratif	Pronom numéral
Pronom relatif	
Pronom interrogatif	

Illustrons cette répartition à l'aide des énoncés suivants, forgés pour l'occasion :

(1a) Un homme marche dans la rue. Il porte un chapeau.

(1b) Je porte un chapeau.

(2a) La mer semble calme. Paul y trempe un orteil.

(2b) La mer est agréable Marie en revient.

(3) Marie est la fille de Paul, celle qui joue de l'accordéon.

(4) La fille qui fera tourner la tête de Paul n'est pas née.

(5) Qui veut du cake ?

---

<sup>92</sup> Nous considérons que le terme « partiel » peut également s'appliquer aux pronoms évoquant une totalité comme *tout* ou un ensemble vide comme *aucun* puisqu'il nous semble que, par opposition à la première catégorie de pronoms qui n'interrogent pas sur la décomposition hypothétique du référent, il est bien question d'une partition du référent : on considère une partie composée d'aucun ou de tous les éléments constitutifs du référent.

- (6) Les enfants sont toujours sages, sauf les miens.
- (7a) Ces enfants sont toujours sages, certains le sont de trop.
- (7b) Ces enfants sont toujours sages, aucun ne l'est de trop.
- (7c) Ces enfants sont toujours sages, quelques-uns le sont de trop.
- (7d) Ces enfants sont toujours sages, tous le sont de trop.
- (8) Ces enfants sont toujours sages, quatre le sont de trop.

Dans les énoncés (1) à (5), les référents restituables à partir des pronoms sont identiques aux référents évoqués par l'expression référentielle sémantiquement saturée introductrice. L'objet du monde visé reste le même. On peut, certes, envisager une évolution de ce référent, mais qui n'est, selon nous, pas du même ordre que l'évolution marquée dans les énoncés (6) à (8). Ce que l'on observe dans la première série d'énoncés relève de ce que Milner traite en introduisant la notion de coréférence virtuelle, par opposition à la coréférence actuelle. En effet, ce qui est activé peut soit être une forme évoluée du référent introduit initialement, soit être identique. Illustrons ces propos par les énoncés suivants empruntés à Milner (1978) :

- (9) On a coupé la chevelure de Samson et on l'a brûlée.
- (10) On a coupé la chevelure de Samson et elle a repoussé.

En (9), l'activation du référent par *l'*, sous sa forme la plus évoluée, est de l'ordre d'une coréférence actuelle, c'est-à-dire que ce qu'on a brûlé est identique à ce qu'on a coupé. En revanche, en (10), il s'agit de coréférence virtuelle car le référent activé par *elle* n'est pas identique à ce qu'on a coupé. Ce qui permet cependant l'interprétation de *elle* n'est autre que le fruit du transfert de la référence virtuelle de *la chevelure*. La forme la plus évoluée du référent activé par *elle* n'est pas, comme en (9), identique à celle évoquée par l'expression référentielle de départ. Cependant, ce sont bien les traits caractéristiques de l'objet du monde « chevelure de Samson » qui sont transférés et actualisés lors de l'interprétation de *elle* en (10).

Soit, à présent, les pronoms des énoncés (6) à (8). Les pronoms illustrés par ces énoncés imposent le repérage d'un ensemble précis des éléments constitutifs du référent. Ainsi, on peut affirmer que les pronoms possessif, indéfini et numéral se caractérisent par un sens procédural permettant la restitution partielle d'un référent. La partition est motivée par la forme du pronom. En (6), par exemple, la forme *les miens* permet à l'interprétant d'extraire du référent initial une partie des éléments qui le constituent. Alors qu'un pronom personnel permettrait l'activation du référent *les enfants* (sous sa forme la plus évoluée), *les miens* permet l'activation d'une partie seulement du référent *les enfants* (sous sa forme la plus évoluée). Ce qui est activé, donc recontextualisé, ce ne sont que les enfants que *les miens* aura permis de sélectionner, en l'occurrence ceux du locuteur. C'est en partant de la référence virtuelle de l'expression référentielle de départ, et en y appliquant les procédures induites par le sens du pronom, que l'on est en mesure d'interpréter les pronoms possessif, indéfini et numéral.

Ainsi, les pronoms tels que nous les définissons à partir de D4 sont de deux types : soit ils permettent l'activation d'un référent tel qu'il est évoqué par l'expression référentielle de départ ; soit ils ne permettent l'activation que d'une partie du référent. L'interprétation d'un pronom se fait donc par la restitution du référent évoqué par l'antécédent ou par le repérage d'un élément constitutif de la situation dans laquelle est produit l'énoncé. *On* et *ça* peuvent-ils satisfaire cette définition ? Telle est la question à laquelle nous tenterons de répondre à partir des données de notre corpus que nous présentons dans la section suivante.

### **3.3 Un recueil de données hétérogènes**

Partant de l'idée qu'au travers du concept de situatiolecte, on est en mesure d'identifier les facteurs en jeu dans toute production langagière, la description des unités de la langue ne peut faire l'économie des niveaux d'analyse autres que le niveau strictement formel. Comme le souligne Viehweger (1990, p. 43) : « *La production d'un texte, en tant qu'énoncé significatif et conforme à la situation contextuelle et sociale n'est pas un simple processus d'encodage linguistique associant des structures verbales à des représentations mentales. C'est tout au contraire un acte constructif complexe qui présuppose un plan réalisé en plusieurs phases et par étapes. Ce plan n'est donc pas seulement le projet d'une action globale ainsi que d'une base propositionnelle correspondante, c'est, en même temps le résultat de l'évaluation cognitive des interlocuteurs ou coactants, et leurs connaissances, attitudes, motivations ainsi que du contexte de l'action.* ».

Si la description du système orthographique reste une priorité dans la grammaire scolaire, cela ne peut pas aller sans une prise en compte des autres éléments décisifs quant à la production d'un énoncé. En situation d'écrit, la compétence orthographique n'est qu'une compétence parmi d'autres nécessaires à la cohérence du texte et donc à la réussite de l'acte communicatif. Comme nous avons tenté de le montrer, les coproducteurs de situatiolectes disposent d'un ensemble de compétences dont certaines sont essentielles (notamment celles qui leur permettent de produire un texte cohérent : l'appréhension du contexte et de l'autre), d'autres plus accessoires, puisque uniquement utiles à certains situatiolectes. Tel est le cas de la compétence orthographique. Ainsi, un individu n'ayant pas une maîtrise parfaite de l'orthographe peut tout à fait communiquer de façon efficace à l'oral, et communiquer à l'écrit si la situation ne donne pas lieu à une évaluation.

Par ailleurs, nous avons tenté de montrer que, même à l'écrit, la prise en considération du lecteur, c'est-à-dire les hypothèses quant à la face<sup>93</sup> du récepteur potentiel, est un élément indispensable à l'élaboration d'une production langagière efficace. Comme le souligne Vion (1992, p. 31) : « *Si, par exemple, un roman, une affiche politique, une note d'information, qui sont essentiellement des communications unilatérales, peuvent être considérées, au même titre que les productions dialogales, comme des matériaux interactifs c'est en partie parce qu'ils relèvent du dialogisme inhérent à toute production communicative.* ».

Nous nous intéressons donc à une description des unités de la langue en fonction de leur usage, c'est-à-dire en fonction de leurs emplois, de leurs combinaisons, en tant qu'ils participent d'une dynamique de maintien de la cohérence. En d'autres termes, caractériser une unité reviendrait à étudier les facteurs qui entraînent son insertion dans un contexte discursif et situationnel. Notre hypothèse étant que les facteurs relatifs à l'insertion d'une unité dans un contexte discursif dépendent de facteurs relatifs à l'insertion dans un contexte situationnel. Autrement dit, la sélection, la forme d'une unité dans un énoncé serait dépendante des ressources qu'offre une situation de communication. Partant, nous considérons que toute unité pourrait être caractérisée ainsi.

### *3.3.1 Le corpus : un objet construit*

Rappelons avec Milner (1989, p. 29) que : « *Tout exemple de langue, en tant qu'il permet le raisonnement linguistique, suppose déjà un raisonnement linguistique.* ». En d'autres termes, il n'y a pas, selon les termes de Milner, « d'observatoire de la langue » indépendant de théories présumées. Ce qui va déterminer la sélection de l'échantillon des productions qui sera observé repose sur des hypothèses qui se fondent nécessairement sur un savoir préalable. C'est à partir de ce postulat théorique qu'est fait le choix de recourir à tel ou tel matériau. Il paraîtrait idéaliste de penser que le fruit d'un travail sur corpus soit indépendant d'une position théorique présumée. Ainsi, un corpus est un objet construit : le linguiste met en place une procédure d'échantillonnage

---

<sup>93</sup> Nous empruntons l'idée de « face » à Goffman qui la définit ainsi : « *On peut définir le terme de face comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action (...). La face est une image du moi.* » (E. Goffman, 1974, p.9).

pertinente. Ces procédures sont contraintes par le domaine et la visée des recherches : la nature des énoncés constitutifs du corpus qui permettront l'analyse est liée aux intentions du chercheur. Labov (1976) écrivait à propos des questions méthodologiques d'échantillonnage et d'enregistrement : « *elles ne font que dresser la scène où jouent les problèmes fondamentaux* ».

Il est important de considérer à quelles fins sont destinées ces descriptions, étant donné que cela constitue un facteur déterminant quant à la construction du corpus. La démarche se veut scientifique et donc objective : qu'il s'agisse d'intuitions ou d'éléments théoriques attestés, ces postulats ne doivent pas anticiper ni restreindre le champ des possibles de langue observables. Ce qui implique qu'on doit envisager un échantillonnage représentatif de la réalité des pratiques langagières, tel qu'il prenne en charge ce qui ne peut être *a priori* prévisible. Willems (2000, p. 149) affirme : « *L'utilisation de données langagières réelles, nombreuses et contextualisées, permet une confrontation des hypothèses théoriques avec une réalité indépendante et complexe. Ceci mène fréquemment à des constatations surprenantes et à des remises en question. Le corpus permet également d'introduire des dimensions (et des questions) nouvelles.* ».

Toute la difficulté est portée par les moyens dont on dispose pour rendre compte de la réalité à travers un corpus. Se pose alors la question de l'opposition corpus textuel / corpus de référence. Dans les deux cas, il s'agit de données authentiques, non forgées pour servir une démonstration. Cependant, comme le souligne Sinclair (1996)<sup>94</sup> : « *un corpus de référence est conçu pour fournir une information en profondeur sur la langue. Il vise à être suffisamment grand pour représenter toutes les variétés pertinentes de cette langue et sur son vocabulaire caractéristique, de manière à pouvoir servir de base à des grammaires des dictionnaires et à d'autres usuels fiables.* ». Il apparaît donc, étant donné l'objectif que nous visons, que les corpus de type textuel, c'est-à-dire constitués de documents intégraux, sont moins appropriés à notre travail que les corpus dits de référence, proposant un échantillonnage varié. Reste à s'interroger sur la variété des documents.

---

<sup>94</sup> Cité par Bilger (2000, p. 286)

### 3.3.2 *Rendre compte de la variation situatiolectale : situatiolectes piliers*

Nous avons, dans notre première partie, tenté de démontrer l'importance que revêt la considération de la diversité des situations de communication, ce que nous avons appelé la variation situatiolectale. Nous avons également montré que les différents situatiolectes n'étaient pas comptabilisables, d'où l'idée qu'une typologie des différents situatiolectes n'étant pas envisageable, seule la représentation par le biais d'un continuum était possible. En nous appuyant sur les travaux de Koch et Oesterreicher (1990 et 2001), nous avons donc borné notre continuum par les concepts d'immédiat et de distance, soit les situatiolectes absolument ancrés dans la situation de communication et ceux dont on reconnaît un détachement par rapport à celle-ci.

A présent que nous nous interrogeons sur la façon la plus pertinente de constituer un corpus qui servirait nos analyses, nous tenterons de remettre en jeu cette assise théorique. En d'autres termes, la réflexion préalable au recueil de données à laquelle nous nous sommes prêtée n'a connu qu'une motivation : répondre à la question « comment représenter l'insaisissable ? ». Toute la difficulté a été de penser un échantillonnage pertinent. Notre perspective didactique a accru la difficulté puisque, consciente de la *visée orthographique*<sup>95</sup> (nécessaire) de la grammaire scolaire, les données écrites ne pouvaient être exclues de l'échantillonnage. De même, partant de l'hypothèse que les descriptions faites à partir de l'écrit ne rendaient pas compte, ou de façon plus qu'approximative, du comportement de *on* et *ça*, les données orales se sont avérées indispensables. Très vite, nous sommes donc arrivée à la conclusion que notre travail d'observation devait porter sur un corpus mêlant données écrites et données orales. Dès lors, nous voilà face à une nouvelle série de questions concernant le type de données écrites et orales : quelle méthodologie de recueil adopter ? Quel type de situations de communication sélectionner ? Quelle proportion de données orales et écrites respecter ?

---

<sup>95</sup> Pour reprendre l'expression utilisée par Chervel (1977) telle que nous l'avons introduite dans notre deuxième chapitre.

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes inspirée d'un certain nombre d'autres projets de corpus, notamment celui du « Corpus de référence du français parlé »<sup>96</sup> mené par l'équipe DELIC, qui est une continuation du GARS (Aix-en-Provence)<sup>97</sup>. Bilger (2000, p.287) dit à propos des corpus de référence : « *l'idéal d'exhaustivité ne se trouve pas dans la quantité des données recueillies, mais bien dans la représentation de tous les usages de la langue* ». Si, dans le cadre du « Corpus de référence du français parlé », « projet de grande ampleur », l'échantillonnage des documents proposés vise à « *mettre à la disposition de la communauté des linguistes, chercheurs et enseignants, un témoignage de la langue française parlée aujourd'hui dans les principales villes de l'hexagone* », notre corpus vise, quant à lui, une étude ciblée et particulière. Tentant de mettre au jour le lien que l'on peut établir entre le fonctionnement des unités *on* et *ça* et les contraintes relatives aux situations de communication, il ne nous a pas semblé réducteur, du moins à ce stade de nos recherches, de nous intéresser à des données représentatives d'un espace géographique bien moins vaste que l'hexagone<sup>98</sup>.

Notre objectif est donc de proposer un recueil de données dans le respect de ce que nous avons considéré comme la variation situatiolectale. A défaut de proposer une liste fermée des différents situatiolectes, nous sommes en mesure de proposer des modèles prototypiques des situatiolectes qui constituent les bornes du continuum sur lequel se distribue l'ensemble des situatiolectes. Ainsi, nous pourrions nous contenter de données représentatives des SPCE (écrits littéraires) et de données représentatives des SPCO (oraux spontanés). Il nous semble pourtant qu'un tel échantillonnage n'est pas suffisant. De la même façon qu'un pont d'une longueur importante ne pourrait garder son horizontalité par le seul soutien de deux piliers placés aux extrémités, notre échantillonnage ne peut faire l'économie de la représentation d'au moins un situatiolecte intermédiaire. C'est pourquoi nous avons jugé nécessaire de déterminer un

---

<sup>96</sup> Pour une présentation du corpus : <http://www.up.univ-mrs.fr/veronis/pdf/2004-presentation-crpf>, mais aussi les articles de Bilger (2000, 2001 et 2002) et l'article du DELIC (2003).

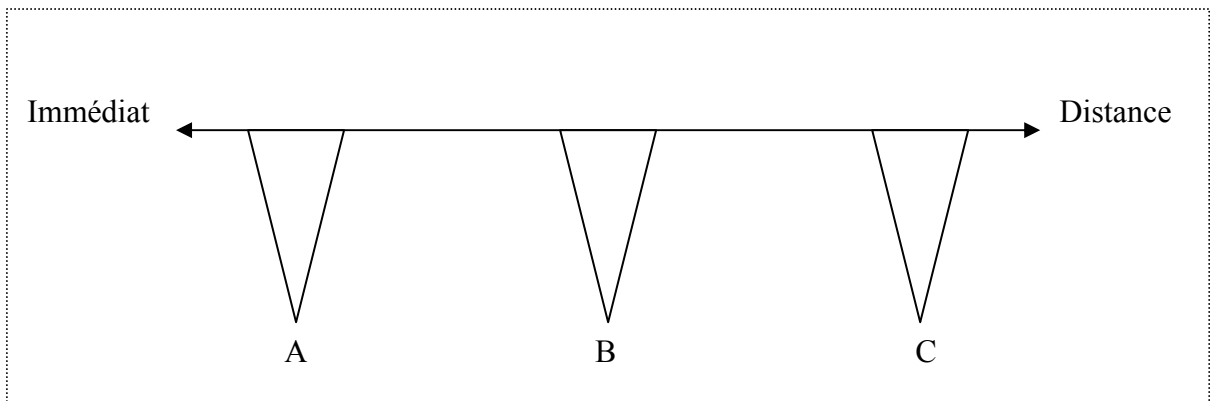
<sup>97</sup> Nous pourrions également faire référence au projet de corpus mené par Habert : « Corpus clef du Français Actuel » dont une présentation est disponible sur le site [www.biomath.jussieu.fr/CLEF/](http://www.biomath.jussieu.fr/CLEF/).

<sup>98</sup> Il est dans nos intentions de confronter, par la suite, nos résultats à toutes sortes de corpus, mais un tel travail sort du cadre de l'étude que nous proposons pour la thèse.



autre type de situatiolectes qui pourrait s'inscrire en soutien<sup>99</sup> du continuum. Nous proposons, pour illustrer notre choix, la figure suivante :

*Figure 6 : Représentation des situatiolectes piliers*



Ce schéma nous permet de montrer qu'un juste échantillonnage de données passe par l'identification d'au moins trois positions sur le continuum desquelles on est en mesure d'extraire trois situatiolectes représentatifs (A, B, C). La base des formes triangulaires suggère des ensembles de situatiolectes que l'on pourrait situer sur le continuum. A, B et C sont des exemples désignés pour mettre au jour les contraintes relatives aux situations de communication concernées communes à l'ensemble cerné par la base. En d'autres termes, nous sélectionnons des situatiolectes uniques, mais pour lesquels on reconnaît des spécificités communes à un certain nombre d'autres situatiolectes.

### *3.3.3 Présentation des données*

#### *3.3.3.a. Données A : Corpus d'Oral Spontané (COS)*

---

<sup>99</sup> Nous aurions pu (sans doute, dû) considérer davantage de situatiolectes « soutien », cependant, il nous a semblé pertinent de nous centrer dans un premier temps sur les prototypes que nous avons considérés dans notre premier chapitre. La prise en compte de situatiolectes supplémentaires pourra faire l'objet de travaux ultérieurs.

Il n'est pas inutile de rappeler ce que l'on entend par « spontané ». La question de la spontanéité n'est pas sans intérêt étant donné qu'il est de coutume d'envisager l'opposition langue spontanée / langue soutenue, alors même qu'il n'est pas question de considérations du même ordre. Comme le rappelle Bilger (2000, p. 290) : « *Le concept de « spontanéité », qui aurait pu (et qui aurait dû) définir une situation de parole, est souvent utilisé pour caractériser un usage particulier et restreint de la langue orale, à savoir « le parler familier, relâché ou ordinaire. »* ». Produire un discours de façon spontanée n'exclut pas un langage dit soutenu, c'est-à-dire respectant le code du situatiolecte socialement valorisé. Par « spontané », il faut entendre un mode de production relatif au cadre, aux moyens dont on dispose dans une situation de communication donnée<sup>100</sup> ; la sélection du situatiolecte est fonction, dans un premier temps, des compétences des acteurs de l'échange et, dans un second temps, de la finalité de cet échange. Ainsi, nous envisageons en A le recueil d'un corpus d'oral spontané par opposition à un oral qui serait préparé.

Nous ne prétendons pas récolter des données absolument représentatives de ce qu'est l'oral spontané (entreprise illusoire). Cependant, nous reconnaissons à ces données des particularités semblables à celles d'un sous-ensemble de situatiolectes, en l'occurrence ceux dont la situation impose des contraintes similaires : situation de face à face, coïncidence des phases d'élaboration et de production, partage d'un même cadre spatio-temporel, interactivité réelle, c'est-à-dire coproduction des messages diffusés.

Nous avons choisi une convention de transcription simple, c'est-à-dire que nous avons privilégié la transcription orthographique sans codages ni trucages. Seules sont mentionnées les amorces de mot par un tiret. Les syllabes inaudibles ou incompréhensibles sont marquées par un X. Les suppressions d'« e » muets, les simplifications consonantiques ne sont pas mentionnées. Nous avons fait ce choix car, étant donné le travail que nous comptons mener par la suite, il nous est apparu plus pertinent de favoriser la lecture et l'interprétation du sens des messages aux dépens de spécificités d'ordre phonologique. Cependant, la transcription étant effectuée à l'aide du

---

<sup>100</sup> En l'occurrence, le locuteur, en situation d'oral spontané, est soumis à une contrainte majeure : il n'a pas la possibilité de préparer son discours. Ochs (1979) parle d'« *unplanned discourse* ». L'oral spontané renvoie donc à tous les situatiolectes dont l'élaboration est instantanée, c'est-à-dire que les spécificités de ces situatiolectes sont les fruits d'un temps d'adaptation minimal aux contraintes relatives à la situation.

logiciel PRAAT, l'alignement du son sur les mots permet à quiconque voudrait étudier cet aspect de notre corpus de le faire.

Nous nous sommes efforcée de découper les textes en fonction des informations transmises. En d'autres termes, chaque séquence, marquée par une majuscule initiale et un point final<sup>101</sup>, peut être interprétée de façon quasi-autonome. Il nous a semblé préférable de procéder à un tel découpage plutôt que de considérer les pauses ou interruptions de parole qui ne marquent pas toujours la fin d'un énoncé sémantiquement saturé.

Les données recueillies pour illustrer la position A l'on été lors d'entretiens menés dans le cadre du projet PFC<sup>102</sup>. Nous avons nous-même mené ces entretiens et les avons transcrits. Les locuteurs ne sont pas des personnes faisant partie de notre propre réseau social ; cependant, les extraits d'entretien proposés ont été sélectionnés parce qu'il nous a semblé qu'ils présentaient des passages durant lesquels les locuteurs apparaissaient comme suffisamment investis par les différents thèmes de discussion pour amoindrir l'effet de la situation particulière qu'est l'entretien enregistré<sup>103</sup>. Cependant, nous ne saurions ignorer, lors de l'analyse, le biais que constituait notre présence, c'est-à-dire le caractère exceptionnel d'un échange avec une personne inconnue, armée d'un magnétophone, en provenance de Paris et officiant pour le compte d'un projet universitaire.

Les locuteurs ont été, dans la mesure du possible<sup>104</sup>, choisis pour illustrer chacun une certaine partie de la population. Nous avons préféré veiller à la qualité plutôt qu'assurer la quantité : seuls 4 entretiens sont présentés ici. Notons que cela représente tout de même un matériau assez important. En effet, chaque entretien dure environ quarante

---

<sup>101</sup> Avec la virgule qui marque une pause courte, la majuscule et le point sont les seules marques de ponctuation que l'on retrouve dans la transcription. Elles nous permettent de cerner les séquences sans pour autant avoir toujours la valeur significative qu'on leur reconnaît traditionnellement.

<sup>102</sup> Phonologie du Français Contemporain. Le descriptif du projet ainsi que les méthodologie d'enquête sont disponible sur le site : [www.projet-pfc.net/](http://www.projet-pfc.net/). Les extraits choisis sont ceux issus de l'enquête menée sur Amiens et sa région.

<sup>103</sup> Nous nous inscrivons ainsi dans les problématiques méthodologiques de Labov (1976), qui cherche comment détourner l'attention de l'enquêté de la fixation sur l'enregistrement.

<sup>104</sup> N'étant pas de la région d'Amiens, il n'a pas été simple de trouver des personnes susceptibles de se prêter au jeu de l'enquête : les locuteurs sont ainsi des connaissances de connaissances. Certains contacts ont été établis en passant par trois ou quatre intermédiaires. De fait, si nous nous sommes efforcée de respecter une certaine hétérogénéité parmi nos locuteurs, celle-ci ne pouvait en aucune façon être regardée comme un reflet de la population picarde.

minutes. Il nous semble qu'une telle durée s'impose pour qui espère pouvoir observer différentes co(n)textualisations d'une unité pour un même locuteur.

Nous proposons donc une présentation de l'identité de nos locuteurs. Elle sera nécessairement caricaturale du fait du peu d'informations dont nous disposons à leur sujet, mais reste néanmoins pertinente si l'on s'intéresse aux représentations du « parlé correct ». Celles-ci dépendent largement du rapport avec la norme, c'est-à-dire, entre autres, sa maîtrise et les occasions d'en faire usage. Ainsi, la présentation des locuteurs que nous proposons s'oriente dans ce sens : nous tentons de rendre compte, à partir d'éléments d'ordre socioculturels, du rapport supposé entretenu avec la norme. Nous nous attachons davantage aux caractéristiques individuelles qu'aux caractéristiques relatives à un groupe social dans lequel nos locuteurs seraient susceptibles d'être intégrés : il nous importe davantage de les considérer à partir de leurs pratiques langagières qui sont fonction de leur activités quotidiennes propres, plutôt que de les penser du point de vue d'une catégorie sociale<sup>105</sup> à partir de laquelle on évaluerait leurs compétences, leur relative maîtrise du situatiolecte valorisé. Comme nous l'avons montré lors de la réanalyse du travail d'enquête que nous avons mené en 2002 dans le chapitre précédent, il nous semble, toujours dans le cadre de l'objectif que nous poursuivons, plus intéressant de proposer une description de nos locuteurs en nous centrant sur leurs activités langagières quotidiennes, plutôt que sur leur profil socioculturel, même s'il existe manifestement un lien entre les deux approches.

---

<sup>105</sup> Il nous semble que si un certain nombre de problèmes posés en sociolinguistique se posent et se résolvent selon une approche holistique, la question de la représentation de la norme s'envisage davantage selon l'approche ascendante telle qu'elle se dessine, notamment, dans les travaux du sociologue R. Boudon influencé par certains aspects de l'œuvre de Max Weber. Cette approche se caractérise par une méthode d'analyse que l'on présente comme l'individualisme méthodologique. Il s'agit de décrire et d'expliquer les phénomènes collectifs à partir des propriétés, des actions des individus et des interactions. Selon Boudon (1982) : « *Si la stratification est généralement considérée comme une dimension essentielle de la structure sociale, c'est qu'elle décrit la distribution des contraintes auxquelles sont soumis les projets des acteurs.* ». Nous posons ainsi la question de la représentation de la norme chez nos locuteurs en lien avec leurs activités individuelles : leur appartenance à une catégorie sociale déterminée ne nous semble pas être de premier plan ici. S'il est utile de présenter les critères catégorisant que sont le sexe, la profession, le niveau d'études, etc. ce n'est qu'avec l'idée qu'ils pourront renseigner sur les pratiques langagières quotidiennes de chaque locuteur et, il nous semble, qu'il aurait été tout aussi important d'avoir accès à des renseignements concernant les activités extraprofessionnelles telles que le type de lectures, l'attrait des locuteurs pour des activités d'écriture, le théâtre, etc.. Même si de telles activités sont, sans doute, liées à l'environnement socioculturel, Boudon souligne : « *Il est vrai que l'action individuelle est soumise à des contraintes sociales; il est rare de pouvoir agir à sa fantaisie. Mais cela n'implique pas que les contraintes sociales déterminent l'action individuelle. Ces contraintes délimitent le champ du possible, non le champ du réel.* ».

### Présentation des locuteurs

Locuteur	Prénom	Sexe	Age	Profession
1	Eve D. (ED)	F	25	Vendeuse dans un magasin proposant des appareillages pour personnes handicapées.
2	Jean-Jacques V. (JJV)	M	37	Responsable des ressources humaines dans une entreprise agricole.
3	Brigitte B.	F	42	Conseillère familiale dans un centre de PMI (Protection maternelle et infantile)
4	Nicolas L.	M	32	Chirurgien

(i) Locuteur 1

Eve D. est une jeune femme de 25 ans. Elle est issue d'un milieu populaire. Elle n'a pas fait de longues études (BEP) et est actuellement vendeuse dans un établissement proposant des appareillages pour personnes handicapées. Elle a grandi dans une ville de province. Cependant, elle vit actuellement en couple dans un petit village excentré. On lui suppose donc des pratiques langagières l'amenant à faire usage d'un type de rituel langagier selon un « contrat de parole ». Selon Charaudeau (1983, p. 50), « le contrat de parole » « *présuppose que les individus appartenant à un même corps de pratiques sociales soient susceptibles de se mettre d'accord sur les représentations langagières de ces pratiques sociales* ». Les rituels langagiers tels qu'ils se réalisent dans les professions liées à la vente en magasin, amènent les locuteurs à faire usage du situatiolecte (assurément) reconnu par les clients. Si, a priori, le code commun est le code standard, on peut supposer que celui-ci sera transgressé au profit d'un code emprunt de particularismes locaux, étant donné qu'il est fort probable que la clientèle potentielle soit essentiellement picarde. Cependant, il n'en reste pas moins que l'aspect ritualisé des échanges entre vendeur et client invite le vendeur à faire usage d'un situatiolecte<sup>106</sup> tendant vers la distance qui est, d'une part, conventionnellement perçu comme une marque de respect, de politesse<sup>107</sup> et, d'autre part, permet d'appréhender

---

<sup>106</sup> Sur la question des interactions en milieu commercial et la façon dont les discours sont élaborés, nous renvoyons à l'article de Dumas (2000).

<sup>107</sup> Sur ce point nous renvoyons à l'article de Kerbrat-Orecchioni (2001) qui traite de ce qu'on entend par « politesse » dans les interactions commerciales.

une interaction avec un client anonyme. Bien que la profession d'Eve lui assure une pratique quotidienne d'un tel situatiolecte, le caractère ritualisé des échanges<sup>108</sup> ne nous indique pas si, en dehors du cadre professionnel, dans des situations de communication autres, une telle tendance à la distance communicative peut être actualisée de façon spontanée.

Au cours de l'entretien qui s'est déroulé chez Eve et son compagnon (Jean-Jacques), les deux étaient présents. Eve était en retrait. Jean-Jacques prenait plus facilement la parole. Même lorsque les sujets abordés ne concernaient qu'elle, Eve n'était pas très bavarde, laissant, dès que c'était possible, la parole à Jean-Jacques. C'est ce que l'on peut observer dans l'extrait suivant :

JJV : Non non mê- même les enfants ils adorent être à la campagne hein, <ED : Ben même là Alexis il fait de la longue paume euh il fait de la longue paume et on l'emmène le week-end quoi.> ouais. (556-COS)

EG : de la longue paume ? (557-COS)

ED : Ouais. Ah ben explique, <JJV : Ah c'est un spo- c'est un sport très régional.> ouais. (558-COS)

Alors que c'est Eve qui introduit l'objet de notre interrogation en (556-COS), elle laisse explicitement le soin à Jean-Jacques de nous répondre. Ses commentaires hors enregistrement nous ont permis de comprendre que ce retrait au profit de Jean-Jacques était le fruit d'une difficulté à s'exprimer dans une situation telle que celle dans laquelle nous nous trouvons : « J'aime pas parler en public », tels ont été les propos de Eve pour justifier son attitude. Quelle perception Eve a-t-elle de la situation ? Que cache-t-elle derrière le « public » ?<sup>109</sup> En d'autres termes, comment Eve a-t-elle perçu les contraintes relatives à cette situation de communication ? En l'occurrence, seuls étaient présents Jean-Jacques et nous-même. Ce n'est pas son compagnon qui l'a contrainte à exercer un tel contrôle sur sa production. Reste donc l'enquêteur et le magnétophone. Il ne nous a pas semblé que notre présence soit un réel facteur contraignant, en ce sens que

---

<sup>108</sup> On peut considérer que les interactions avec les clients sont relativement homogènes, en ce sens qu'elles ont le même objectif et s'articulent autour d'un thème unique : la vente d'appareillages destinés aux personnes handicapées. Ainsi, les énoncés produits dans ce type de situations prennent un caractère relativement figé.

<sup>109</sup> On s'interroge ici sur l'appréhension de l'« audience design » tel que Bell (1984) le définit, c'est-à-dire, l'effet sur la façon de parler de la représentation de l'audience. Cet effet est encore plus significatif lorsque l'audience est imaginée et non effective.

l'avant et l'après enregistrement étaient très détendus. En revanche, le magnétophone a introduit un élément de poids quant à la perception, l'évaluation des enjeux de la situation de communication. Les raisons de ma venue étant explicites, à savoir pour les besoins d'une enquête dans le cadre d'un projet universitaire. Il semble que les auditeurs potentiels de l'enregistrement aient été perçus comme la contrainte majeure prévalant sur le lieu (chez elle), les personnes effectivement présentes. Il semble que Eve ait appréhendé les enjeux de l'enregistrement comme relevant de l'évaluatif et faute de pouvoir se conformer aisément au situatiolecte requis dans ce type de situations fortement contraintes, Eve a préféré l'effacement. On peut interpréter cette attitude comme une manifestation du sentiment d'insécurité linguistique<sup>110</sup> provoqué par la situation. Cette hypothèse peut être défendue notamment lorsque l'on observe des énoncés tels que le suivant :

ED : On était à Tunis et puis bon enfin ou Tunis ou je sais plus enfin au exactement je ne sais plus. (431-COS)

La présence du *ne* de négation peut être analysée comme une tentative de coller au standard. Effectivement, apparaissant en fin d'énoncé et dans le cadre d'une reformulation, on peut supposer que Eve s'est donnée le temps de mener à bien cette entreprise. Alors qu'elle a déjà introduit l'information « ne plus savoir », elle semble juger utile de la reformuler sans pour autant apporter d'avantage d'éléments informationnels significatifs, si ce n'est l'introduction de l'information portée par l'adverbe. La présence du *ne*, non spontanément introduit dans la première formulation, pourrait être le fruit d'une volonté manifeste de coller au langage « correct ».

Dans un souci de représentativité, nous avons sélectionné Eve en tant que sujet susceptible de constituer un exemple d'individu issu d'un milieu ouvrier n'ayant pas poursuivi de longues études et n'ayant vraisemblablement pas une pratique courante des

---

<sup>110</sup> Le concept d'insécurité linguistique, introduit par Labov, est défini par Klinkenberg (1993, p. 185) comme suit : « *Il se fonde sur un double constat. D'une part, si toutes les langues varient, certaines de leurs variétés sont « illégitimes », et d'autres « légitimes » : ce sont ces dernières qui permettent d'imposer le pouvoir symbolique. D'autre part, les groupes sociaux ne sont pas tous capables de maîtriser pratiquement le même éventail de variétés. Il y a dès lors insécurité dès que l'on a une image assez nette de la norme, mais que l'on n'est pas sûr d'avoir la maîtrise de cette variété légitime. Il y a au contraire sécurité dans le cas où la production d'un usager est conforme à la norme qu'il reconnaît, et dans celui où son usage n'est pas légitime, mais sans qu'il ait une conscience nette de la non-conformité.* ». Sur la question nous renvoyons également au chapitre consacré au français de France rédigé par Gueunier in *La crise des langues* (1985), mais aussi Walter (1988).

usages langagiers standard, tant à l'écrit qu'à l'oral, ce qui a semblé provoquer chez elle un sentiment d'insécurité linguistique face à la situation de communication dans laquelle nous étions impliquées.

(ii) Locuteur 2

Jean-Jacques V est donc le compagnon de Eve. L'entretien s'est déroulé dans les mêmes conditions que celles présentées précédemment. Jean-Jacques est issu d'une famille d'agriculteurs. Même si les choses ne nous ont pas été explicitement dites ainsi, nous avons pu déduire de ses propos qu'il s'agissait d'une famille relativement aisée de propriétaires terriens. Jean-Jacques est allé jusqu'au Bac (dessinateur industriel) puis n'a pas souhaité continuer ses études pour se lancer dans la vie professionnelle. Il s'est tourné vers le milieu agricole. Cependant, Jean-Jacques est un administratif. Il est responsable du personnel et de la comptabilité dans une entreprise agricole. A ce titre, Jean-Jacques est coutumier des prises de paroles en public (il lui arrive de diriger des réunions de personnels) et des interactions dans lesquelles il est tenu d'assumer le rôle de supérieur hiérarchique. De ces deux caractéristiques de la profession de Jean-Jacques, nous tirons l'hypothèse suivante : Jean-Jacques actualiserait régulièrement un *situatiolecte* s'approchant du standard, non, comme Eve, par le biais de rituels langagiers, mais en exploitant le « pouvoir symbolique »<sup>111</sup>, en associant la valorisation sociale attribuée au standard aux pratiques langagières entrant dans le cadre de ses fonctions au sein de l'entreprise.

De fait, il nous est apparu comme une personne très à l'aise face à cette situation qui semblait pourtant contraindre fortement sa compagne. L'enregistrement ne semblait pas le gêner, bien au contraire, il semblait prendre du plaisir à nous raconter sa vie, l'environnement dans lequel il vit, etc. Ses prises de parole étaient parfois superflues : alors que Eve aurait pu intervenir, Jean-Jacques revenait systématiquement sur le devant de la scène. Nous supposons que ce type d'attitude est un trait inhérent à la personnalité de Jean-Jacques.

Jean-Jacques revendique son identité picarde rurale. Sans manifester une quelconque hostilité, il s'est évertué à nous (enquêteuse de la grande ville) vanter les mérites du

---

<sup>111</sup> Cf. : Bourdieu (1982 et 2001).



monde rural. Il nous semble que les enjeux de la situation de communication qui a donné lieu à cet entretien n'ont pas été perçus par lui comme ils l'ont été par Eve : nous pensons, à en juger par les propos tenus, que Jean-Jacques a tenté, tout au long de l'échange, de combattre des stéréotypes supposés sur les agriculteurs, du moins en matière de langue. Pour cela, il semble ne s'être autorisé que très peu d'écarts à la norme qu'il a jugé nécessaire, dans une telle situation, de fixer. Sans utiliser un langage « soutenu », son discours apparaît très soigné. En (570-COS), la raison de la reformulation peut être que Jean-Jacques a jugé inappropriée la construction spontanément produite : *style* + SN.

JJV : Et puis une raquette style raquette de, ça ressemble plus à une raquette de, ça ressemble à une raquette de tennis mais plus fin. (570-COS)

Dans le même ordre d'idées, on relève également la présence du *ne* de négation, sans doute forcée, dans des énoncés tels que (475-COS). On peut aller jusqu'à signifier ici un phénomène d'hypercorrection :

JJV : Donc euh pas grand monde ne le sait. (475-COS)

L'emploi d'un certain nombre d'adverbe en *-ment* nous invite également à penser que Jean-Jacques s'est efforcé de produire des énoncés denses et complexes comme on peut être amené à le faire en situation distanciée, lorsque l'on a le temps nécessaire pour réduire au maximum les inférences parasites qui peuvent perturber l'interprétation de termes plus simples comme *beaucoup*, *très*, *trop*, etc.. C'est, en tout cas, une hypothèse que nous pouvons tirer de l'observation des énoncés suivants :

JJV : Par contre je pense que la mentalité a changé parce que, c'était un village essentiellement, basé sur l'agriculture <EG : Hum hum.>. (369-COS)

JJV : Parce que ben les gens ont pris leur retraite et puis, et puis les enfants n'ont pas systématiquement repris l'exploitation. (371-COS)

JJV : Saint Just ça bouge il y a, régulièrement des magasins qui s'ouvrent euh. (495-COS)

JJV : Ca ça me gênerait énormément. (505-COS)

JJV : Absolument délicieux. (641-COS)

Jean-Jacques est donc, pour nous, un exemple d'individu ayant eu une scolarité moyennement longue dont l'activité professionnelle entraîne une pratique relativement régulière de l'écrit, notamment administratif, et des prises de parole en public régulières en position dominante, notamment lorsque Jean-Jacques s'adresse aux ouvriers pour lesquels il gère les conditions de travail au sein de l'entreprise.

(iii) Locuteur 3

Brigitte B est une femme issue d'un milieu aisé qu'elle continue de fréquenter. Mariée à un médecin, ayant elle-même poursuivi des études de médecine, elle travaille actuellement auprès de la petite enfance. Elle est quotidiennement en contact avec des familles, le plus souvent en difficultés sociales, qu'elle est amenée à conseiller dans les domaines sanitaire et social. Ses fonctions, dans le cadre professionnel, impliquent que Brigitte soit quotidiennement impliquée dans des échanges en position dominante étant donné qu'en tant que conseillère, elle détient un savoir que les autres participants à l'échange n'ont pas. L'entretien s'est déroulé à son domicile dans une pièce isolée. D'emblée, Brigitte a eu l'air très intéressée par le projet qui donnait lieu à notre rencontre. Elle nous a fait comprendre que sa connaissance des activités en milieu universitaire (fruit de son expérience, celle de son mari et de ses enfants) lui permettait de comprendre notre démarche et, de fait, de ne pas être impressionnée par la situation. L'idée d'être enregistrée n'a pas semblé la déranger, bien au contraire, elle semblait s'en amuser. Nous n'avons eu que très peu l'occasion d'intervenir car Brigitte s'est livrée naturellement. Très rapidement, nous avons pu remarquer que, bien qu'apparemment à l'aise, Brigitte utilisait un langage proche du standard de façon spontanée. C'est ce que montrent les nombreuses occurrences de *ne* de négation :

BB : Et moi j'ai dû, on ne on ne rentrait pas systématiquement à six ans au CP comme maintenant. (698-COS)

BB : Et puis euh surtout un peu paresseuse étant donné que comme tous les enfants euh qui sont un peu gâtés sur le plan mé- de la mémoire et, on apprend on ne travaille pas beaucoup. (713-COS)

BB : C'est vrai quand on a eu on a tout on a fait ses études scolaires sa scolarité relativement facilement parce que même si j'étais pas bonne élève, je j'allais dire je sentais quand même le travail qu'il y avait à fournir et puis ça ne me. (752-COS)

BB : Maintenant euh ben des regrets de ne pas avoir plusieurs vies pour pouvoir faire plusieurs choses si bien sûr mais comme tout le monde je pense. (771-COS)

BB : Donc ça quelque part euh, mais bon je ne suis pas d'un caractère très, euh très rancunier et bon. (794-COS)

BB : Et je pense que je le faisais facilement enfin ça ne me coûtait pas c'était, euh, non je le faisais facilement. (803-COS)

BB : Alors la Bretagne et ben voilà c'est un lieu où et les amis peuvent venir même si ils ne sont pas venus depuis quelques années ils y reviennent. (831-COS)

BB : c'est le point de chute puis c'est reposant je pense même pour eux c'est-à-dire qu'ils peuvent ne plus penser à rien ne ils mènent quand même des vies nos enfants euh enfin comme tous les jeunes hein euh. (834-COS)

BB : Mais à l'époque ça ne se faisait pas beaucoup. (863-COS)

BB : Voilà donc je ne suis pas partie faire de l'humanitaire. (867-COS)

Un autre fait peut être relevé pour appuyer nos propos : il s'agit de l'usage de *nous* en position sujet. Nous rappelons que Brigitte n'était pas au courant du présent travail et que, de fait, elle n'avait pas, a priori, de raison de surveiller particulièrement ses emplois de *on* et de *nous*. Avant même de se lancer dans l'analyse de la concurrence de *nous* et de *on*, on sait d'emblée que *nous* en position sujet est préconisé dans l'usage standard. Nous tenterons de montrer pourquoi, si tant est qu'il existe un pourquoi autre que celui se justifiant par des considérations purement arbitraires. Quelles que soient les explications que l'on peut en donner, les grammaires traditionnelles prescrivent, à cette position, l'usage de *nous*. C'est pourquoi les nombreuses occurrences relevées nous permettent d'attribuer à Brigitte une maîtrise certaine du standard.<sup>112</sup>

BB : Le nous avions aussi enfin je nous nous partagions entre Amiens qui était la ville où mes parents mon père travaillait. (678-COS)

BB : Et nous y allions tous, plusieurs fois par semaine dans cette campagne. Puisque on a à l'époque c'était le jeudi qui était jour férié pour l'école donc nous y allions le jeudi et tous les week-ends et les dimanches plus toutes les vacances scolaires. (680-COS)

---

<sup>112</sup> Une question reste en suspens : cet emploi du *nous* est-il approprié à la situation de communication ? Relève-t-il de l'hypercorrection ? Etant donné que nous sommes partie du principe que l'équivalence sémantique ou référentielle n'existe pas, il sera intéressant de revenir sur cette interrogation une fois nos analyses menées à terme.

BB : on avait un âne des chiens on avait enfin voilà une vie tout à fait euh rustique et tout ça à la campagne bien que nous habitons donc à Amiens. (687-COS)

BB : Et puis nous nous sommes restés à Amiens quelques temps jusqu'à jusqu'en mille neuf cent quatre-vingt deux pour que mon mari termine ses études et moi je s- après il s'est installé ici à Ressons. (691-COS)

BB : Nous sommes allés voir ma fille qui passait une année là-bas au Honduras en, on va appeler ça une action humanitaire. (852-COS)

Brigitte apparaît donc comme celle de nos locuteurs pour laquelle on reconnaît des usages langagiers les plus en conformité avec le standard. On peut tout de même se demander si les enjeux de la situation, tels qu'ils sont ressentis par Brigitte<sup>113</sup>, ne l'ont pas poussée à mettre en avant sa capacité à produire des énoncés proches du standard de façon quasi spontanée : son débit de parole prouve qu'elle n'a pas besoin d'énormément de temps pour sélectionner les unités qui s'inscrivent comme des indices du situatioletc distancié socialement valorisé. Il nous a semblé que Brigitte, bien qu'apparemment très à l'aise avec la situation, exerçait un certain contrôle sur ce qu'elle disait dans le but de s'assurer la face qu'elle souhaite que nous dégagions de ses propos. C'est, du moins, l'hypothèse que nous dégageons de son attitude lorsque, notamment en 874-COS, elle ne sélectionne pas le mot qu'elle aurait souhaité.

BB : Mais comme je me suis mariée à vingt quatre ans, et ben ça m'a quand même euh mis des ornières sur des oeillères pardon sur plein de plein d'autres possibilités de vie. (874-COS)

Sitôt son erreur repérée, elle se corrige en changeant le ton qui devient alors très sérieux et s'en excuse. Alors qu'on ne peut attribuer à son lapsus une importance majeure quant à la bonne compréhension du message qu'elle diffusait (nous avons alors restitué sans problème le mot exact étant donné le cotexte dans lequel il apparaît), la réaction de Brigitte montre que, pour elle, cette confusion s'est révélée bien plus gênante qu'elle ne l'a été pour nous, auditeur qui, au stade de l'enregistrement, nous focalisions davantage sur l'information. Cette interprétation de l'attitude de Brigitte renforce donc notre

---

<sup>113</sup> Brigitte semble avoir parfaitement compris les tenants et aboutissants du projet dans lequel s'inscrit l'enquête que nous menions alors : elle sait qu'il n'est pas question d'une évaluation. Cependant, elle semble avoir compris que son anonymat serait respecté au profit d'une catégorisation en fonction de son identité sociale, c'est du moins ce que peuvent laisser supposer les nombreux rappels qu'elle fait au milieu dans lequel elle a été élevée et dans lequel elle évolue.

hypothèse : elle tient à contrôler sa production au profit de l'actualisation d'un situatiolecte en particulier pour lequel elle souhaite que nous apprécions sa maîtrise.

(iv) Locuteur 4

Enfin, il nous a semblé pertinent de sélectionner l'entretien que nous avons eu avec Nicolas L. Nicolas est un jeune chirurgien ayant poursuivi ses études dans la région d'Amiens et en internat à Paris. L'entretien s'est tenu à son domicile. Aucune tension ni appréhension n'était perceptible : Nicolas est apparu très à l'aise face au magnétophone. A aucun moment il ne nous a semblé que Nicolas surveillait son langage. Pour preuve, les éléments lexicaux (30-COS) qui interviennent au cours de notre conversation alors que son chat s'en prenait à son mollet, ou encore (252-COS) ou (344-COS) :

NL : Il y a le chat qui est en train de me gratter, viens ici toi, viens ici, ah qu'il est chiant. (30-COS)

NL : Il y en a qui glandent hein faut être faut être honnête. (252-COS)

NL : Pour faire un planning pour faire des gardes c'est un bordel. (344-COS)

Rappelons que nous rencontrions alors Nicolas pour la première fois. Le fait que Nicolas ne perçoive pas la situation de communication comme une situation le contraignant à faire usage d'un vocabulaire standard nous permet d'émettre une hypothèse quant à la face qu'il souhaite afficher : par opposition à Brigitte qui semblait vouloir chercher à ce qu'on associe sa maîtrise du standard et sa position sur l'échelle sociale, Nicolas ne semble pas avoir ressenti une tel besoin<sup>114</sup>. Il ne semble pas qu'il ait exercé un quelconque contrôle sur sa production. Inversement, on ne peut pas affirmer que Nicolas se soit prêté au jeu de l'« antinormativisme » à tout prix. Ainsi, nous envisageons ces données sans prendre en considération les biais relatifs à une forme d'insécurité linguistique révélés lors d'autres entretiens. Nous supposons que nous pouvons regarder ces données sans avoir à prendre en compte l'appréhension telle qu'elle s'est révélée lors de l'entretien avec Eve ; la volonté de revendiquer une quelconque valeur sociale, comme ce fut peut-être le cas avec Jean-Jacques ; un certain conformisme linguistique, comme on a pu le relever dans le discours de Brigitte. C'est

---

<sup>114</sup> Nous nous permettons la mise en perspective des attitudes de Brigitte et de Nicolas puisqu'évoluant dans le même milieu professionnel et ayant suivi le même cursus universitaire, on peut leur supposer des caractéristiques comparables en dépit de leur différence d'âge.

ainsi que l'on propose d'expliquer l'usage répété d'expressions référentielles telles que « truc » ou « machin » dont l'interprétation suggère une connivence entre les acteurs de la situation de communication, c'est-à-dire le rétablissement d'une certaine symétrie quant aux représentations que l'un et l'autre se font des faces impliquées dans l'échange. Nous supposons que si Nicolas s'autorise des *machins* et des *trucs*, c'est qu'il ne craignait pas le jugement, l'évaluation, et, de fait, il nous appréhendait comme un interlocuteur coproducteur :

NL : Euh machin, ah ben non je comprends pas vous devriez être là oui mais je vous dis que j'étais au bloc en train d'opérer oui mais machin et ça alors là ça part en. (156-COS)

NL : Parce que par e- ils sont pas impar- ils sont loin d'être impartiaux parce que par exemple ils ont classé moi je moi je vois le truc de l'intérieur c'est-à-dire qu'ils classent des services dans lesquels je suis passé donc je sais je sais faire à peu près faire la différence. (183-COS)

NL : Ouais, parce que euh l'hôpital euh c'est une c'est un c'est un truc c'est un secret pour personne il est en train de s'écrouler. (241-COS)

NL : Voilà et puis euh machin maintenant il achète une maison donc euh. (286-COS)

NL : Ca me semble pas être un avantage ce que je vois c'est que euh je me tape euh je me tape euh les embouteillages les coups de klaxon à la limite euh voilà. (292-COS)

NL : Me dire euh me dire que je vais devoir me faire les embouteillages de l'A86 ou un autre truc euh (rires). (302-COS)

Dans le cas de Nicolas, nous regrettons de ne pas avoir orienté notre entretien de telle sorte qu'il nous en dise davantage sur ses pratiques langagières sur et hors de son lieu de travail. Il est difficile d'avancer des hypothèses quant au rapport qu'il entretient avec le standard. Nous pourrions être tentée de dire que la longueur de son cursus scolaire lui garantit une relative maîtrise du situatiolecte valorisé. Cependant, concernant sa mise en pratique, nous ne pouvons pas nous avancer : en tant que médecin urgentiste, l'actualisation d'un situatiolecte technique, spécifique à la médecine, aussi bien lors d'écrits professionnels (ordonnances) que lors d'échanges entre collègues ou avec les patients semble plus évident que le situatiolecte standard.

L'hétérogénéité, certes non exhaustive, qui caractérise les quatre locuteurs sélectionnés nous semble suffisante pour mettre en évidence des emplois spontanés contrastés de *on* et de *ça*. Nous supposons que nos quatre locuteurs appréhendent de façon différente la situation de communication, c'est-à-dire les enjeux et nous-même en tant qu'individu socialement catégorisé. De fait, nous tenterons d'observer comment ces perceptions différentes entraînent des usages, des stratégies d'encodage différentes. De ces observations, nous espérons pouvoir tirer certains traits caractéristiques de *on* et *ça*. Pourquoi sont-ils employés dans tel ou tel énoncé ? Pourquoi ne le sont-ils pas dans d'autres ? Quels sont les facteurs qui conditionnent leur emploi ?

### *3.3.3.b. Données B : Corpus Forum de Discussion (CFD)<sup>115</sup>*

Parmi les situatiolectes piliers, nous proposons en B le recueil de données issues d'un forum de discussion sur internet. Il s'agit du forum proposé par le site du journal « Libération ». Le principe est simple : un invité est présent dans les locaux du journal pour débattre autour d'un thème annoncé, et les internautes peuvent lui poser des questions auxquelles il répond. Toutes les questions ne sont pas publiées puisqu'un modérateur intercepte tout propos qui ne respecterait pas l'éthique du journal<sup>116</sup>. Nous reprenons la définition des forums de discussion proposée par Marcoccia (2004, p. 24) : « *Un forum de discussion est une correspondance électronique archivée automatiquement, un document numérique dynamique, produit collectivement de manière interactive.* ». Il affine cette définition en ces termes : « *Les forums de discussion peuvent être définis comme des dispositifs hybrides de communication interpersonnelle de masse dans la mesure où ils permettent à la fois l'échange interpersonnel (A répond à B) et la communication de masse (A poste un message lisible par un nombre potentiellement illimité d'internautes)* (idem, p. 26). Cette définition nous permet de mettre en évidence les spécificités du situatiolecte issu de cette situation de communication particulière :

- il s'agit d'un échange, donc de productions s'appuyant sur une relative coopération ;

---

<sup>115</sup> Les énoncés issus de ce corpus n'ont fait l'objet d'aucune retouche.

<sup>116</sup> Nous ne nous étendons pas ici sur ce fait qui pose un certain nombre de questions, notamment concernant la liberté d'expression.

- les informations mises en jeu restent à disposition de chacun des participants tout au long de l'échange ;
- on peut mettre en évidence deux niveaux d'interaction : scripteur *vs* un lecteur en particulier et scripteur *vs* n'importe quel lecteur.

Si nous considérons que le forum de discussion constitue un *situatiolecte* pilier, c'est qu'il apparaît que les contraintes auxquelles sont confrontés les intervenants sont spécifiques et, nous en faisons l'hypothèse, donnent lieu à des productions que l'on ne trouverait pas dans d'autres situations de communication. Considérons, par exemple, l'emploi d'un pronom quelconque, le mettre en jeu signifie que l'on sait que le référent sera restituable selon les modalités suivantes : du fait du caractère interactif, une mauvaise restitution peut être signalée. Par ailleurs, l'archivage des informations permet à quiconque d'opérer cette restitution, que l'on soit le lecteur principalement visé ou anonyme. Ainsi, un tel matériau prend tout son sens étant donné notre perspective de travail : quelles seront les stratégies d'encodage d'un *on* ou d'un *ça* ? En d'autres termes, une telle situation de communication rassemble-t-elle les éléments nécessaires à la restitution du référent visé par *on* ou *ça* ? Ces observations permettront de mettre en évidence certains traits caractéristiques de *on* et de *ça*.

### 3.3.3.c. Données C : Corpus d'Écrit Littéraire (CEL)

Enfin, nous proposons d'enrichir notre corpus de données recueillies à partir de la base de données Frantext<sup>117</sup>. Nous avons délibérément réduit notre corpus de recherche à un ouvrage : *Le Grand Meaulnes* d'Alain Fournier. Nous justifions cela par le fait que ce roman est traditionnellement étudié en classe au collège et, de fait, il s'impose comme un modèle littéraire aux élèves. Étant donnée notre perspective didactique, il nous a semblé judicieux de sélectionner le genre romanesque tel qu'il est proposé aux élèves plus que tout autre genre. Il nous semble que ce type d'écrits illustre parfaitement l'ensemble des *situatiolectes* de distance par le détachement de la situation de production qu'un auteur de roman doit avoir.

---

<sup>117</sup> Base accessible sur Internet : [atilf.atilf.fr/frantext.htm](http://atilf.atilf.fr/frantext.htm)



Nous ne justifions pas notre choix à partir de considérations d'ordre esthétiques : nous ne nous reconnaissons aucune légitimité en matière de critique littéraire. Les arguments qui nous ont amenée à considérer l'ouvrage de Fournier se fondent essentiellement sur la reconnaissance institutionnelle dont il bénéficie et la nécessaire rupture avec la deixis que ce genre impose. Ainsi, les occurrences de *on* et de *ça* que nous avons pu relever dans *Le Grand Meaulnes* seront analysables en supposant que l'auteur a construit son texte sur une connivence minimale avec le lecteur. Seules les informations données en cotexte permettent l'interprétation des expressions référentielles. Il est alors intéressant pour nous d'observer dans quelle mesure *on* et *ça* peuvent s'accommoder d'une telle situation ou, plus exactement, quelle stratégie est mise en place par l'auteur pour s'assurer de leur bonne interprétation.

Notre corpus ainsi construit à partir de trois exemples de situatiolectes piliers assume son hétérogénéité. Si nos analyses tiennent compte des différentes contraintes relatives à chacune des situations de communication illustrées par COS, CFD et CEL, notre objectif est avant tout d'aboutir à une caractérisation de *on* et de *ça* qui prenne en charge les restrictions d'emploi que chacune des situations imposent au producteur. Ainsi, ce que l'on pourra relever dans chacun des recueils de données ne devra pas entrer en contradiction avec ce qui sera relevé dans les autres. Comme nous le soulignons au début de cette section, le corpus est un objet construit, et nous nous sommes attachée à construire un objet qui nous permet une observation réaliste, selon nos présupposés, de la langue. Ce n'est pas l'unité linguistique qui donne le ton d'une situation ; ce sont les acteurs de la situation qui, par leur connaissance, souvent passive, du potentiel pragmatique et sémantique d'une unité, décident de son introduction dans un énoncé. Sachant que la perception des éléments constitutifs de la situation de communication domine la mise en mots d'un message, baser nos analyses sur un corpus mixte tel que celui que nous proposons nous semble pertinent dans l'objectif de démontrer qu'il existe un lien non négligeable entre la variation situatiolectale et l'interprétabilité d'unités telles que *on* et *ça*.

### 3.4 Analyses

#### 3.4.1 La dislocation comme angle d'approche

Il apparaît nécessaire, dans la quête caractérisatrice de *on* et de *ça* que nous poursuivons, de nous intéresser à la dislocation. Soient les énoncés suivants :

JJV : Bon là on est dans la Somme, enfin ce sera dans la Somme nous on est dans l'Oise. (496-COS)

JJV : ça ça me gênerait énormément. (510-COS)

Leur observation nous permet d'émettre l'hypothèse qu'une étude sur les conditions de dislocation d'un élément dans un énoncé peut nous apporter des éléments définitoires de ces deux unités. Quelles valeurs sémantique, syntaxique, voire pragmatique, attribuer à l'élément disloqué et son correspondant, en principe, coréférentiel ?

Une réponse à cette question devrait nous informer sur la nature et la fonction en discours de *on* et de *ça*, notamment si l'on considère les faits suivants : *on* ne peut qu'occuper la fonction de sujet, c'est-à-dire ne peut pas apparaître en position disloquée<sup>118</sup> ; en revanche *ça* peut apparaître aux deux positions<sup>119</sup>. En nous intéressant à la dislocation, nous envisageons de mettre en évidence certaines spécificités de l'un et de l'autre. Ceci a l'intérêt, notamment, de démentir un présupposé induit par la grammaire traditionnelle selon lequel ces deux unités sont du même ordre. C'est du moins ce que l'on peut dégager du fait qu'elles bénéficient d'un même traitement comme on a pu le voir : *appartiennent à l'oral et connaissent des correspondants écrits*. Concernant ce dernier point, les correspondants supposés, *cela* et *nous*, n'ont pas le même comportement face à la dislocation que *ça* et *on* : « *ça, ça...* » est possible alors que « *cela, cela...* » ne l'est pas ; « *nous, nous...* » est possible, alors que « *on, on...* » ne l'est pas.

---

<sup>118</sup> En d'autres termes, *on* fonctionne comme les clitiques.

<sup>119</sup> A l'image de *nous, vous* et *elle*, *ça* est à la fois une forme forte et une forme faible. Il pourrait être intéressant de s'interroger sur un hypothétique trait commun au sens de ces quatre mots.

Blasco-Dulbecco définit ainsi les constructions disloquées en français : « *elles se caractérisent par la coexistence d'une construction verbale complète et autonome, d'un pronom clitique régi par le verbe et d'un élément nominal, pronominal, adjectival ou autre, dit disloqué avant ou après la construction verbale parce qu'il n'est pas possible a priori de lui attribuer une fonction syntaxique traditionnelle.* » (1999, p. 9).

Deux approches du phénomène de la dislocation sont envisageables. Cette dualité se révèle notamment par la terminologie que l'on peut adopter pour définir ce phénomène. Soit on envisage la dislocation comme une forme de pléonasme, de redondance, ce qui pousse à considérer les constructions disloquées comme excessives voire fautives. C'est ainsi que les plus normativistes, les puristes, bannissent cette construction. Berrendonner & Reichler-Béguelin rapportent dans un article : « *We once heard a grammarian colleague, (...), say : les phrases segmentées, moi, j'en fais jamais.* » (1997, p. 201). Ce qui pousse à sourire réside dans le fait que, manifestement, bien que l'on soit convaincu du caractère redondant, entendons par là inutile, des constructions disloquées, l'usage prouve qu'il y a une pertinence à les produire. La seconde approche se caractérise par une terminologie qui prend appui sur le lien syntaxique et référentiel entre le syntagme disloqué et le pronom clitique. On parle alors d'anticipation ou de rappel. Cette seconde approche nous semble davantage favorable aux hypothèses qui peuvent rendre compte des divergences de comportement de *on* et de *ça* face à la dislocation.

Si l'élément disloqué et le pronom clitique entraînent effectivement dans une relation de coréférence stricte, alors on n'aurait pas les moyens d'invalider un énoncé tel que :

\*Bon là on est dans la Somme, enfin ce sera dans la Somme on<sup>120</sup> on est dans l'Oise.

vs

Bon là on est dans la Somme, enfin ce sera dans la Somme nous nous sommes dans l'Oise

Quelles sont les conditions que doivent remplir les éléments pouvant apparaître en position disloquée ? Nous pouvons d'emblée proposer un premier élément de

---

<sup>120</sup> La langue proposerait alors une forme forte de *on* sur le principe : *moi - je, toi - tu, etc.*

description : bien que l'élément disloqué et le pronom clitique soient liés à un même verbe recteur, le second est indispensable à la grammaticalité d'un énoncé alors que le premier ne l'est pas. On reconnaît donc à l'élément disloqué une certaine autonomie syntaxique que *on* ne peut admettre. En revanche, *ça* peut se prêter au jeu de cette relative autonomie. Quelles spécificités de *on* et de *ça* peut-on donc mettre en évidence si l'on considère que *ça* peut se comporter comme une forme disjointe, c'est-à-dire comme un syntagme nominal, et non *on* ?

On convient que l'élément disloqué introduit le thème de l'énoncé : « *J'appelle phrase segmentée un énoncé divisé en deux parties séparées par une pause et dont l'un, désigné ici par Z, est le but de l'énoncé, le prédicat psychologique, le propos, et l'autre, figuré par A, le sujet psychologique, le thème qui sert de base au propos. (...) L'ordre des termes est AZ ou ZA : comparez Cette lettre (A), je ne l'ai pas reçue (Z) et je ne l'ai jamais reçue (Z), cette lettre (A).* » (Bally, 1941, p. 36). Pour tenter de tirer des enseignements de l'identification de l'élément disloqué comme étant le thème de l'énoncé, nous proposons de considérer le tableau suivant<sup>121</sup> :

---

<sup>121</sup> Nous établissons ce tableau à partir de la synthèse des différentes approches du couple thème/propos réalisée par Blasco-Dulbecco (1999, p. 59).

Tableau 11 : Thème et propos, selon Blasco-Dulbecco <sup>122</sup>

<b>Thème</b>	<b>Propos</b>
Ce dont on parle	Ce qu'on en dit
Ancien	Nouveau
Donné	Non-donné
Connu	Non-connu
Présumé	Focalisé
	Emphatique
Point de départ	But
Support	Apport
Fond	Figure
Récupérable	Non-récupérable
Prévisible	Non-prévisible
Activé	
Saillant	
Centre d'intérêt	
Lié à la conscience immédiate	
Lié au contexte	Indépendant du contexte
Liés aux circonstances	
Notoire	

Que l'élément disloqué soit une proposition, un SN ou un pronom, il introduit de la même façon le thème, c'est-à-dire « ce dont on parle », « de l'ancien », « du donné », « du connu », etc.. En revanche, ce n'est pas le pronom clitique qui introduit le propos, mais la construction prédicative toute entière dans laquelle il s'insère. Ainsi, on ne peut attribuer à l'élément disloqué et au clitique la même valeur. Le clitique semble n'avoir qu'une fonction syntaxique de préservation de la structure de la phrase. La charge sémantique de l'élément disloqué est donc nécessairement plus importante, plus précise, plus spécifique que celle du clitique.

Dès lors, émerge une série de questions concernant le sens de *on* et de *ça* qui ne manqueront pas d'orienter notre analyse, et auxquelles nous nous efforcerons de donner des éléments de réponse une fois notre analyse menée à terme :

<sup>122</sup> Pour faciliter la lecture du tableau, nous ajoutons la ligne de titre.

Pourquoi *on* ne peut-il apparaître en position disloquée ? En d'autres termes, qu'est-ce qui, dans la caractérisation de son sens, interdit de le concevoir comme une forme forte ?

Quelle est la propriété qui permet à *ça* d'occuper les deux positions ? En d'autres termes, dans quelle mesure *ça* peut-il se comporter comme un nom ?

### 3.4.2 *On*

#### 3.4.2.a *On renvoie à de l'humain*

C'est un fait que *on* renvoie exclusivement à de l'humain. On explique cela par son origine substantivale : *on* vient du nominatif latin *homo*. Encore aujourd'hui, *on* conserve des traces de ce passé, c'est, du moins, l'hypothèse la plus probable justifiant qu'il puisse être précédé de l'article défini (*l'on*). Comme le souligne Coveney (2004, p. 93) : « *the optional use of l'with on as a trace of the latter's nominal origins, and as one piece of evidence that shows that on has still not fully completed the process of grammaticalisation from noun to pronoun.* ». L'inachèvement de ce processus de grammaticalisation se traduit sur le plan référentiel par, comme on vient de le voir, une restriction du champ des référents possibles à la seule classe des êtres humains, sans pour autant constituer un élément renvoyant à une réalité unique du monde. Narjoux explique, à la suite de Moignet (1965), « *Par abstraction, le substantif s'est vidé de son contenu notionnel de grande extensité, celui d' « être humain » auquel s'est substituée une « pure forme de pensée »* » (2002, p. 36). Reste à notre charge de définir cette « pure forme de pensée ».

Nous chercherons à comprendre comment et pourquoi les locuteurs utilisent *on*. L'étymologie permet en partie d'expliquer<sup>123</sup> que l'on n'utilisera pas *on* pour évoquer une chose, cependant on ne peut pour autant faire commuter *on* et *l(es) 'homme(s)* dans un énoncé :

---

<sup>123</sup> En partie seulement, car l'étymologie ne constitue jamais une réelle explication. Il y a bien des cas où l'histoire de la langue a conduit à la trahir ou la modifier complètement.

(1) Dans la fratrie, on est blonde(s)<sup>124</sup>.

*Vs* \*Dans la fratrie, les hommes sont blondes.

(2) La raison est le propre de l'homme.

*Vs* \*La raison est le propre de on.

Ces deux énoncés font apparaître deux spécificités de *on* :

- par opposition à un terme générique tel que *l'homme*, *on* permet de renvoyer à un groupe spécifique. C'est ainsi que l'on explique qu'il puisse entraîner l'accord de l'adjectif au féminin ;

- *on* ne peut apparaître qu'en position sujet. Forte est la tentation de se référer à l'étymologie de *on* : son antécédent nominatif pourrait expliquer cette exclusivité. Cependant, comme le montre Leeman (1994, p. 71), *homme* est dérivé de la forme accusative de *homo* et n'apparaît pas pour autant à la seule position de complément d'objet. Nous tenterons, à partir de notre corpus, d'apporter des éléments permettant de donner une justification<sup>125</sup> à ces deux caractéristiques qui participent de la construction du sens de *on*.

#### 3.4.2.b Les valeurs référentielles de *on*

Nous ne perdons pas de vue notre objectif d'envisager *on* comme une unité dont l'observation permet de mettre à jour la variation situatiolectale. Comme nous l'avons montré, la sélection de nos données observables s'est faite dans cet objectif. La nécessité de recourir à un tel corpus est née du fait que, à notre connaissance, les travaux portant sur *on* ne reposent que sur un type particulier de situatiolectes. Soit on s'intéresse à *on* à l'oral, soit on s'y intéresse à partir d'œuvres littéraires. Le fruit de ces travaux permet effectivement de comprendre le fonctionnement de *on* dans l'un ou l'autre des cas, cependant il nous semble que les auteurs de tels travaux proposent là un

---

<sup>124</sup> Nous tenterons de régler la question de l'accord au terme de notre analyse.

<sup>125</sup> Cette justification s'avère nécessaire étant donnée notre perspective de remise en jeu de nos résultats à des fins didactiques.

argument supplémentaire en faveur de la dichotomie oral/écrit. Sur le plan didactique, la transposition de cette dualité génère un flou théorique dommageable. Pourtant, les *on* tels qu'on les traite à l'écrit et les *on* tels qu'on les traite à l'oral ne semblent pas si différents. Nous proposons, à titre d'exemple, de comparer les valeurs référentielles de *on* relevées par Narjoux (2002) à partir de *Les voyageurs de l'Impériale* de L. Aragon, et celles relevées par Viollet (1988) à partir d'un corpus oral.

Narjoux propose d'envisager la typologie des valeurs de *on* selon un premier découpage en fonction d'un *on* qui serait d'une part pronom indéfini et, d'autre part, pronom personnel<sup>126</sup>. Ainsi on dégage les valeurs référentielles suivantes :

---

<sup>126</sup> Il nous semble que cette double entrée est d'emblée problématique : les catégorisations « indéfini » et « personnel » reposent sur des critères dont la compatibilité nous semble difficile. Prétendre qu'une même unité peut appartenir à ces deux classes nous apparaît difficilement défendable sans considérer une homonymie.



Tableau 12 : Typologie des valeurs référentielles de on dans Les voyageurs de l'impériale selon Narjoux (2002)

On, pronom indéfini	On, pronom personnel
<p>1. Un groupe indéterminé dans les énoncés génériques:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enoncé généralisant <ul style="list-style-type: none"> <li>- commentaire de type métalinguistique <i>On appelait alors « JeanBart » ces chapeaux de paille</i></li> <li>- sentence ou proverbe <i>On ne connaît pas son bonheur</i></li> <li>- énoncé à caractère universel <i>Une idée absurde qu'on a toujours de vouloir rendre service</i></li> <li>- énoncé à contexte généralisant, dont le projet est d'éclairer la spécificité du texte <i>Comme d'une grotte magique où on est entré par erreur</i> <i>Quand on loue une maison à des gens, que diable, on prend des renseignements !</i></li> </ul> </li> <li>- Enoncé directif Le verbe conjugué commute avec un infinitif <i>Il sait comment on fait. On marche derrière, assez près, on soulève son chapeau, on parle avec un petit air enjoué...</i></li> <li>- Enoncé aléthique On commute avec un <i>il</i> unipersonnel <i>Il croyait qu'avec un peu de philosophie, une sorte de restriction mentale, on pouvait toujours biaiser dans la vie (il est possible de biaiser)</i></li> </ul>	<p>1. Un groupe déterminé :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fonctionnement proche des anaphoriques <i>Le couple allait commencer ses vacances à Paris, sans emmener les enfants qu'on laissait à cet oncle de Paulette</i></li> <li>- On = nous <i>On rentre ? demanda Pierre.</i></li> </ul> <p>2. Un animé unique déterminé :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- On = je (les gens comme moi) <i>Voyons Mercadier, dit Robinel et son plastron eut l'air d'en éclater, puisqu'on vous dit, bon sang, que nous sommes déjà quatre d'accord.</i></li> <li>- On = tu (les gens comme toi) <i>Vous êtes plus bas que je ne croyais...plus lâche...Ah oui pour faire du mal à une petite fille on est fort</i></li> <li>- On = il (les gens comme lui) <i>Pierre était devenu par là même étranger à sa femme, parce qu'il était celui à qui l'on ment.</i></li> </ul>
<p>2. Un groupe indéterminé dont le nombre peut varier :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- On d'opinion ou on doxique <i>Il mangea de ces immondes bêtes de vase qu'on ne considère comme un aliment humain qu'à Venise.</i></li> <li>- On = des gens ou quelqu'un <i>On me conseilla de ne plus coucher chez moi</i></li> <li>- Un groupe déterminé par l'action ou la scène pouvant inclure <i>je</i> ou <i>tu</i> <i>On se battait dans les Balkans. (les gens qui vivent dans les Balkans)</i> <i>Quand Margueritte était remontée, on avait déjà allumé. (l'un des habitants de la maison).</i></li> </ul>	

A partir d'un corpus oral, Viollet, quant à elle, ne propose pas de considérer *on* selon qu'il est pronom indéfini ou pronom personnel. Elle nous propose une typologie des valeurs référentielles de *on* sans opérer une telle distinction :

*Tableau 13 : Typologie des valeurs référentielles de on dans un corpus oral selon Viollet (1988)*

<p>1. Une valeur de type déictique</p> <p><i>les femmes et les hommes ont raison/mais si on parlait un peu des enfants</i></p> <p><i>- comment tu vas / - on fait aller</i></p>
<p>2. Une valeur de type anaphorique qui permet à <i>on</i> de renvoyer à un groupe déterminé par le cotexte ou le contexte incluant ou pas <i>je</i></p> <p><i>tous les soirs on vous met une tannée avec la ceinture</i></p> <p><i>nous aussi on pourrait placer de l'argent</i></p>
<p>3. Une valeur parcours « où '<i>on</i>' est un opérateur de parcours de la classe [humain] dans son ensemble, et représente l'opinion publique, la doxa, un locuteur universel ; il inclut de ce fait énonciateur et co-énonciateur. »<sup>127</sup></p> <p><i>comment on éteint ?</i></p> <p><i>c'est quelque chose qu'on a dit/c'est quelqu'un qui a dit/la femme est pipelette</i></p> <p><i>ben oui justement/si on est marié c'est pour vivre ensemble</i></p>
<p>4. Une valeur indécidable</p> <p><i>c'est exactement comme la femme au volant/on dit toujours j'ai peur de la femme au volant/c'est pareil</i></p>

La différence de données, les deux situatiolectes concernés, ne remettent pas en cause fondamentalement les valeurs référentielles qui ont été reconnues à *on*. En effet, l'analyse de Narjoux ne contredit en rien celle de Viollet. Les valeurs relevées en 1 et 2 dans la typologie de Viollet sont de l'ordre des valeurs attribuées par Narjoux au « *on* personnel ». De la même façon, celles mentionnées en 3 et 4 chez Viollet renvoient aux

<sup>127</sup> C. Viollet, 1988, p. 69.

valeur du « *on* indéfini » de Narjoux. Ce qui empêche une homogénéisation des deux analyses réside dans l'approche, le point de vue, l'angle d'attaque des auteurs. Il n'est pas dans les préoccupations de Narjoux de considérer le caractère déictique<sup>128</sup> de certains *on* comme un trait suffisamment pertinent pour constituer un critère distinctif d'une valeur référentielle de *on*. Nous expliquons cela par le fait qu'en s'intéressant à l'oral, la dimension énonciative, pragmatique, des énoncés est nécessairement prévalente sur des considérations davantage formelles. De fait, il est tout naturel que Viollet ait scindé l'ensemble des valeurs référentielles de *on* répertoriées par Narjoux sous l'étiquette « *on* personnel » en « valeur déictique » et « valeur anaphorique », là où Narjoux considère la pluralité ou l'unicité du référent.

Partant, comment pouvons-nous envisager à notre tour, étant donnée la nature de nos données, un classement des différentes valeurs référentielles de *on* ? En nous appuyant sur les travaux antérieurs et sur l'observation de notre corpus, nous avons abouti à un classement selon six types de référents possibles.

#### *3.4.2.c Méthodologie d'analyse*

Nous proposons donc d'analyser les *on* de notre corpus en intégrant à notre réflexion le fait que nous nous plaçons dans une perspective transcendant l'opposition oral/écrit. De fait, nous nous intéressons tant à la multiplicité/unicité du référent qu'à la présence de *je* dans le groupe évoqué. Ainsi, nous proposons d'envisager six valeurs référentielles attribuables à *on* :

---

<sup>128</sup> Par opposition à anaphorique.

*Tableau 14 : Valeurs référentielles de on repérables à partir de notre corpus*

Valeurs référentielles de <i>on</i>	Evocation du référent
A	Renvoi à <i>je / tu</i>
B	Renvoi à un groupe déterminé contenant <i>je</i>
C	Renvoi à <i>il</i>
D	Renvoi à un groupe déterminé sans <i>je</i>
E	Renvoi à <i>tout le monde</i>
F	Renvoi à aucune instance énonciative

Chacune de ces valeurs s'interprète de la façon suivante :

A → « Renvoi à *je/tu* ».

Nous entendons ici prendre en charge les *on* renvoyant à « un animé unique déterminé » et ayant « une valeur de type déictique », comme on peut le voir dans les énoncés suivants :

En (84-COS), l'interlocuteur est la personne interrogée, qui a effectivement fait ses études à Amiens, qui est activée par *on*.

EG : D'accord et alors quand on a fait ses études à Amiens et qu'on débarque à Paris est-ce que ça est-ce que ça se ressent dans le milieu du travail ? (84-COS)

En (504-CFD), la personne qui « pourrait parler des heures », activée par *on*, est le locuteur.

FA : On pourrait en parler des heures parce qu'en fait beaucoup de recherches ont été faites, des perquisitions, des écoutes téléphoniques, qui n'ont rien donné. (504-CFD)

En (39-CEL), c'est Meaulnes, l'énonciateur dans le discours direct qui est activé par *on*.

Meaulnes leva la tête et, les sourcils froncés, cria aux gars qui se précipitaient sur le poêle, en se bousculant : -on ne peut donc pas être tranquille une minute, ici ! (39-CEL)

B → « Renvoi à un groupe déterminé contenant *je* ».

Les *on* concernés renvoient à « un groupe déterminé » et ont « une valeur de type déictique » comme on peut le voir dans les énoncés suivants :

En (35-COS), *on* permet d'activer un groupe d'individus dont fait partie le locuteur repérable grâce au contexte, en l'occurrence, les étudiants en médecine.

NL : Parce que c'est pour ça c'est ça qui est marrant c'est que quand on fait médecine on c- on croise beaucoup de gens différents et c'est vrai que, entre les gens qui habitent le le village les villages autour d'Amiens Amiens même et puis un peu plus au nord c'est c'est vraiment pas pareil. (35-COS)

En (489-CFD), *on* active un groupe d'individus dont *je* fait partie. Le contexte et plus largement la situation de communication<sup>129</sup> permettent d'identifier ce groupe comme étant les amateurs de « musique des noirs ».

Black : On a souvent l'impression que c'est les blanc qui veulent sauver la musique des noirs, pourquoi? (489-CFD)

En (1-CEL), c'est le cotexte qui permet au lecteur d'interpréter le référent activé par *on* comme l'ensemble des élèves dont s'occupe M. Seurel, dont *je*.

Mon père, que j'appelais M. Seurel, comme les autres élèves, y dirigeait à la fois le cours supérieur, où l'on préparait le brevet d'instituteur, et le cours moyen. (1-CEL)

C → « Renvoi à *il* ».

---

<sup>129</sup> Le fait que le débat auquel participe Black porte sur la question aide à l'identification du groupe activé par *on*. En effet, si il ne s'agissait pas d'amateurs de musique, il y aurait peu de raison pour que Black intervienne sur ce forum de discussion.

Il s'agit ici des *on* renvoyant à « un animé unique déterminé » et ayant une valeur de type anaphorique<sup>130</sup>. En (20-CEL), *on* permet d'activer un référent que le cotexte nous amène à identifier comme étant le chauffeur de l'attelage.

Voici la jument qui passe la tête et le poitrail entre les deux pilastres de l'entrée, puis s'arrête, tandis qu'on fixe sans doute, à l'arrière de la voiture, un second siège pour les voyageurs que Meaulnes prétend ramener. (20-CEL)

D → « Renvoi à un groupe déterminé sans *je* ».

Nous traitons là des *on* renvoyant à « un groupe déterminé » et ayant une valeur de type anaphorique. Soit les énoncés suivants :

En (16-COS), *on* évoque les Parisiens, groupe cernable grâce au cotexte dans lequel *je* est exclu.

NL : Voilà et donc à Paris alors ça aussi c'est très drôle c'est que, on toute on remarque j'ai plus énormément d'accent mais bon j'ai pour certains mots quand je dis certains mots ça se remarque tout de suite hein. (16-COS)

En (27-CFD), le groupe d'individus activé par *on* est identifiable comme les journalistes travaillant sur les reportages diffusés dans le journal télévisé présenté par Christine Ockrent dont *je* est exclu.

DS : Le jour-même où Christine Ockrent avait passé un reportage sur une manif d'infirmières, j'avais écrit malicieusement que pendant tout ce reportage, j'attendais de voir si on nous montrerait les banderoles «Kouchner démission». (27-CFD)

En (3-CEL), *on* permet d'activer un groupe d'individus identifiable grâce au cotexte comme étant les personnes ayant en charge la garde de *je*.

Je me vois encore poursuivant les écoliers alertes dans les ruelles qui entouraient la maison, en sautillant misérablement sur une jambe... aussi ne me laissait-on guère sortir. (3-CEL)

---

<sup>130</sup> Nous ne reprenons pas ici exactement la mention proposée par Viollet, « Une valeur de type anaphorique qui permet à *on* de renvoyer à un groupe déterminé par le cotexte ou le contexte incluant ou pas *je* », puisque nous opérons par la suite la distinction entre les groupes contenant *je* et les groupes excluant *je*.

E → « Renvoi à *tout le monde* ».

Il s'agit de prendre en considération les *on* renvoyant à « un groupe indéterminé dont le nombre peut varier » et ayant « une valeur parcours ». Ici, il n'est plus question de cerner un groupe parmi la classe des humains : le propos s'applique à l'ensemble des humains, comme on peut le voir dans les énoncés suivants :

En (29-COS), le locuteur nous fait part d'une vérité absolue : quiconque remonte au nord d'Amiens pourra constater que les accents sont plus marqués.

NL : Qui est pas énorme qui est pas énorme mais c'est plus on remonte là le nord d'Amiens là c'est bien euh. (29-COS)

En (66-CFD), DS faisant état d'un événement qui a effectivement eu lieu, tous les humains ont potentiellement pu voir une journaliste vedette de CNN être la compagne du porte-parole du département d'Etat.

DS : Mais il me semble que c'est précisément un pays dans lequel on a vu une journaliste vedette de CNN être la compagne du porte-parole du département d'Etat. (66-CFD)

F → « Renvoi à aucune instance énonciative ».

Cette dernière catégorie regroupe les *on* renvoyant à « un groupe indéterminé dans les énoncés génériques », et ayant « une valeur indécidable ». On oppose F à E par le fait qu'en F, il s'agit également d'interpréter le propos comme s'appliquant à tous les humains. Cependant, l'activation de la notion d'universel a ici pour fonction de focaliser l'attention sur le propos : si tout le monde est concerné, alors il ne s'agit de personne en particulier, du moins l'identité de la personne ou du groupe importe peu. Les énoncés référencés en F semblent pouvoir équivaloir à des constructions à la voie passive<sup>131</sup>.

En (580-COSa), il importe de savoir qui « appelle ça une chasse » ; le locuteur se sert de *on* pour introduire une information nouvelle.

---

<sup>131</sup> Nous tenterons de montrer pourquoi le choix se porte sur des constructions en *on* + V plutôt que sur des constructions passives. L'équivalence n'est, selon nous, pas réelle.

JJV : Faut dire il y a tout un système de de, d'endroits où la balle est arrêtée on appelle ça une chasse et puis ben après il faut c'est à l'équipe de de mieux se placer quand elle est à côté parce qu'on sert toujours contre vent. (580-COSa)

En (117-CFD), *on* ne vise personne en particulier, pas plus que tout le monde ; ce qui importe c'est le fait manifeste que la nature politique de celui qui pose les questions ressort.

RH : Dans ce type de question, on retrouve quelquefois la véritable nature politique de celui qui la pose. (117-CFD)

En (2-CEL), il ne s'agit pas d'attirer l'attention sur la ou les personnes qui mettent à sécher le tilleul ; l'information transmise est que le tilleul sèche dans les chambres d'adjoints abandonnées.

les chambres d' adjoints abandonnées où l' on mettait sécher le tilleul et mûrir les pommes. (2-CEL)

C'est donc selon ces six valeurs référentielles que nous proposons d'analyser les *on* de notre corpus. Le tableau suivant annonce la répartition des occurrences de *on* :



*Tableau 15 : Les occurrences de on dans notre corpus selon leur valeur référentielle et la nature des données*

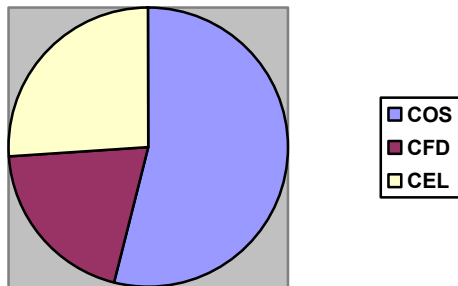
Type de données <sup>132</sup>	A	B	C	D	E	F	Total
	Renvoi à <i>je/tu</i>	Renvoi à un groupe déterminé contenant <i>je</i>	Renvoi à <i>il</i>	Renvoi à un groupe déterminé sans <i>je</i>	Renvoi à <i>tout le monde</i>	Renvoi à aucune instance énonciative	
COS	13 (7%)	133 (73%)	3 (2%)	12 (7%)	17 (9%)	5 (3%)	183 (54%)
CFD	8 (12%)	29 (43%)	0	11 (16%)	6 (9%)	14 (21%)	68 (20%)
CEL	5 (6%)	18 (21%)	22 (26%)	23 (27%)	0	28 (33%)	86 (26%)
Total	26 (8%)	180 (53%)	25 (7%)	46 (14%)	23 (7%)	47 (14%)	337

#### 3.4.2.d Traitement des résultats

Le premier point sur lequel nous nous arrêterons concerne la proportion de *on* observable pour chacun des types de données. Il n'aurait pas été, selon nous, pertinent de nous attacher à conserver le même nombre de mots dans chacune des parties du corpus, étant donné que les situations de communication représentées ne favorisent pas de la même façon l'utilisation de *on*. Ce fait est attesté et nous tenterons, à terme, d'expliquer pourquoi. Considérant qu'à l'oral les occurrences de *on* sont bien plus nombreuses, nous avons arbitrairement décidé de traiter quarante huit pages de transcription d'oral spontané, le double d'écrit littéraire, soit cent pages et environ une fois et demi de forum de discussion, soit soixante dix sept pages. Si ces calculs restent approximatifs et n'ont qu'une très vague assise théorique, il n'en reste pas moins que la tendance supposée en amont se confirme : il y a davantage de *on* en COS qu'en CEL. C'est ce que nous montre la figure suivante :

<sup>132</sup> Nous rappelons que les sigles renvoient à : Corpus d'Oral Spontané (COS), Corpus de Forum de Discussions (CFD), Corpus d'Écrit Littéraire (CEL).

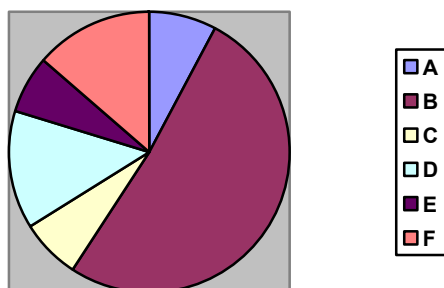
Figure 7 : Proportion de *on* selon la nature des données



La proportion de *on* observable en CFD n'est pas supérieure à celle observable en CEL. Plutôt que d'en tirer des hypothèses quant au sens de *on* ou quant à des propriétés spécifiques des situatiolectes dont CFD est un exemple, nous considérons que ce résultat est sans doute dû aux thèmes abordés lors des échanges sur le forum de discussion.

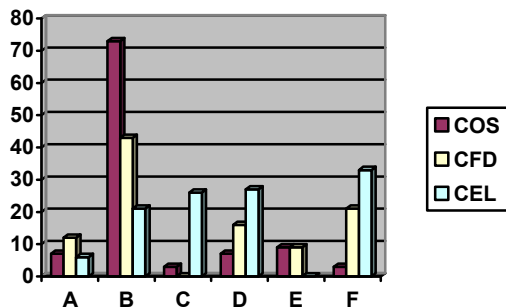
Le second point significatif observable concerne les différentes valeurs référentielles que nous avons relevées. Il apparaît que, globalement, les *on* renvoyant à un groupe déterminé contenant *je* sont en plus grand nombre que les autres. C'est ce que nous indique la figure suivante qui considère l'ensemble des occurrences de *on*, toutes sources de données confondues :

Figure 8 : Pourcentage de *on* en fonction du mode de référencement



Loin de considérer que notre corpus est une représentation parfaite de la réalité, une telle proportion de *on* (B) permet d'émettre l'hypothèse suivante : la tendance à faire de *on* un équivalent de *nous* serait motivée par le fait que la majorité des occurrences de *on* renvoient à un groupe déterminé contenant *je*, soit un groupe susceptible d'être évoqué par *nous*. Cependant, si l'on observe les chiffres en détails, il s'avère que cette majorité de *on* (B) ne vaut que pour le COS et le CFD.

Figure 9 : Répartition des modes de référence en fonction de la source des données



Nous pourrions nous contenter d'affirmer, à l'instar de la grammaire traditionnelle, que *on* est préféré à *nous* à l'oral, et tenter une justification du type : l'usage de *on* permet une homogénéisation du paradigme verbal et une simplification des énoncés. Comme le montre Leeman (1994, p. 85), à l'aide des énoncés suivants, l'énoncé contenant *on* est, en effet, plus concis que celui contenant *nous* :

On se téléphone et on se fait une petite bouffe

Nous nous téléphonons et nous nous faisons une petite bouffe

Cependant, nous partageons les interrogations de l'auteur. Si le passage de *nous* à *on* constituait une évolution naturelle, une tendance à la simplification<sup>133</sup>, pourquoi *vous* ne connaîtrait-il pas à son tour un équivalent simplifiant ?

<sup>133</sup> C'est encore une autre question de savoir si l'évolution des langues se fait toujours en direction de la simplification. Cette présentation est très simplificatrice, et peut difficilement être assumée jusqu'au bout.

Notre hypothèse est que les situations telles que celles illustrées par le COS et le CFD révèlent des contraintes qui autorisent davantage l'usage de *on* (B). Autrement dit, *on* (B) aurait un sens qui nécessite que certaines conditions soient réunies pour qu'il puisse être interprété. Nos propos sont appuyés par le fait que les autres valeurs référentielles de *on* sont très peu exploitées dans le COS et le CFD. Si l'on observe l'énoncé (35-COS) :

NL : Parce que c'est pour ça c'est ça qui est marrant c'est que quand on fait médecine on c- on croise beaucoup de gens différents et c'est vrai que, entre les gens qui habitent le le village les villages autour d'Amiens Amiens même et puis un peu plus au nord c'est c'est vraiment pas pareil. (35-COS)

Si l'on propose à présent une substitution de *on* par *nous* :

(...) c'est quand nous faisons médecine nous croisons beaucoup de gens différents  
(...)

Les interprétations des référents activés par *on* et par *nous* ne sont pas du même ordre : avec *nous*, il semble qu'un antécédent explicite soit obligatoire (« c'est quand nous, les étudiants en médecine, nous faisons... ») sous peine que l'on envisage, par défaut, l'activation du groupe formé au minimum par *je+tu*.

De même en (784-CFD), l'emploi d'un *nous* nécessiterait une précision quant au référent évoqué :

gabyu : On a récemment vu votre biographie sur le site Wikipedia.

Nous avons récemment vu votre biographie sur le site Wikipedia

Il semble que si avec *on* la question ne se pose pas, avec *nous* on est tenté de se demander qui est *nous*, plus précisément qui sont les personnes au côté de *je* qui ont pu voir la biographie sur Wikipedia.

Nous tentons de montrer ici que le sens de *nous* est de renvoyer à un référent identifiable à partir de mentions explicites en cotexte, alors que le sens de *on* repose davantage sur une reconstruction du référent à partir de déductions, de corrélations que l'on peut faire. En d'autres termes, les *on* (B), notamment, nécessitent que l'on ait une perception relativement fine de la mémoire discursive partagée, de façon à assurer la

réussite de l'acte communicatif. Comme nous l'avons vu, les échanges par oral favorisent la finesse de cette perception. (1-CEL) montre bien dans quelle mesure l'usage de *nous* implique que l'on se mette en quête d'un antécédent explicite alors que *on* permet de reconstruire le référent sans que celui-ci soit exactement mentionné :

Mon père, que j'appelais M. Seurel, comme les autres élèves, y dirigeait à la fois le cours supérieur, où l'on préparait le brevet d'instituteur, et le cours moyen. (1-CEL)

Mon père, que j'appelais M. Seurel, comme les autres élèves, y dirigeait à la fois le cours supérieur, où nous préparions le brevet d'instituteur, et le cours moyen.

Avec *on*, est activé un référent repérable comme étant l'ensemble des élèves dont *je*, qu'ils préparent ou non le brevet d'instituteur : il s'agit du cours supérieur où les élèves quels qu'ils soient préparent ou prépareront le brevet d'instituteur dans ce cours. Avec *nous*, au contraire, le groupe visé est strictement identifié à partir des éléments du cotexte, soit *je* et « les autres élèves ». Si *on* autorise que le groupe d'élèves englobe les élèves du cours supérieur et du cours moyen, *nous* ne semble pas l'autoriser. *Nous* exclut *je* du cours moyen.

En somme, si l'on peut être tenté de considérer les *on* (B) comme des équivalents de *nous*, l'observation, les manipulations d'énoncés, nous montrent que les substitutions de l'un par l'autre ne se font pas sans une modification de l'interprétation. Le sens de *nous* appelle un repérage automatique et précis d'un antécédent. Celui-ci s'identifie par opposition à ce qui n'est pas inclus dans le groupe visé. En revanche, *on* permet d'inscrire le groupe visé dans un ensemble plus large, en l'occurrence la classe des humains. Leeman (1994, p. 81) précise : « nous définit un ensemble qui s'oppose au non-nous, tandis que on n'exclut personne, du fait de sa définition totalisante ».

Les valeurs référentielles A et C, quant à elles, sont typiquement des usages que l'on a coutume de considérer comme des effets de style. Il s'agit dans les deux cas d'atténuer la présence, de dissimuler la prévalence de la personne (*je*, *tu* ou *il*) que l'on évoque par l'emploi de *on*. On parle traditionnellement de *on* de modestie ou hypocoristique. Nous allons tenter de voir, à partir de notre corpus, dans quelle mesure le sens de *on* permet de tels effets. Plus précisément, nous cherchons à montrer que ce que l'on entend par

effet n'est autre que l'activation d'un référent qui n'est pas *je*, *tu* ou *il* : il s'agit, en fait, d'activer un référent dont la perception est différente.

Parmi les énoncés relevant de (A), observons (86-COS) et (91-COS) :

NL : En fait euh, en fait, un tout petit peu pas c'est pas non plus c'est pas non plus mais euh au début on te fait comprendre que en fait on a pris la place d'un étudiant parisien. (86-COSb)

NL : Donc forcément quand on arrive de province euh, et inversement moi je les inter- parce que à Amiens il y a beaucoup d'inter-. (91-COS)

*A priori*, *on* semble renvoyer au locuteur. Pourtant, *on* apporte davantage d'informations : il ne s'agit pas d'envisager le locuteur comme étant strictement l'individu parlant, celui qui prend à sa charge les propos, celui sur qui porte le propos. *On* nous permet d'inscrire *je* dans un ensemble d'individus. En l'occurrence, les étudiants en médecine amiénois effectuant leur internat à Paris. Ces exemples illustrent « la définition totalisante » soulignée par Leeman.

De la même façon si l'on observe les énoncés (651-COSa), (760-COSa) ou encore (858-COS), là où, *a priori*, on serait tenté de dire que *on* équivaut à *je*, il s'avère que l'individu visé est activé non en tant que locuteur, mais en tant qu'individu s'inscrivant dans un ensemble plus large, ici l'ensemble des humains. Ces énoncés ont ceci de particulier qu'ils révèlent une stratégie énonciative : en se posant comme un humain parmi l'ensemble des humains, le locuteur attribue à ses propos une valeur universelle.

JJV : Ah c'est on p- on peut résumer ça comme ça c'est, enfin nous euh, nous on est comme ça. (651-COSa)

BB : C'est vrai quand on a eu on a tout on a fait ses études scolaires sa scolarité relativement facilement parce que même si j'étais pas bonne élève, je j'allais dire je sentais quand même le travail qu'il y avait à fournir et puis ça ne me. (760-COSa)

BB : Nous sommes allés voir ma fille qui passait une année là-bas au Honduras en, on va appeler ça une action humanitaire. (858-COS)

C'est bien *je* qui « résume », « fait sa scolarité relativement facilement », « appelle ça une action humanitaire ». Pourtant, le locuteur n'utilise pas le pronom *je*, et ce parce qu'avec *on*, les propos tenus prennent un caractère universel puisque *on* permet d'inscrire *on* parmi l'ensemble des humains. De fait, ce n'est pas en tant que simples

individus que les locuteurs parlent, mais en tant qu'individus équivalents à tous les individus de la classe : tout le monde peut prendre en charge les propos tenus. C'est, du moins, ce que tente d'introduire le locuteur.

Activer un référent tel que *je* en le posant comme s'inscrivant dans un ensemble peut aussi permettre d'atténuer la prévalence de celui-ci. Est évoqué ici ce que l'on entend généralement par *on* de modestie. Si, dans les exemples précédents, cette caractéristique du sens de *on* permet d'attribuer aux propos tenus une valeur qui dépasse sa valeur réelle, elle permet également de produire l'effet inverse : puisque tous les individus sont susceptibles de prendre en charge les propos, alors ces propos n'ont rien d'exceptionnels. C'est la stratégie en jeu dans l'énoncé suivant :

EG : C'est plus une question de proximité enfin, <BB : Certainement oui.> ouais d'accord. Ok ben écoutez euh je vous remercie je pense qu'on a on a ce qu'il nous faut c'est dans la boîte. (904-COS)

Il est clair que seul *je* « a ce qu'il lui faut ». EG est l'enquêteur et donc la seule personne à qui profite l'enregistrement. Utiliser *on* permet certainement à EG de ne pas donner le sentiment d'avoir exploité les interviewés à son seul profit. *On* laisse à penser que tout le monde, y compris les interviewés, sort bénéficiaire de l'expérience.

Cette capacité qu'a *on* à inscrire la personne visée dans un ensemble plus large d'individus s'applique, comme on vient de le voir, lorsque cette personne est le locuteur, mais aussi lorsque celle-ci est un *il*. Le récit romanesque exploite volontiers cette particularité. Nos chiffres nous montrent que la majorité des *on* (C) sont relevés en CEL. Une des raisons peut être qu'en exploitant la capacité de *on* à viser une personne tout en l'inscrivant dans un ensemble, l'auteur de roman peut inscrire son héros dans l'ensemble des humains dont fait partie le lecteur qui, de fait, pourrait se trouver à la place du héros. Il s'agit là de teinter le récit de réalisme. Ainsi, dans (83-CEL), alors qu'a priori, c'est Meaulnes qui assiste à la scène et donc qui « voit peu de femmes », l'usage de *on* permet au lecteur d'adopter son point de vue<sup>134</sup>, puisque celui-ci apparaît comme un point de vue qui peut être partagé de tous.

On voyait peu de femmes ; quelques vieilles paysannes avec de rondes figures ridées comme des pommes, sous des bonnets tuyautés... (83-CEL)

---

<sup>134</sup> Sur la question des points de vue, cf. Rabatel (2001, 2003).

(23-CEL), (48-CEL) et (66-CEL) illustrent dans quelle mesure *on* peut effacer l'identité de l'individu évoqué au profit de l'ensemble dans lequel il s'inscrit :

Et l'on frappait. C'était un voisin, les institutrices... quelqu'un enfin qui venait nous distraire de la longue veillée. (23-CEL)

Ce n'est pas l'identité de la personne qui frappe à la porte qui importe. C'est l'appartenance de cette personne à l'ensemble des personnes potentiellement en mesure de frapper qui est mis en avant. De même en (66-COS) :

Quelqu'un avait ouvert la fenêtre et l'on avait attaché dans l'embrasure, deux lanternes vénitiennes vertes. (66-CEL)

En (48-COS), l'usage de *on* permet de renforcer l'idée que l'homme ne comprend pas la demande. En effet, l'incompréhension est d'autant plus avérée que la personne à l'origine de la demande (Meaulnes) n'est pas reconnue et apparaît, du point de vue de l'homme, comme une personne parmi d'autres :

La jument, tirant sur les guides, continuait à trotter ; l'homme ne dut pas comprendre ce qu'on lui demandait ; il cria quelque chose en faisant un geste vague, et, à tout hasard, Meaulnes poursuivit sa route. (48-CEL)

Les *on* (A) et (C) nous montrent dans quelle mesure les référents activés par *on* ne peuvent être considérés uniquement à partir d'un antécédent repérable en co(n)texte. Une fois encore, l'interprétation de *on* appelle une procédure, en l'occurrence celle qui consiste à retrouver l'ensemble dans lequel s'inscrit l'individu visé afin de ne l'envisager qu'en tant que membre de cet ensemble aux dépens de son identité, de sa spécificité en tant qu'individu.

#### *3.4.2.e On : opérateur pragmatique*

L'observation des *on* de notre corpus nous a permis de mettre au jour certains traits caractéristiques du sens de *on*. Ces derniers, confrontés à la définition du pronom que nous avons proposée, remettent en cause l'appartenance de *on* à cette classe de mots :

- Il apparaît que *on* n'est pas soumis à la catégorie de personne. En effet, selon un mode d'activation particulier, *on* peut renvoyer à toutes les personnes. Nous



pouvons aller jusqu'à prétendre que le mode de fonctionnement de *on* est tel que la personne grammaticale introduite importe peu.

- *On* se joue de l'opposition nominal/représentant. Son mode de référencement lui permet aussi bien d'évoquer des éléments du cotexte que des éléments du contexte.
- L'emploi d'un *on* ne correspond pas à l'activation d'un référent tel qu'il peut être introduit dans le discours. *On* introduit une autre perception de la réalité : l'interprétation d'un *on* est le fruit d'une procédure incitant l'interprétant à envisager le référent supposé non à partir des traits caractéristiques qui font de celui-ci un individu unique, mais à partir d'un ensemble dans lequel il s'insère.

De fait, nous proposons de recatégoriser *on*. A défaut d'une terminologie plus fine, nous décidons dès lors de parler d'un « opérateur ». En effet, comme nous avons tenté de le montrer, *on* déclenche un certain nombre d'opérations visant l'activation d'un référent à partir d'un schéma permettant l'inscription d'un ou plusieurs individus dans un groupe de semblables. Leeman (1994, p. 81) affirme que *on* est « *le moyen par lequel celui qui parle se masque, se fonde dans une masse plus ou moins vaste, indéfinie ; on établit le cadre du discours anonyme, dont la validité est présentée comme valant relativement à une communauté.* ».

La procédure interprétative induite par *on* que nous avons tenté de présenter peut se schématiser à partir de deux axes : l'un, horizontal, sur lequel se distribuent les différentes valeurs référentielles. Celles-ci ne s'envisagent pas comme absolument détachées les unes des autres. Nous postulons que l'exploitation d'une valeur référentielle en particulier implique que soient prises en charge, de façon passive, implicite, les autres valeurs référentielles. C'est ce qui, selon nous, permet les effets de style : c'est parce qu'il est implicite que *on* peut évoquer toutes les personnes, qu'il peut évoquer un *je*, un *tu*, un *il* comme fondu dans une masse, anonymée. Cet axe, ce continuum, est borné par, d'une part, la valeur référentielle que nous avons référencée en A, c'est-à-dire une valeur permettant à *on* de renvoyer à un individu dont l'identité, bien que rendue floue par son inscription dans un ensemble, est cependant précise puisque assimilable à l'un des acteurs de la communication. Les interprétations des *on*

que l'on est susceptible de considérer de ce côté de l'axe, sont davantage présentes dans les situatiolectes tendant vers l'immédiat communicatif. C'est ce que nous montrent les chiffres et ce que l'on explique par le fait que, ciblant *je* ou *tu*, la coprésence du producteur et du récepteur s'avère nécessaire. Par ailleurs, l'inscription de *je* ou *tu* dans un ensemble, une communauté, implique que l'on ait une connaissance suffisante de l'identité de *je* ou *tu*, afin de définir les traits communs aux autres membres de l'ensemble. En somme, l'interprétation de ces *on* impose une certaine connivence, une forte coopération, un savoir partagé.

A l'autre extrémité, se positionne la valeur référentielle que nous avons référencée comme F, c'est-à-dire la valeur référentielle qui pose *on* comme renvoyant à un ou plusieurs individus dont l'identité est indéfinissable, s'inscrivant dans un ensemble incernable. De fait, ces *on* sont davantage susceptibles d'apparaître dans les situatiolectes tendant vers la distance communicative. L'imprécision des référents visés permet une interprétation sans que l'on ait à s'appuyer sur une mémoire discursive partagée dense. On pourrait être tenté de considérer de tels *on* comme des régisseurs, n'assurant que la stabilité syntaxique d'un énoncé. Cependant, il nous semble que, même dans ces cas, il est implicitement question d'un individu, bien qu'inidentifiable, s'inscrivant dans un ensemble, bien qu'incernable. C'est, il nous semble, ce qui différencie les tournures passives des énoncés contenant de tels *on*. Si l'on oppose :

On appelle ce coup une chasse.

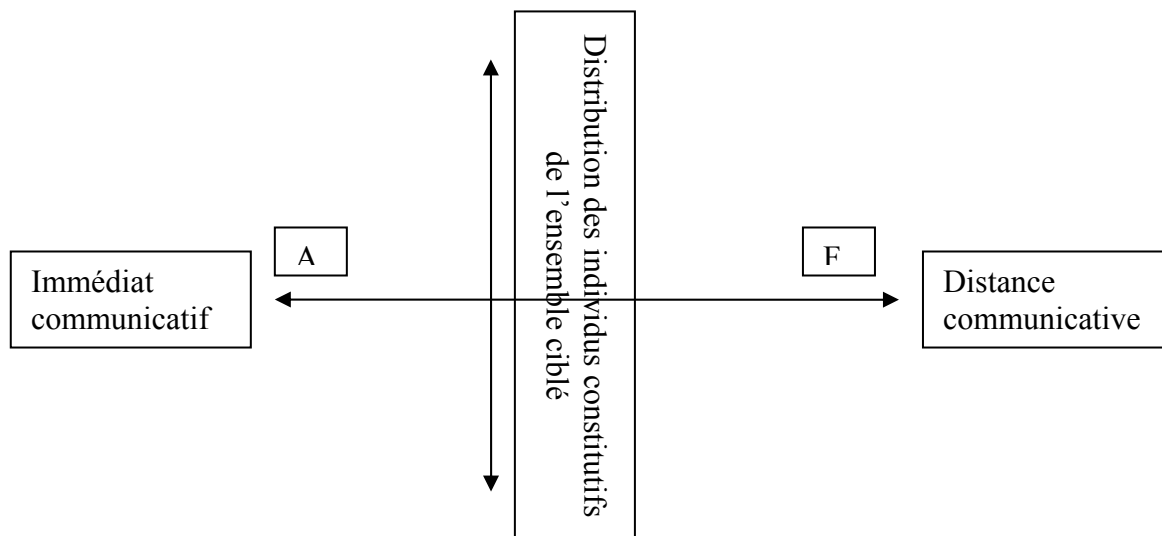
Ce coup est appelé une chasse.

Avec *on*, il s'agit d'introduire le fait que si ce « coup » est effectivement appelé une « chasse », il ne l'est pas dans l'absolu, il l'est dans l'usage de tous les humains dont *je*. On comprend, dès lors, que les tournures passives soient privilégiées dans les situatiolectes distanciés, puisque leur élaboration repose sur le fait que l'interprétant n'a pas à se référer à l'expérience, au savoir, d'un ou de tous les humains, mais à une vérité absolue. Comme nous l'avons vu, l'exploitation des savoirs objectifs, universels, est privilégiée dans la production des situatiolectes distanciés.

Le second axe, vertical, est celui sur lequel se distribuent les différents membres constitutifs de l'ensemble dans lequel s'inscrivent le ou les individus visés a priori. Ainsi, une fois encore, de la coopération des acteurs de la communication dépend la précision de cette distribution. Lorsque cet axe de distribution se positionne sur le continuum des valeurs référentielles du côté de l'immédiat, on envisage une appréhension plus fine des différents individus constitutifs de l'ensemble. Inversement, positionné davantage du côté de la distance, la perception de l'identité des individus se fait moins précise : on retrouve davantage de référence à la classe des humains dans son ensemble.

La combinaison de ces deux axes peut être représentée de la façon suivante :

*Figure 10 : Mode de référencement de on*



Ainsi, il apparaît que l'élaboration et l'interprétation d'un énoncé contenant *on* reposent sur des considérations davantage pragmatiques que formelles. C'est pourquoi nous proposons de considérer *on* comme un opérateur pragmatique, c'est-à-dire comme une unité dont l'encodage et le décodage ne peut se faire qu'en usage, ne faisant sens que

relativement à des opérations implicites ne reposant pas sur une procédure à suivre qui pourrait être linguistiquement exprimée.

Nous pouvons, à ce stade de notre travail, avancer des hypothèses quant à la justification du comportement de *on* face à la dislocation. La question posée est : pourquoi *on* ne peut-il apparaître en position disloquée, c'est-à-dire jouir d'une certaine autonomie syntaxique et référentielle comme c'est le cas pour les noms ou les pronoms disjoints ?

Nous proposons de répondre à cette question en avançant que le sens de *on* permet effectivement d'envisager chacun des membres du groupe visé, mais n'active pas la référence au groupe en question comme une entité. Autrement dit, l'ensemble d'individus évoqué doit être perceptible en co(n)texte pour que *on* puisse procéder à l'individualisation des membres de l'ensemble. *On* aurait ainsi une fonction davantage prédicative que thématique. C'est de cette façon que l'on expliquerait l'impossibilité de faire fonctionner *on* en position disloquée. *On* n'introduit pas de nouveau le thème (l'ensemble visé), il nous en dit quelque chose. En l'occurrence, il nous informe de sa composition : des êtres animés impliqués individuellement dans le procès du verbe recteur.

Si l'on considère cette hypothèse comme valable, alors on explique l'unique position sujet de *on* par le fait que sa fonction d'« implicateur » d'individus dans le procès du verbe ne lui permet pas de se poser en tant qu'objet, c'est-à-dire d'évoquer la passivité des individus repérés. Les individus révélés par *on* se définissent relativement à leur action, leur état. Tentons de clarifier nos propos à l'aide de l'énoncé suivant :

JJV : Bon là on est dans la Somme, enfin ce sera dans la Somme nous on est dans l'Oise. (496-COS)

Ici, l'ensemble est posé par *nous* ; *on*, quant à lui, n'est pas une reprise de *nous* : il active chacun des membres de l'ensemble cerné par *nous* en tant que ceux-ci sont dans l'Oise. *On* dit de *nous* que JJV est dans l'Oise, sa compagne est dans l'Oise, chacun de ses enfants est dans l'Oise, l'enquêteur est dans l'Oise.

En considérant une fois encore cette hypothèse, nous proposons d'envisager la forme singulier de *on* comme liée à cette propriété : *on* serait singulier parce que chacun des membres visés est activé de façon individuelle. De fait, l'accord en genre se conçoit si tous les individus de l'ensemble sont identifiés comme étant du sexe féminin. En revanche, l'accord en nombre ne se justifie pas. Par ailleurs, nous sommes en droit de nous demander pour quelle raison la langue autoriserait une rupture de la chaîne d'accords, étant donné que *on* n'est pas marqué du pluriel et que le verbe dont il dépend est au singulier. La syllepse reste un phénomène stylistique et peut, de fait, difficilement être admise comme une règle.

### 3.5.3 Ça

#### 3.5.3.a Ça et ce

Avant de nous lancer dans l'étude de *ça*, il est nécessaire de définir ce dont on parle. Qu'allons-nous observer ? Cette question peut sembler sans intérêt, et pourtant elle s'impose dès lors que l'on s'interroge sur la forme que prend *ça* sujet devant un verbe ayant une voyelle pour initiale. Plus précisément, quelle forme prend *ça* devant le verbe *être* ? On envisage, traditionnellement que *ça* et *ce* ont une distribution complémentaire, en ce sens que le premier peut être sujet de tous les verbes à l'exception de *être*, alors que le second ne peut être sujet que du verbe *être*. « (...) *ça* ne présente aucune restriction fonctionnelle sauf celle d'être sujet de *être*, fonction réservée à *ce*. » (Guenette, 1997, p. 124). Ainsi, on considère que *ça*, régulièrement, ne s'élide pas. Grevisse admet pourtant un certain nombre d'exceptions. Celles-ci s'expliquent alors soit par une hypothétique analogie avec *ce*, soit par haplogogie devant un *a-* initial<sup>135</sup>. Cette complémentarité distributionnelle se justifierait par la parenté étymologique que l'on attribue à *ce* et *ça*. Cependant, si l'on observe les énoncés suivants, on s'aperçoit que lorsque le verbe *être* n'est pas au présent, c'est-à-dire lorsqu'il n'y a pas d'amorce vocalique, *ça* est présent :

NL : *ça* sera pas l'argument en plus je pense. (284-COS)

---

<sup>135</sup> Cf. Grevisse, 1993 (13<sup>ème</sup> ed.), p.1020.

EG : Et alors dans la région vous me dites vous partez avec la voiture et tout si vous deviez conseiller à une parisienne euh urbaine à cent pour cent d'aller dans la région ça serait où enfin d'aller visiter ou ? (466-COS)

De même si l'énoncé est à la forme négative avec le *ne* présent :

JL : Par exemple: est-ce-que ça n'était pas un coup de pub? (201-CFD)

On trouve, par ailleurs, des *ça* devant *être* même lorsque son amorce n'est pas consonantique. L'auxiliaire *avoir* ne remet pas en question le sens de *être* :

ED : Ouais par hasard ça aurait pu être autre chose mais euh ça a été la natation. (621-COS)

BB : Si bien que j'ai raté euh enfin la première année ça a été, la grande découverte de la vie et pas tellement des é- des livres. (743-COS)

JL : Pour mes concitoyens sur le terrain, ça a été d'abord de l'incrédulité, ensuite de la crainte pour ma santé, et puis petit à petit un immense soutien qui se manifeste chaque jour plus fort. (207-CFD)

NL : Donc ça a pas été euh, ça c'était ça a toujours été un choix. (63-COS)

Et que dire des autres verbes dits d'état pour lesquels on ne peut ignorer la proximité sémantique avec *être* :

JJV : Ca ça reste les villes. (470-COS)

EG : Ah oui vraiment <NL : Ah oui oui vraiment.> Parce que c'est vrai que ça paraît in croyable comme ça. (151-COS)

DS : Quand la Sorbonne est investie, ça devient une tragédie nationale à suivre en direct. (273-CL)

IF : Prendre une pilule tous les jours ça reste une contrainte, et un oubli d'un soir peut engendrer une grossesse. (677-CFD)

Comme on peut le constater, ces énoncés proviennent aussi bien des corpus oraux et écrits. Ainsi, la question du hiatus ne semble pas être une raison suffisante pour justifier la complémentarité supposée de *ce* et *ça*, pas plus que le respect d'une norme à l'écrit. Pourquoi alors considérer la forme *c'est* comme ne pouvant être le fruit de l'élision de *ça + est* ? Nous allons donc chercher à mettre à jour le sens de *ça*, afin d'être en mesure de distinguer *c'est* (*ce + est*) de *c'est* (*ça + est*).

### 3.5.3.b *Ça et cela*

« *ça reste moins distingué que cela* » peut-on lire dans *Le Bon Usage* (p. 513). Pourtant, la question de l'équivalence *ça / cela* appelle des réponses qui vont bien au-delà de simples considérations esthétiques, stylistiques voire sociolinguistiques. Il existe nombre de cas pour lesquels *cela* et *ça* ne sont pas interchangeables. L'un comme l'autre possèdent des propriétés syntaxiques qui démentent, dans certaines constructions, cette équivalence supposée. Nous allons essayer de comprendre dans quelle mesure ces deux unités s'opposent en tentant de mettre à jour leur sens respectif.

On explique, traditionnellement, la forme *ça* comme étant le fruit de l'alliage *ce + la = cela*, réduit à *c'la* [sla], puis à *ça*. Ainsi, Riegel, Pellat et Rioul (1999, p. 206) écrivent : « *La forme neutre atone ce s'emploie d'une part comme sujet clitique (elle s'inverse comme les pronoms personnels sujets) du verbe être éventuellement modalisé par pouvoir ou devoir (...), mais a été progressivement remplacée par cela puis par ça (sauf devant le présent de l'indicatif<sup>136</sup> du verbe être (...)).* ». Ces propos, représentatifs de la caractérisation traditionnelle de *ça*, appellent deux remarques :

- (i) On pose, comme une évidence, le fait que *cela* équivaut à *ça* et que la substitution de l'un par l'autre ne serait que le fruit d'une simplification du groupe consonantique [sl]. Le phénomène s'inscrirait donc dans la dynamique naturelle de simplification de la chaîne phonique. Le passage de *cela* à *ça* ne souffrirait donc d'aucune modification référentielle. Wilmet (1997, p. 263) propose même d'envisager cette évolution comme relevant du même ordre phonique que la réalisation orale de *plus* en [py] et *celui* en [syi] : « *C'la est passé à ça de même que plus et celui ont donné en français oral pus [py] et çui [syi].* » ;
- (ii) A partir de la complémentarité fonctionnelle que semble entretenir *ce* et *ça*, il est également posé comme une évidence que *ça* ne peut apparaître devant *est* ou *était*, même lorsque ceux-ci sont modalisés par un verbe du type *pouvoir* ou *devoir*. Ainsi, tous les *c'* ne peuvent être que l'élision d'un *ce*. Guenette (1997, p. 121) nous explique cet état de fait par la définition de *ce*

---

<sup>136</sup> Nous ne relèverons pas ici le probable oubli des auteurs de citer l'imparfait.

suivante : « Ce est le signe d'un espace, d'un espace vide, d'un espace défini uniquement comme contenant et destiné, par le fait même, à recevoir un contenu spatial. (...) il ne peut se retrouver qu'avec un prédicat de forme être + qqc ; en effet, un espace vide, un contenant, ne peut se voir attribuer un comportement, ce qu'expriment tous les verbes autres que être. Un espace ne peut se voir attribuer qu'un contenu. ». La distinction *ce/ça* tiendrait donc au fait que *ça* représente un espace plein, c'est-à-dire un espace auquel on a déjà attribué un contenu.

De ces deux remarques émergent une série de questions. De (i), on est en droit de se demander pourquoi, d'une part, les graphies *pus* et *çui* n'ont jamais été attestées ; d'autre part, pourquoi tous les contextes d'occurrence de *ça* ne sont-ils pas propices à l'usage de *cela* et inversement ? Ainsi, dans les énoncés suivants, la substitution de *ça* par *cela* est-elle possible ?

Et moi, les vêpres finies, j'attendais, en lisant dans la froide salle à manger, qu'elle ouvrît la porte pour me montrer comment *ça* lui allait. (101-CEL)

? Et moi, les vêpres finies, j'attendais, en lisant dans la froide salle à manger, qu'elle ouvrît la porte pour me montrer comment *cela* lui allait.

L'interrogation sur la validité de l'énoncé contenant *cela* est renforcée par le fait que (101-CEL) est un exemple d'écrit littéraire et qu'en tant que tel, l'usage de *ça* n'est pas, en théorie, privilégié<sup>137</sup>. Ainsi, la rareté du phénomène nous pousse à conclure que, d'une part, a priori, le mode de fonctionnement de *ça* ne convient pas aux situations fortement distanciées ; d'autre part, tenant compte de ce que nous venons d'avancer, la présence, bien qu'unique, d'un *ça*, et non un *cela*, hors dialogue répond à un besoin expressif spécifique. Alors que *cela* semble se prêter davantage à une référenciation en situation de communication distanciée, il semble que, dans un tel cas, seul *ça* soit à même d'activer l'information souhaitée. (101-CEL) illustre, selon nous, le fait que *ça* et *cela* se distinguent autrement que par des considérations d'ordre socio-phonologiques.

Conformément à ce que nous avons dit à propos de *cela*, son insertion dans un énoncé tel que (101-CEL) impliquerait que *là*, comblant l'espace vide que pose *ce*, soit la

---

<sup>137</sup> Nous avons pu noter, par ailleurs, que seul cet énoncé présente un *ça* hors dialogue, sur l'ensemble du roman.



reprise exacte d'un élément du cotexte, puisque telle est la condition d'emploi des éléments déictiques dans les situatiolectes distanciés. Or, si l'on tente de retrouver l'antécédent, c'est-à-dire l'élément linguistiquement exprimé qui constituerait l'espace couvert par *là*, nous n'avons à notre disposition que « le vêtement que *elle* porte ». La question est : est-ce qu'il est uniquement question de montrer comment le vêtement lui allait ? *Ça* dans « ça lui allait » ne renvoie-t-il pas davantage à l'allure, l'image que *elle* renvoie avec ce vêtement ? Ainsi, nous émettons l'hypothèse que l'usage de *cela* ne serait pas tant conditionné par le respect du code standard, que par son sens qui impose son insertion dans des énoncés tels que l'interprétation des expressions référentielles est assurée par le cotexte sans que l'on ait besoin de recourir à un savoir, une abstraction, qui sort du cadre de ce qui est dit/écrit. Telle est la spécificité des situatiolectes distanciés.

Cependant, on dénombre un certain nombre de *ça* dans le CEL. Bien que ces derniers s'observent dans les passages dialogués, l'auteur ne nous propose pas, pour autant, une transcription orthographique de ce qui pourrait constituer de vrais échanges oraux. En effet, une certaine conformité avec le code standard est respectée. C'est ce que l'on observe en (104-CEL) où l'auteur introduisant les propos d'un ouvrier aurait pu faire l'économie d'un « eh bien ! » au profit d'un « eh ben ! » qui, traditionnellement, traduit davantage une production orale, de surcroît émise par un individu dont on cherche à signifier l'appartenance à une catégorie sociale peu élevée.

Et, redressant la tête, il nous disait, histoire de souffler un peu : -eh bien ! ça va, la jeunesse ? L'ouvrier restait la main en l'air à la chaîne du soufflet, mettait son poing gauche sur la hanche et nous regardait en riant. (104-CEL)

\*Et, redressant la tête, il nous disait, histoire de souffler un peu : -eh bien ! cela va, la jeunesse ? L'ouvrier restait la main en l'air à la chaîne du soufflet, mettait son poing gauche sur la hanche et nous regardait en riant.

De fait, si l'auteur, bien qu'en situation de discours rapporté, conserve une certaine conformité au code standard, pourquoi ne pas avoir utilisé *cela* comme c'est le cas dans l'énoncé suivant ?

En revenant sur ses pas, sa bicyclette à la main, à travers le jardinet, il pensait : - elle est partie... tout est fini comme je l'ai voulu... c'est moi qui l'ai forcée à cela.<sup>138</sup>

L'interprétabilité de *cela* dans le dernier énoncé n'est pas remise en cause car le référent activé l'est de façon intacte : « c'est moi qui l'ai forcée à cela » s'interprète exactement comme « c'est moi qui l'ai forcée à partir ». De fait, un tel énoncé supporte la substitution de *cela* par *ça* :

En revenant sur ses pas, sa bicyclette à la main, à travers le jardinet, il pensait : - elle est partie... tout est fini comme je l'ai voulu... c'est moi qui l'ai forcée à ça.

En revanche, « ça va, la jeunesse ? » ne s'interprète pas comme « la jeunesse va ? », mais plutôt comme « la santé ou l'état ou le moral, etc. de la jeunesse va ? ». C'est-à-dire que ce qui est activé par *ça*, ce n'est pas le référent tel qu'il est introduit par l'expression référentielle première, mais certaines caractéristiques ou composantes de ce référent<sup>139</sup>. En somme, nous prétendons que « ça va la jeunesse » n'est pas un exemple de dislocation, car *ça* et l'élément disloqué n'entretiennent pas une relation de coréférence stricte.

En (101-CEL) comme en (104-CEL), pourquoi, si l'on conserve le sens initial de l'énoncé, la substitution par *cela* n'est-elle pas acceptable ? Comme nous l'avons postulé, c'est le sens même de *cela* (*ce + là*) qui interdit son emploi dans un énoncé comme (104-CEL). Si l'on considère, avec Guenette (1997, p. 116) que « *Ce est le signe d'un espace, d'un espace vide, d'un espace défini uniquement comme contenant et destiné, par le fait même, à recevoir un contenu spatial.* », alors *là* pose ce contenu. La signification de *là* impose que cet espace soit un espace perceptible : qu'il soit contextuel ou cotextuel, *là* est un déictique, d'où l'incongruité de l'extrait de conversation téléphonique que nous proposons dans notre première partie :

L1 : Mais si tu veux on se retrouve à l'arrêt du PC

L2 : Non mais je suis là

L1 : Tu es où ?

L2 : Ben je suis à Vitry

---

<sup>138</sup> Cet énoncé est extrait du roman sans pour autant avoir été répertorié dans notre corpus puisque nous ne présentons que les énoncés contenant *on* ou *ça*.

<sup>139</sup> Nous laissons cette hypothèse en suspens : nous y reviendrons ultérieurement.

L1 : Tu es pas à Saint Mandé ?

L2 : Non je suis là

Faute d'un emploi de déictique contextuel dans les écrits littéraires, *là* et, par extension, *cela*, ne peuvent entretenir avec leur antécédent, l'espace de référence, qu'une relation strictement anaphorique. C'est-à-dire que l'interprétation de *cela* ne peut souffrir d'une quelconque modification du référent évoqué par l'expression référentielle initiale. *Cela* est la reprise d'un antécédent alors que, comme le souligne Cadiot (1987, p. 174) : « Ça ne peut être considéré comme une forme de reprise (anaphore) à l'identique, de cet antécédent supposé, mais bien plus comme la trace d'un accès propositionnel à sa référence (à ce dont l'antécédent « nous parle » dans un énoncé donné). Même lorsqu'il y a bien reprise, l'essentiel est que cette reprise (considérée ici comme un processus) ne traite pas son antécédent comme une « valeur », mais comme l'argument d'une ou plusieurs proposition(s) implicite(s), plus ou moins accessibles et variablement explicites. ». C'est là que l'on posera la différence fondamentale entre *ça* et *cela*.

Lorsqu'aucun élément du cotexte n'est susceptible de constituer un antécédent, *cela* est d'autant plus vérifiable. Tel est le cas des emplois que l'on a coutume de qualifier d'impersonnels de *ça*. La substitution par *cela* est alors impossible.

DS : Ça fait longtemps que je ne lis plus un journal en priorité. (432-CFD)

\* DS : Cela fait longtemps que je ne lis plus un journal en priorité.

Si on rencontre parfois des énoncés du type (432-CFD) avec *cela*, ce n'est, selon nous, que le résultat d'une hypercorrection, soit une volonté manifeste de se conformer à un code socialement valorisé sans que celui-ci soit pour autant approprié.

Pourquoi *ça* est-il acceptable dans un énoncé tel que (432-CFD) ?

### 3.5.3.c *Ça* impersonnel ?

Il n'est pas inutile de rappeler que la notion d'« impersonnel » s'applique en réalité au verbe : il existe des verbes impersonnels qui confèrent aux pronoms cette

qualité, et non l'inverse. De fait, qu'il s'agisse de *il* ou de *ça*, on ne peut pas affirmer qu'ils soient par eux-mêmes impersonnels ; cependant ils ont tout deux la possibilité de constituer le sujet grammatical d'un verbe impersonnel. Maillard (1989, p. 308) propose d'envisager le système des impersonnels français selon le tableau suivant :

Tableau 17 : Tableau des formes impersonnelles en français selon Maillard (1989)

		V seul	V+SN+...	V+SP+...	V+conjonctive	V+infinitive
Avec <i>il</i>	Impersonnel simple	<i>Il pleut</i> <i>Il tonne</i>	<i>Il existe des voitures d'occasion</i>	<i>S'il te plaît</i>	<i>Il importe que...</i>	<i>Il suffit de...</i>
	Impersonnel pronominal		<i>Il se trouve des gens accueillants</i>		<i>Il se peut que</i>	
	Passif impersonnel			<i>Il n'est pas donné à tout le monde de...</i>	<i>Il n'est pas dit que...</i>	<i>Il n'est pas conseillé de...</i>
	Impersonnel d'état+adjectif				<i>Il semble impossible que...</i>	<i>Il paraît difficile de...</i>
	Impersonnel d'état+nom				<i>Il serait dommage que...</i>	<i>Il serait dommage de...</i>
Avec <i>ça</i>	Impersonnel simple	<i>Ça pleut</i> <i>Ça tonne</i>	<i>Ça existe, des voitures d'occasion</i>	<i>Si ça te plaît</i>	<i>Ça importe que...</i>	<i>Ça suffit de...</i>
	Impersonnel pronominal		<i>Ça se trouve des gens accueillants</i>		<i>Ça se peut que</i>	
	Passif impersonnel			<i>Ça n'est pas donné à tout le monde de...</i>	<i>Ça n'est pas dit que...</i>	<i>Ça n'est pas conseillé de...</i>
	Impersonnel d'état+adjectif				<i>Ça semble impossible que...</i>	<i>Ça paraît difficile de...</i>
	Impersonnel d'état+nom				<i>Ça serait dommage que...</i>	<i>Ça serait dommage de...</i>

Comme le souligne Maillard (1989, p. 307) : « *malgré les symétries apparentes du tableau, la relation entre il et ça n'est pas toujours strictement commutative* ». Il justifie ces propos à partir d'arguments d'ordre formel en prenant l'exemple « Il existe des voitures d'occasion » vs « Ca existe, des voitures d'occasion » :

- le premier énoncé est continu alors que le second comporte une coupure ;
- le second énoncé admet la permutation *les / des* ;
- les deux segments matérialisés par la coupure sont permutable dans le second énoncé alors que, pour que ce soit possible dans le premier, *voitures* doit être repris par *en* (« Des voitures d'occasion, il en existe). De ce dernier point, Maillard déduit que *il* ne représente rien et envisage l'inachèvement de l'évolution vers l'impersonnel de *ça*.

Notre position peut apparaître sans doute plus radicale : il nous semble qu'il n'y a aucun cas de figure où *il* et *ça* soient commutables. Si, effectivement, *il* peut apparaître comme un sujet grammatical, *ça* constitue un sujet réel. Considérons les énoncés suivants :

EG : Et alors est-ce qu'il y a pas eu des moments dans dans votre carrière parce que ça fait combien de temps là de carrière ? (115-COS)

NL : Parce que ça fait quand même quelques années que ça, que ça a évolué comme ça mais euh. (223-COSa)

ED : J'avais onze ans donc ça fait euh treize ans. Ouais treize quatorze ans ouais. (439-COS)

Les occurrences de *ça* dans ces énoncés relèvent de ce que Maillard nomme les impersonnels computationnels au même titre que les tournures en *il y a*. Pourtant, dit-on la même chose si l'on transforme les énoncés ?

EG : Et alors est-ce qu'il y a pas eu des moments dans dans votre carrière parce que ça fait combien de temps là de carrière ? (115-COS)

vs

Et alors est-ce qu'il y a pas eu des moments dans dans votre carrière parce que il y a combien de temps là de carrière ?

NL : Parce que ça fait quand même quelques années que ça, que ça a évolué comme ça mais euh. (223-COSa)

vs

Parce que il y a quand même quelques années que ça, que ça a évolué comme ça mais euh.

ED : J'avais onze ans donc ça fait euh treize ans. Ouais treize quatorze ans ouais. (439-COS)

vs

J'avais onze ans donc il y a treize ans.

Ne peut-on pas considérer que *ça* offre un accès à un référent, ce que ne permet pas *il y a* ? Si l'on se pose la question « qu'est-ce qui fait X temps ? », celle-ci ne reste pas sans réponse : en (115-COS), l'interrogation porte sur la durée qui s'est écoulée entre le début de la carrière et aujourd'hui ; en (223-COSa), on quantifie la durée durant laquelle les mentalités ont évolué ; enfin, en (439-COS), il s'agit de préciser le temps écoulé entre le voyage en Tunisie et aujourd'hui. Si l'on considère les énoncés en *il y a* on ne peut se prêter au même jeu de question/réponse. *Il y a* fixe un point dans le temps, mais ne prend pas en charge ce dont il est question dans l'énoncé. Nous argumentons en proposant la série suivante forgée pour l'occasion :

Q1 : Ca fait combien d'années ?

R1a : Quoi ? (qu'est-ce qui fait combien d'années ?)

R1b : De mariage.

Intuitivement, une telle série ne semble pas incohérente. De fait, on peut considérer que *ça* est susceptible de véhiculer le thème de l'énoncé. En revanche, la même série avec *il y a* semble plus improbable :

Q2 : Il y a combien d'années ?

R2a : Quoi ?

R2b : \*De mariage.

R2a s'interprète plus naturellement comme une interrogation portant sur l'intégralité de l'énoncé (= qu'as-tu dit ? je n'ai pas entendu...). De fait, la réponse R2b semble incongrue.

Nous tirons de cette observation l'hypothèse suivante : *ça* véhicule des informations là où *il* impersonnel n'est pas en mesure de le faire. Cette hypothèse peut être renforcée par le fait que, dans le classement sémantique des constructions impersonnelles proposé par Maillard (1989, p. 308), on relève, parmi les impersonnels computationnels, des exemples tels que :

ça fait cent francs

ça fait le compte

qu'il traite conjointement avec des exemples tels que :

Il y a / ça fait deux ans qu'on ne l'a vu

Il y a / ça fait 20 Km d'ici à Voiron

Ces quatre exemples proposent bien quatre constructions qui présentent un même caractère computationnel. Si la démonstration que nous avons faite dans le but d'opposer *ça* et *il y a* peut laisser dubitatif, le fait est que, dans les deux premiers exemples de Maillard, la qualification d'impersonnel peut, de façon plus claire, être remise en question : lorsqu'un commerçant nous dit « ça fait cent francs (euros !) », nous savons précisément à quoi correspond ce prix. De même, si on nous dit « ça fait le compte », nous savons précisément ce que nous avons donné pour atteindre « le compte ». En somme, nous cherchons à montrer que le traitement de *ça* en tant qu'impersonnel n'est pas, selon nous, justifié.

Si l'on considère les verbes météorologiques, le constat est le même. « Il pleut » ne signifie pas la même chose que « ça pleut ». Ici encore, bien que *pleuvoir* soit un verbe impersonnel, il semble que *ça* véhicule des informations sur « ce qui pleut/ce qui tombe ». Imaginons une fuite dans un appartement situé au-dessus de celui dans lequel le locuteur se trouve, il sera naturel de dire :

ça pleut dans la cuisine

et de s'entendre demander :

ça pleut quoi ?



qu'est-ce qu'il pleut ?

En revanche, « il pleut dans la cuisine » peut laisser penser qu'on aperçoit la pluie depuis la fenêtre de la cuisine. La question de savoir ce qui tombe, ce qui coule du ciel ou du plafond, est moins naturelle.

Nous sommes donc en mesure, à ce stade de notre analyse, d'esquisser les prémices d'une définition du sens de *ça* : *ça* permet de renvoyer à un référent précis (« ça fait cent francs » = la chose que j'achète ; « ça pleut dans la cuisine » = l'eau qui déborde de la baignoire du voisin) ; *ça* permet également de désigner ce que le locuteur fait du référent<sup>140</sup>. Les *ça*, dits impersonnels, sont, en fait, des accès à un trait, un élément constitutif du référent, une extension notionnelle de celui-ci (ça fait vingt Km jusqu'à Paris = la distance qui sépare l'endroit où je me trouve de Paris ; ça fait deux ans qu'on ne l'a vu = la durée qui sépare la dernière fois que *il* a été vu et aujourd'hui). En somme, l'interprétation de *ça* appelle un certain nombre d'opérations plus complexes que celle de simple reprise d'un élément du co(n)texte. Ainsi, son intégration au sein des pronoms démonstratifs peut être mise en question, du fait de son sens procédural particulier.

### 3.5.3.d Sens de *ça*

Quelle est donc la particularité du sens procédural de *ça* ? Autrement dit, qu'est-ce qui est activé par *ça* et de quelle façon ? On sait d'emblée que *ça* a « *la possibilité d'anaphoriser non seulement des noms ou des SN, mais également des éléments cotextuels (des phrases ou des propositions par exemple) voire contextuels (gestes, éléments appartenant à la situation d'interlocution ou au cadre spatio-temporel)* » (Druetta, 2001, p. 18). L'observation des occurrences de *ça* dans notre corpus devrait nous permettre de comprendre de quelle façon ces éléments sont activés par *ça*. Observons les énoncés suivants :

JJV : Euh Breteuil aussi euh, ça c'est des villes qui sont à quinze kilomètres autour et c'est vrai que ça bouge. (503-COSb)

---

<sup>140</sup> Nous renvoyons à l'article de Cadiot (1987) pour ce qui concerne *ça* / *il* + verbes météorologiques.

BB : Et, sinon oh l'Europe ça n'est presque plus voyager quoi maintenant <EG : C'est vrai.>. (861-COS)

kenfus : une pub Microsoft dans le «Monde diplo», ça vous choque ? (810-CFD)

JFC : Gainsbourg, Ferré, Brel, ça vous parle ? (1022-CFD)

Dans ces cinq énoncés, *ça* semble renvoyer à un SN : en (503-COSb), il est question de villes comme Breteuil ; en (861-COS), de l'Europe ; en (810-CFD), d'une pub Microsoft dans le « Monde diplo » ; en (1022-CFD), de Gainsbourg, Ferré, Brel. Peut-on, pour autant, parler de reprise directe du référent ? Sont-ce vraiment les villes en tant qu'espaces urbains qui bougent ? Sauf en cas de séisme, la réponse à cette question est évidemment non. Ce n'est pas la ville qui bouge, mais plutôt ce qui s'y passe. Ce n'est pas l'Europe qui n'est « presque plus voyager » : mettre en équivalence l'Europe et *voyager* est incongru. En revanche, penser « Europe » comme l'accessibilité aux pays européens, la facilité de circulation entre les pays, semble bien plus cohérent. Dans quelle mesure une « pub », c'est-à-dire une image, dans un journal pourrait-elle choquer ? Ce sont les valeurs véhiculées par Microsoft en relation avec celles défendues par le journal en question qui choquent. Est-il question d'interroger le groupe invité sur une certaine faculté à parler avec des morts en (1022-CFD) ? En l'occurrence, tel n'est pas le cas. C'est bien l'œuvre, le style musical de Gainsbourg, Ferré et Brel qui est activé par *ça*.

En somme, ces énoncés nous permettent d'envisager *ça* comme provoquant l'activation, non pas l'antécédent qu'on lui suppose et toutes ses propriétés sémantiques, mais certains traits, certaines déductions induites par le co(n)texte. La procédure est donc la suivante : l'antécédent est repéré, puis le co(n)texte permet la sélection des traits pertinents, des caractéristiques, des déductions que l'on peut faire à partir du référent. En d'autres termes, *ça* permettrait d'envisager le référent non comme un tout, mais comme constitué d'un certain nombre de caractéristiques dont certaines seulement sont activées relativement au co(n)texte. Nous argumentons en proposant l'observation des énoncés suivants :

BB : Et c'est vrai que c'était un un milieu enfin c'est, ça m'attirait hein j'aimais bien les bobos les pansements euh. (741-COS)

Grand lâche ! Ça ne m'étonne pas qu'ils sont tous contre toi, qu'ils veulent te faire la guerre ! (107-CEL)

DS : Un montage, la composition d'un plateau, la recherche d'invités dans l'urgence, je ne savais pas ce que ça voulait dire. (883-CEL)

Sans doute dans un souci de précision, dans ces trois énoncés les caractéristiques sélectionnées sont explicitement révélées : en (741-COS), la locutrice précise que, parmi tout ce qui caractérise le milieu médical, ce qui l'attirait, lorsqu'elle était enfant, c'était « les bobos » et « les pansements » ; en (107-CEL), parmi toutes les manifestations de l'animosité qu'une personne peut avoir envers une autre, l'auteur sélectionne *être contre l'autre* et *vouloir faire la guerre à l'autre* ; en (883-CEL), DS n'ignore pas ce qu'est une émission de télévision en tant que locution, mais certaines manœuvres qui permettent sa réalisation, en l'occurrence : « un montage », « la composition d'un plateau » et « la recherche d'invités dans l'urgence ».

Partant du principe que *ça* permet une décomposition en traits caractéristiques du signifié d'un SN, d'une proposition, d'un geste, etc., puis (et surtout) la sélection de certains de ces traits, on est en mesure de comprendre la pertinence de *tout ça*<sup>141</sup>. S'il s'avère nécessaire de préciser qu'on envisage la totalité (*tout*) de *ça*, c'est bien que *ça* seul ne permet pas l'activation de l'ensemble des traits caractéristiques d'un référent. Soit les énoncés suivants :

BB : Et puis euh, de passer des examens tout ça mais ça a duré euh presque dix ans hein parce que le temps de faire des enfants entre deux de faire mes stages. (790-COSa)

BB évoque ici par *ça* la vie estudiantine. En l'occurrence, les différents devoirs, tâches et autres obligations auxquels un étudiant doit faire face. Elle n'évoque, explicitement, que « des examens », mais *tout ça* laisse à l'interprétant le loisir de compléter la liste.

PG : En ce qui concerne l'écriture minimaliste, je suis plutôt un maximaliste, mais c'est toujours intime et personnel, on ne fait pas l'économie de l'intimité et en ce qui concerne Echenoz, il a une écriture, une élégance, une fluidité, un style mais c'est vrai qu'il y a des écrivains de l'évitement, de la parodie, du second degré et moi je n'ai pas épuisé le premier degré, l'amour, la mort, l'infini tout ça. (847-CFD)

---

<sup>141</sup> Voir Bilger (1988) sur les valeurs de *tout ça*.

Ici, PG précise *tout ça* pour s'économiser le listing de tout ce qui caractérise « le premier degré ».

De fait, il apparaît que le référent supposément activé par *ça* perd de sa valeur sémantique globale au profit de certains traits. C'est ainsi que *ça* peut avoir comme référent de base un être humain bien qu'on ne lui reconnaisse pas cette fonctionnalité puisqu'elle est traditionnellement du ressort de *celui (là)*, *celle (là)*. Or, étant données les hypothèses que nous avons émises, *celui (là)* et *celle (là)* s'inscrivent dans le même paradigme que *cela*, duquel *ça* est exclu. Ainsi, l'évocation d'un animé par *ça* ne véhicule pas l'idée d'animé comme peut le faire *celui (là)* ou *celle (là)*. Ce qui est activé, ce sont les traits pertinents en co(n)texte et, de fait, le caractère animé du référent de base n'a pas de raisons d'être formellement marqué. Illustrons nos propos à l'aide des énoncés suivants :

NL : *ça on a eu ça j'en connais qui ont dit ça j'en connais beaucoup.* (288-COSb)

Ici, ce que *on* a eu ce sont des amis parisiens. Ce qu'active *ça*, qui ne pourrait être activé par *ceux-là*, n'est autre que la particularité de ces Parisiens qui affirmaient ne pouvoir vivre en dehors de Paris et qui, une fois installés en province, ne souhaitent plus revenir dans la capitale.

JJV : *Le médecin il fait plus d'atèle il fait plus de réedu- il va plus faire une il va plus recoudre un malade il a un blessé il va pas le recoudre ça va aller aux urgences ça va aller.* (409-COS)

En (409-COS), ce ne sont pas les blessés en tant qu'êtres humains qui vont aux urgences : ce sont les soins à porter à leurs blessures, le travail que ces soins requièrent.

JJV : *Donc ça c'est c'est le le le beau-frère du maréchal Leclerc qui faisait ça.* (489-COSa)

Est activé ici non pas « le beau-frère du Maréchal Leclerc », mais les actions qu'il a menées durant la seconde guerre mondiale.

Ca pourrait bien être des bohémiens, avançait-il. (110-CEL)

Une fois encore, il ne s'agit pas de considérer les personnes visées par *ça* à partir du trait [humain], il s'agit de prendre en considération leur allure, leur tenue vestimentaire, etc..

### *3.5.3.e Ça : opérateur pragmatique*

Le sens procédural de *ça* que nous avons tenté de définir, nous pousse à considérer l'illégitimité du classement de *ça* parmi les pronoms, au même titre que *on*. En effet, on lui reconnaît davantage un statut d'opérateur, en ce sens que son interprétation appelle un certain nombre d'opérations qui vont bien au-delà de la simple reprise, qu'il s'agisse de la reprise d'un élément du cotexte ou d'un élément du contexte. Ainsi, nous proposons de le considérer également comme un opérateur pragmatique qui déclencherait un processus d'activation en trois étapes :

1. Repérage du référent visé dans le cotexte ou dans la situation d'énonciation.
2. Etablissement de la liste des traits caractéristiques, propriétés, déductions que l'on peut faire à partir de ce référent.
3. Sélection, en fonction du co(n)texte d'un ou plusieurs de ces éléments définitoires.

Les étapes 2 et 3 font apparaître la nécessité d'une forte coopération entre les acteurs de la communication : pour la réussite de l'acte communicatif, c'est-à-dire une interprétation fidèle, l'encodage doit se faire avec l'assurance que le récepteur sera en mesure de procéder au listing des éléments définitoires, d'une part, et, d'autre part, procéder à la sélection pertinente de ceux que l'émetteur souhaite activer. En d'autres termes, on tente de justifier ici le fait manifeste que *ça* est largement privilégié dans les situatiolectes tendant à l'immédiat communicatif. *Cela, celle-là, celui-là* sont privilégiés dans les situatiolectes tendant à la distance communicative, parce que ces derniers entrent dans des relations de reprise directe, c'est-à-dire que leur antécédent est saillant et repris de façon intacte. Les risques d'une mauvaise interprétation sont limités puisque l'opération de reprise n'implique pas que l'on suppose des compétences, des

savoirs ou expériences au récepteur. A l'image de *on*, l'emploi de *ça* est lié à la perception que l'on a de la situation de communication dans laquelle s'inscrit l'énoncé produit.

Le sens procédural de *ça* tel que nous l'avons présenté permet désormais de statuer sur l'élément élidé dans une construction en *c'est*. *Ce* s'inscrit nécessairement dans une relation de reprise directe et stricte, alors que *ça* active, comme on l'a vu, certaines propriétés de l'antécédent. Ainsi, on oppose les deux énoncés suivants (forgés pour l'occasion) :

C'est un sujet intéressant le temps qui passe. (*ce est*)

Ici, *ce* reprend le SN « le temps qui passe » de façon directe. Il n'est pas nécessaire de postuler une quelconque particularité, un quelconque effet que pourrait avoir « le temps qui passe ».

C'est le temps qui passe qui me déprime (*ça est*)

Ici, ce sont les dommages causés par « le temps qui passe » qui sont activés par *c'* (*ça*).

Posons-nous dès lors la question du comportement de *ça* face à la dislocation. Bien qu'envisagé comme un opérateur pragmatique, au même titre que *on*, *ça* peut apparaître en position disloquée et en sujet syntaxique. Alors que le sens procédural de *ça* est proche de celui de *on*, comment expliquer cette différence de comportement ? Si nous attribuons à *on* une qualité prédicative, *ça* semble pouvoir constituer directement un thème. C'est, du moins, ce que l'on peut affirmer, sachant qu'il est en mesure d'occuper la place de l'élément disloqué. Contrairement à *on*, *ça* ne se contente pas d'agir sur un thème évoqué par ailleurs : *ça* introduit un nouveau thème. En effet, une fois les traits caractéristiques sélectionnés, ces derniers deviennent le nouveau thème. Son autonomie syntaxique et sémantique est alors assurée. Si *on* est lié à son antécédent et au verbe, comme nous le prétendons, le sens de *ça* ne le contraint pas à une telle dépendance. Les traits activés par *ça* sont alors posés comme constituant une réalité nouvellement introduite qui s'autonomise. De fait, *ça* prend la valeur syntaxique et sémantique d'un SN. Nous proposons alors de considérer *ça* comme un opérateur pragmatique disjoint par opposition à *on*, opérateur pragmatique conjoint.

### Conclusion

En considérant la variation en fonction des situations de communication, il nous a été possible de caractériser *on* et *ça* de façon, il nous semble, juste : les propriétés que nous avons pu dégager prennent en charge leur comportement morphosyntaxique, ainsi que leur appropriation à certaines situations de communication plus qu'à d'autres. *On* et *ça* ne seraient donc pas des pronoms mais des opérateurs pragmatiques<sup>142</sup>, c'est-à-dire des mots certes référentiellement non autonomes, mais dont le sens procédural ne se limite pas à l'orientation vers la restitution d'un référent de façon intégrale ou partielle : il est question de faire appel aux connaissances supposées de ce référent<sup>143</sup>.

En actualisant un référent par *on* ou *ça*, on envisage ce dernier à partir des différents éléments qui le caractérisent. L'interprétation de *on* et de *ça* est donc nécessairement dépendante de ce que l'on sait au préalable ou ce que l'on peut supposer du référent. Dès lors, le caractère approprié de ces deux opérateurs aux situations de communication tendant vers l'immédiat se comprend : pour que l'acte communicatif soit réussi, les acteurs doivent s'assurer du partage des mêmes informations concernant le référent visé.

Il n'est donc plus question de considérer que *on* et *ça* appartiennent à l'oral, et qu'à l'écrit, on leur préférera *nous* et *cela*. Ces deux derniers ont un sens procédural propre, qui n'est pas du même ordre que celui des deux premiers. Si, effectivement, *nous* et *cela* sont davantage adaptés à l'écrit, ce n'est pas en tant que correspondants de *on* et de *ça* : les réalités évoquées ne sont pas les mêmes. Autrement dit, ce que l'on dit du référent en employant les uns n'est pas évoqué par les autres, et inversement.

Nous avons tenté de montrer, la nécessité de recourir au concept de situatiolecte car il apparaît indispensable de prendre en compte les contraintes posées par une situation de communication pour comprendre pourquoi, dans certains cas, certaines réalités peuvent être évoquées et d'autres non. En l'occurrence, si nous attribuons un caractère

---

<sup>142</sup> Nous n'excluons pas l'idée d'un élargissement de la classe des pronoms aux opérateurs pragmatiques. Cependant, il serait alors nécessaire de la redéfinir.

<sup>143</sup> Dès lors, si *on* semble s'imposer aux dépens de *nous*, on peut se demander si ce n'est pas une conséquence de l'évolution des pratiques langagières. En effet, les avancées technologiques entraînent la multiplication de situations de communication tendant à l'immédiat communicationnel : les occasions de faire usage de termes dont le fonctionnement requiert une forte coopération des deux acteurs de la communication sont plus nombreuses. Une telle hypothèse s'oppose à l'idée d'une disparition progressive du *nous*, du moins tant que les locuteurs auront à actualiser des situatiolectes distanciés.

pragmatique aux opérateurs *on* et *ça*, c'est que leur usage requiert que soit mis en place un processus interprétatif (leur sens) reposant sur des données constitutives de la mémoire discursive partagée, c'est-à-dire sur des données relatives à un savoir, des expériences partagées et / ou la perception d'éléments du contexte. C'est ainsi que l'on peut expliquer qu'ils soient moins adaptés aux situatiolectes tendant vers la distance communicationnelle.



*Aboutissement :*

*Adaptation didactique*

«*T*ransposition didactique » vs « adaptation didactique »

Ce travail resterait inachevé si nous ne tentions pas de rendre accessibles les points de vue et les résultats que nous avons exposés au fil de notre texte. Autrement dit, nous souhaitons nous livrer à un exercice de « transposition didactique ». Perrenoud (1998, p. 487) rappelle à ce sujet : « *La notion de transposition didactique est devenue d'usage courant en sciences de l'éducation et notamment dans les diverses didactiques des disciplines. Réduite à sa plus simple expression, elle est expliquée par le sous-titre du livre de Chevallard (1985) : « Du savoir savant au savoir enseigné »* ». Cette notion fait débat. Triby (1994, cité par Bordet, 1997, p. 49) alimente la discussion autour de la considération de la transposition didactique en soulignant : « *Chez Y. Chevallard, elle [la transposition didactique] se réduit à l'affirmation que le savoir tire essentiellement sa légitimité de sa plus grande proximité par rapport à un savoir de référence, et de sa plus grande distance par rapport au savoir spontané, vulgaire, le « savoir des parents »* ». En somme, Triby déplore qu'en transposant les « *savoirs savants* », on s'attache davantage à entretenir un « *savoir de référence* », au risque de perdre de vue la réalité des pratiques sociales.

Si Triby s'intéresse, en particulier, à l'enseignement des sciences économiques et sociales, nous pouvons faire le même constat dans le domaine de l'enseignement de la langue. Lorsque les manuels de grammaire proposent une caractérisation lacunaire de *on* et de *ça*, c'est dans l'objectif de ne pas entrer en contradiction avec la description du modèle de référence : l'écrit littéraire et les contraintes relatives à la situation de communication donnant lieu à ce situatiolecte. *On* et *ça* sont présentés (lorsqu'ils sont traités) comme des indéfinis, puisque, en l'absence de coopération entre les acteurs de la communication, leur référence ne peut être identifiée. Ceci ne peut en rien expliquer leurs différents emplois. Pour notre part, nous nous fixons comme objectif une caractérisation de ces deux mots à destination des élèves qui reflète la réalité, c'est-à-dire qui rend compte des usages quel que soit le situatiolecte considéré. Nous renvoyons ici au concept de « carré pédagogique » développé par Flahault que nous avons présenté dans notre seconde partie.

Dans cette perspective, Chatel dénonce le terme « transposition » qui, manifestement, renvoie à un processus de détournement des « *savoirs savants* ». Chatel préfère à l'expression « transposition didactique », « *transformation des savoirs* », ce qu'elle explique ainsi : « *La métaphore de la production, qu'indique le mot « transformation » comme changement de forme, met, plus que la métaphore musicale de la transposition, l'accent sur le processus,*

*l'action modifiante et porte l'attention sur les acteurs.* » (1995, cité par Bordet, 1997, p. 50). Si nous adhérons à l'idée qu'il faut davantage prendre en considération les « *acteurs* », c'est-à-dire les élèves et l'enseignant, il nous semble que « transformation » appelle l'idée de manipulation, de changement. Or, selon nous, les « *savoirs savants* » ne devraient pas, du moins dans le cas qui nous préoccupe, être manipulés, changés, mais plutôt adaptés. Prendre en compte les acteurs, c'est s'interroger sur les compétences et la capacité des élèves à prendre conscience des régularités d'un système intégré de façon intuitive et spontanée. Tomassone (2001, p. 16) rappelle : « *Acquérir une langue, c'est acquérir une grammaire de relations. L'apprentissage spontané de la langue traduit cette faculté d'abstraire et de découvrir les réalités du système. (...) L'apprentissage scolaire doit consolider et compléter cette découverte en la rendant consciente : c'est le passage de la grammaire spontanée, intuitive, à la grammaire réflexive.* ». De fait, les savoirs en jeu ne peuvent être transformés étant donné qu'il s'agirait de mettre en question des savoirs déjà acquis. Si nous devons proposer une expression plus en adéquation avec l'idée que nous nous faisons du passage des « *savoirs savants* » aux « *savoirs enseignés* », « adaptation didactique » nous semblera davantage appropriée.

### ***Adaptation didactique de on et ça***

L'adaptation didactique de notre étude sur *on* et *ça* que nous suggérons donne lieu à une présentation en deux temps. En amont, il nous semble nécessaire de proposer une adaptation du concept de *situatiolecte*. Pour cela, nous proposons de substituer ce terme technique à « *texte* » que nous définirons alors comme une production langagière ancrée dans une situation en prenant soin de préciser ce que Tomassone (2001, p. 15) souligne en réponse à la question « *Qu'est-ce qu'un texte ?* » : « *C'est le produit d'un acte d'énonciation, oral ou écrit (...) Ce qui caractérise le texte, c'est son caractère de complétude et de cohésion, ce n'est pas l'écrit.* ». Nous introduisons alors les mots *on* et *ça* dont la fonction référentielle implique que l'on ait connaissance de la situation dans laquelle s'inscrit le texte. L'adaptation didactique que nous envisageons porte donc davantage sur la terminologie. Le second temps est consacré à la caractérisation de ces deux mots que nous illustrerons. Nous tenterons, dans la mesure du possible, de solliciter l'implication de l'élève dans la démonstration : nous souhaitons que celui-ci saisisse, de façon intuitive, le rapport qu'il y a entre *on* et *ça* et la situation de

communication. Leur appropriation à tel ou tel texte doit être ressentie par l'élève, et non imposée par une règle.

## Qu'est-ce qu'un texte ?

Lorsque l'on est amené à transmettre un message, c'est-à-dire lorsque l'on souhaite communiquer, on utilise la **langue**. Cependant, on ne le fait pas selon un modèle unique : quel que soit le type de message, la façon dont on le transmet (à l'oral ou à l'écrit), on s'adapte à la **situation** dans laquelle on se trouve.

✓ **De façon spontanée, sans qu'on ait besoin d'y réfléchir, on adapte notre façon de nous exprimer.**

Quand on parle de **texte**, on parle du produit de cette adaptation. Un texte ce n'est pas uniquement une production écrite : c'est la mise en mots d'un message que l'on souhaite transmettre.

✓ **Il y a donc des textes oraux et des textes écrits.**

**Il n'y a pas un type de textes meilleur qu'un autre : on produit des textes en fonction de ce que l'on perçoit de la situation.**

L'adaptation se fait selon :

✓ **La ou les personne(s) à qui on s'adresse.** Il est indispensable que le texte soit compris de celui à qui on s'adresse. Parfois on ignore tout de l'autre. C'est dans ces situations que l'on doit produire un texte en respectant les règles connues de tous, celles que l'on apprend à l'école. C'est le seul moyen que l'on ait pour s'assurer que l'autre comprendra ce que l'on cherche à exprimer.

- ✓ **La position que l'on occupe par rapport à l'autre.** Quand on est face à l'autre, on peut utiliser certains mots comme « ici », « maintenant » ou « je » car l'autre pourra les interpréter. Par exemple, si en arrivant en classe, il est écrit au tableau : « je suis absente aujourd'hui », comment savoir que c'est bien l'enseignant qui a écrit, qu'il s'agit bien du jour où vous lisez le message ?
  
- ✓ **La raison pour laquelle on produit le message.** Il y a des situations dans lesquelles on est obligé de produire un type de textes en particulier parce que, bien que l'on puisse être compris autrement, ces situations donnent lieu à un jugement de l'autre. Ce jugement porte sur la façon dont on maîtrise le modèle connu de tous. C'est, notamment, le cas à l'école.

**Ainsi, si à chaque situation correspond un texte, il est important d'apprendre à former des textes standard car ce sont les seuls qui peuvent être compris de tous, puisque les règles sont apprises par tous, à l'école.**

## « On » dit quoi ?

— Bien. Que celui qui a la boîte de Nicolas la lui rende.

Geoffroy s'est levé et m'a rendu la boîte. Et moi, j'ai regardé dedans, et il manquait des tas de crayons.

— Qu'est-ce qu'il y a encore ? m'a demandé la maîtresse.

— Il manque des crayons, je lui ai expliqué.

— Que celui qui a les crayons de Nicolas les lui rende, a dit la maîtresse.

Alors, tous les copains se sont levés pour venir m'apporter les crayons. La maîtresse s'est mise à taper sur son bureau avec sa règle et elle nous a donné des punitions à tous ; nous devons conjuguer le verbe : « Je ne dois pas prendre prétexte des crayons de couleur pour interrompre le cours et semer le désordre dans la classe. » Le seul qui n'a pas été puni, à part Agnan qui est le chouchou de la maîtresse et qui était absent parce qu'il a les oreillons, c'est Clotaire, qui était interrogé au tableau. Lui, il a été privé de récré, comme d'habitude chaque fois qu'il est interrogé.

Quand la récré a sonné, j'ai emmené ma boîte de crayons de couleur avec moi, pour pouvoir en parler avec les copains, sans risquer d'avoir des punitions. Mais dans la cour,

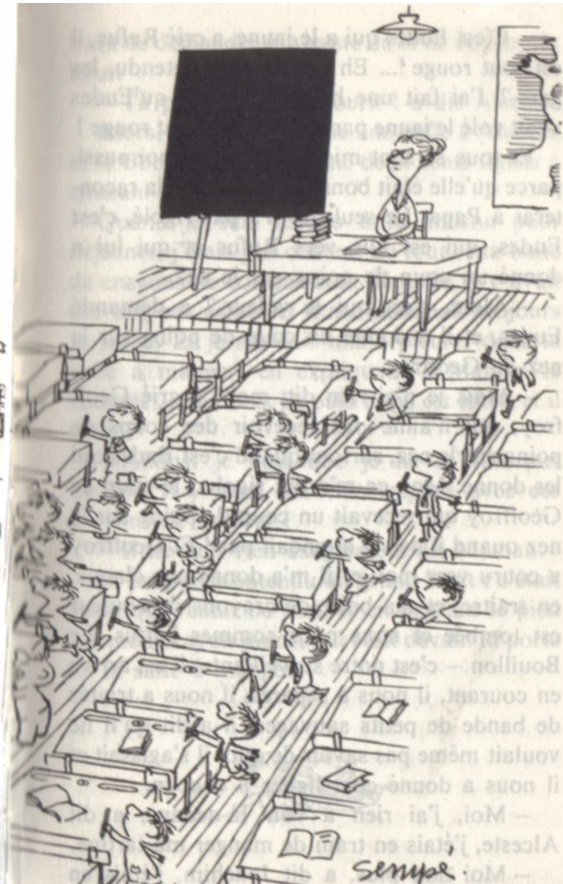
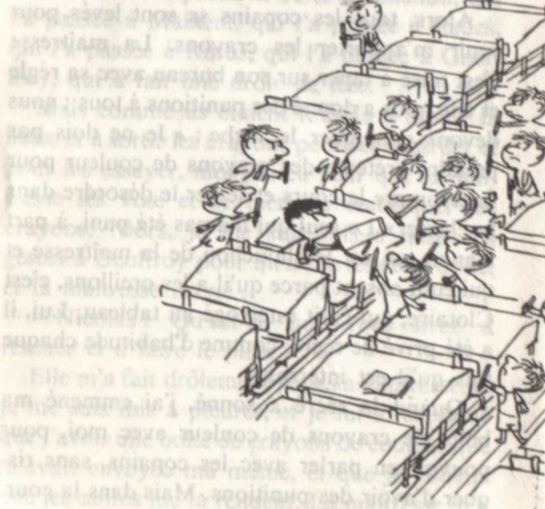
quand j'ai ouvert la boîte, j'ai vu qu'il manquait le crayon jaune.

— Il me manque le jaune ! j'ai crié. Qu'on me rende le jaune !

— Tu commences à nous embêter, avec tes crayons, a dit Geoffroy. A cause de toi, on a été punis !

Alors, là, je me suis mis drôlement en colère.

— Si vous n'aviez pas fait les guignols, il ne serait rien arrivé, j'ai dit. Ce qu'il y a, c'est que vous êtes tous des jaloux ! Et si je ne retrouve pas le voleur, je me plaindrai !



Extrait du roman de Sempé & Goscinny, « *Le petit Nicolas et les copains* ».

« Il me manque le jaune ! j'ai crié. Qu'on me rende le jaune ! »

De qui parle Nicolas lorsqu'il utilise « on » ?

« On » désigne le voleur dont Nicolas ignore l'identité. En revanche, nous savons que ce ne peut pas être n'importe qui : **ce que l'on sait de la situation**, nous permet de dire que le voleur, désigné par « on », est un élève de la classe.

« Tu commences à nous embêter, avec tes crayons, a dit Geoffroy. A cause de toi, **on** a été punis ! »

De qui parle Geoffroy lorsqu'il utilise « on » ?

**La situation nous permet de comprendre** que tous les élèves de l'école n'ont pas été punis : « on » désigne Geoffroy ou n'importe quel autre élève de la classe de Nicolas. Comme le montre l'illustration, ils n'ont pas subtilisé la boîte de Nicolas ensemble, chacun a pris un crayon. Chacun d'entre eux a donc été puni.

**« ON » est un mot qui permet de parler d'une personne, mais pas directement : avec « on », on parle de n'importe quelle personne appartenant à un groupe que l'on peut identifier grâce aux informations que l'on a sur la situation. Quand on ne sait rien de la situation, la personne visée appartient au groupe « tous les hommes ».**



- ✓ Parfois, lorsqu'on ne veut pas s'adresser directement à quelqu'un, on utilise « on » : on crée l'illusion que la personne n'est pas directement désignée puisqu'elle devient n'importe quel membre d'un groupe.

## C'est quoi « ça » ?

« La montagne, ça vous gagne ! »

Qu'est-ce que les rédacteurs de cette brochure désignent par « ça » ?

Si l'on cherche dans un dictionnaire le mot « montagne », on trouve : « élévation du sol naturelle ». Ce qui « nous gagne », c'est-à-dire ce qui nous donne envie d'y aller, ce n'est pas l'élévation du sol.

Comme nous le montre la brochure, la montagne permet de nombreuses activités. Ce que désigne « ça » ce sont **chacune des activités** que l'on peut pratiquer grâce à la montagne. Pour utiliser « ça » il faut donc s'assurer que l'autre a **suffisamment d'informations** sur la chose que l'on vise pour qu'il puisse comprendre de quoi on parle.

Sans les informations sur les activités, on ne comprendrait pas en quoi une élévation du sol serait attractive !

« **Ça** » désigne chaque chose que la situation nous permet de savoir sur un objet, une personne, un événement, etc..

- ✓ Quand on demande à une personne « comment ça va ? », on l'interroge sur sa santé, son moral, etc.

*Conclusion générale*

(0a) Ont mangent mal à la cantine

(0b) Les filles ça jouent pas au foot

Face aux énoncés que nous proposons en introduction, nous sommes en mesure d'expliquer l'incorrection des accords verbaux en montrant que : en (0b), *on* renvoie certes au groupe constitué par *les élèves du collège*, cependant ceux-ci sont envisagés indépendamment les uns des autres. Chaque élève est impliqué de façon autonome dans le procès du verbe et c'est pourquoi le verbe est marqué du singulier. Par ailleurs, nous soulignerions que, de fait, cet énoncé ne peut apparaître dans un texte à destination d'une personne ne connaissant pas les collégiens en question puisqu'il s'agit de l'activation, non pas du groupe, mais de chacune des identités. Le cotexte permet tout au plus d'envisager le groupe qui aurait pu être activé par un *nous*. En (0b), *ça* renvoie certes au groupe constitué par *les filles*, cependant, ce n'est pas cette réalité qui est activée. *Ça* active les caractéristiques de celles-ci telles qu'elles sont envisagées par le producteur de l'énoncé. Ainsi, le verbe ne s'accorde pas avec *les filles*, car ce ne sont pas *elles* qui sont impliquées dans le procès du verbe, mais plutôt *l'ensemble des attributs de celles-ci* tels qu'ils sont perçus par le producteur de l'énoncé. Intégré dans un texte à destination d'une personne ne partageant pas cette perception des *filles*, cet énoncé peut donner lieu à une interprétation de *l'ensemble des attributs des filles* tels qu'on les conçoit selon le prototype communément partagé de *fille* et non tel que le producteur les envisage.

En somme, il apparaît que *on* et *ça* sont interprétables à la condition qu'un certain nombre d'informations soient partagées par les acteurs de la communication. Il s'agit, en d'autres termes, de s'assurer du partage de suffisamment d'éléments constitutifs de la mémoire discursive, celle-ci étant relative à la situation de communication, c'est-à-dire le contexte, mais aussi les enjeux et l'identité des acteurs. C'est l'appréhension des éléments partagés qui amène à la sélection du situatiolecte jugé pertinent. Nous avons essayé de montrer que, bien plus que la considération du médium à disposition au moment de l'échange, c'est cette appréhension qui déclenche la sélection du répertoire de faits de langue. Nous envisageons, par la suite, de confronter notre hypothèse à davantage de données issues de situations différentes. N'y a-t-il pas de situations de communication qui impliquent que l'on considère

d'autres paramètres ? Nous pensons, par exemple, aux échanges exolingues : comment se constitue la mémoire discursive entre personnes n'ayant pas la même langue maternelle ? Autrement dit, comment sélectionne-t-on le répertoire adéquat lorsque l'élément minimal, le partage du code, n'est pas assuré ? Peut-être que de telles interrogations nous amèneraient à nous pencher sur la problématique des pidgins et leur constitution. Ces situatiolectes révèlent sans doute des propriétés qui nous permettraient d'approfondir la question des situatiolectes issus d'échanges endolingues.

Parmi les approfondissements envisageables, une telle extension de notre étude pourrait nous renseigner davantage sur le rôle que joue la représentation et la relative maîtrise de la norme. Dans quelle mesure celle-ci influence-t-elle la sélection du situatiolecte ? Deux locuteurs n'ayant pas la même langue maternelle, mettent-ils en place une norme situationnelle ? Quelle influence aurait-elle alors sur le situatiolecte mis en place ? En répondant à ces questions, peut-être serons-nous davantage éclairée sur le rôle que joue la norme dans les échanges quotidiens : quelle part de son influence revient au social et quelle part peut être considérée comme linguistiquement nécessaire ? Nous projetons de creuser cet aspect de notre travail qui nous a permis, ici, de constater que la norme telle qu'elle est imposée en France, joue un rôle fondamental dans les représentations que se font les locuteurs natifs de leur langue et de leurs pratiques langagières. Penser une didactique de la grammaire en français langue maternelle ne peut se faire sans que la place du situatiolecte standard dans le champ des situatiolectes à disposition des élèves soit clairement définie.

C'est dans cette perspective que nous avons tenté de montrer l'intérêt de l'introduction de la notion de variation situatiolectale dans les apprentissages. L'exemple d'application que nous avons proposé répondait à une problématique précise, cependant un certain nombre d'autres faits de langue pourraient bénéficier du même traitement : nous pensons, notamment, à une étude comparative du passé composé et du passé simple qui, nous en faisons l'hypothèse, pourrait être mise en relation avec l'idée de variation situatiolectale. Pourquoi, en situation distanciée, le passé simple semble-t-il plus approprié ? Dans le même ordre d'idées, on peut également s'interroger sur la forte fréquence d'occurrences des constructions disloquées en situation d'immédiat.

Par ailleurs, le travail que nous avons mené sur *on* et *ça* mérite d'être davantage poussé. Nous envisageons de remettre en jeu les conclusions auxquelles nous sommes arrivée. Nous avons en projet la mise en place d'une enquête qui permettrait d'attester (ou non) la validité du sens

de *on* et de *ça* que nous avons mis en évidence. Nous projetons de proposer à des locuteurs bilingues de traduire certains énoncés contenant *on* et *ça* dans leur langue maternelle et de proposer à d'autres bilingues une retraduction en français. Nous faisons l'hypothèse que *on* et *ça* ne seront pas restitués au terme de cette nouvelle traduction. Cependant, il sera intéressant d'observer quels traits du sens de *on* et *ça* seront conservés. Enfin, il nous semble que nous n'avons pas suffisamment exploité l'hétérogénéité de notre corpus : la visée didactique que nous nous étions fixée nous a quelque peu contrainte à ne pas développer davantage les effets de la situation de communication sur l'emploi de *on* et de *ça*. Nous envisageons donc, d'une part, la considération de situatiolectes piliers supplémentaires et, d'autre part, de focaliser un travail sur l'exploitation du sens de *on* et de *ça* en fonction des situations de communication.

A l'origine de ce travail, il y avait la caractérisation de *on* et de *ça*. Très rapidement, nous avons été amenée à mettre en place le concept de situatiolecte qui, au-delà de la fantaisie terminologique, nous est apparu comme répondant à un besoin. En parlant de situatiolecte, nous nous plaçons du point de vue du produit, c'est-à-dire du point de vue de la conjonction des différents niveaux d'analyse. Parler de situatiolecte, c'est considérer l'influence du contexte, des enjeux sociaux, de la compétence communicationnelle des intervenants, des effets de l'organisation interactionnelle et des canaux de diffusion exploités.

Notre formation en sciences du langage nous a permis un éveil à ces différentes approches. En aspirant à participer à la dynamique scientifique, il nous a semblé nécessaire de proposer des hypothèses remettant en jeu les travaux antérieurs. L'étude de *on* et de *ça* nous a amené à faire se croiser différents domaines des sciences du langage. Cette pluridisciplinarité est apparue nécessaire. En s'interrogeant sur les acquis récents des sciences du langage dans le domaine de la syntaxe, Blanche-Benveniste (2005) s'étonnait de la difficulté à « organiser le cumul des connaissances » pour éviter que chacun, dans son coin, ne s'occupe de « réinventer la roue ». Tel n'est pas notre projet. Nous mesurons la fragilité des propositions que nous avons faites, cependant, nous avons pensé ce travail de thèse comme posant les jalons de l'orientation que nous souhaitons donner à nos futurs travaux : tenir compte des avancées dans les différents champs des sciences du langage.

**Bibliographie**

- Abecassis M., 2003, « Le français populaire : a valid concept ? », *Marges linguistiques*, n°6.
- Atlani F., 1984, « On l'illusioniste » in Grésillon A. & Lebrave J.-L. (eds), *La langue au ras du texte*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille.
- Anis J., 1983, « Pour une graphématique autonome », *Langue française*, n°59.
- Anis J., 2000, « L'écrit des conversations électroniques de l'internet » in Plane S. & Huyn J.-A. (eds), *Le français d'aujourd'hui*, AFEF, Paris.
- Apothéloz D., 1995, *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*, Droz, Genève.
- Arrivé M., 1993, *Réformer l'orthographe*, P.U.F., Paris.
- Arrivé M., Gadet F. & Galmiche M., 1986, *La grammaire d'aujourd'hui*, Flammarion, Paris.
- Ashby W., 1981, « The loss of the negative particle *ne* in french. A syntactic change in progress », *Language*, n°51/3.
- Audigier M.-N., 2003, « Le défi des manuels scolaires » in *L'ennui à l'école, Les débats du CNDP* (col.), Albin Michel, Paris.
- Authier J. & Meunier A., 1972, « Norme, grammaticalité et niveaux de langue », *Langue française*, n°16.
- Balibar R. & Laporte D., 1974, *Le français national. Politique et pratique de la langue française sous la Révolution*, Hachette, Paris.
- Ball R., 2000, *Colloquial French Grammar*, Blackwell, Oxford.
- Bally C., 1941, « Intonation et syntaxe », *Cahiers F. de Saussure*, I.
- Barré-De Miniac C., Brissaud C. & Rispaïl M., 2004, *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, Paris.
- Bautier E., 1997, « Les pratiques langagières dans les classes de français ? », *Repères – Recherches en didactique du FLM*, n°15.
- Bechade H.D., 1994, *Grammaire française*, P.U.F., Paris.
- Béguelin M.-J. (ed.), 2000, *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, De Boeck-Duculot, Bruxelles.
- Béguelin M.-J., 1998, « Le rapport écrit-oral. Tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices », *Cahiers de linguistique française*, n°20.

- Béguelin M.-J., 2002, « Routines macro-syntaxiques et grammaticalisation : l'évolution des clauses en n'importe » in Nølke H. & Andersen H.L. (eds.), *Macrosyntaxe et Macrosémantique Actes du colloque international d'Arhus les 17 et 19 mai 2001*, Peter Lang, Editions scientifiques européennes, Berne.
- Bell A., 1984, « Language style as Audience design », *Language in society*, n°13.
- Benveniste E., 1966, *Problèmes de linguistique générale I*, Gallimard, Paris.
- Bergounioux G. (dir.), 1992, « Enquête, corpus et témoins », *Langue française*, n°93.
- Berrendonner A., 1988, « Normes et variations » in Schoeni G., Bronckart J.-P., Perrenoud P. (dir.), *La langue française est-elle gouvernable ?*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris.
- Berrendonner A., 1990, « Pour une macro-syntaxe », *Travaux de Linguistique*, n°21.
- Berrendonner A., 1993, « La phrase et les articulations du discours », *Le français dans le monde*, Février – Mars.
- Berrendonner A., 1998, « Normes d'excellence et hypercorrections », *Cahiers de Linguistique française*, n°20.
- Berrendonner A., 2002a, « Et si on remettait la grammaire aux régimes » in Béguelin M.-J., de Pietro J.-F. & Näf A. (eds.), *Approches interlinguistiques de la compréhension verbale : quels savoirs pour l'enseignant ? Quels savoirs pour l'élève ?*, Institut de Linguistique de l'Université de Neuchâtel.
- Berrendonner A., 2002b, « Morpho-syntaxe, pragma-syntaxe et ambivalences sémantiques » in Nølke H. & Andersen H.L. (eds.), *Macrosyntaxe et Macrosémantique Actes du colloque international d'Arhus les 17 et 19 mai 2001*, Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes, Berne.
- Berrendonner A., 2004, « Grammaire de l'écrit vs grammaire de l'oral : le jeu des composantes micro- et macro-syntaxiques » in Rabatel A. (dir.), *Interactions orales en contexte didactique*, P.U.L., Lyon.
- Berrendonner A. & Reichler-Béguelin M.-J., 1997, « Left dislocation in French : varieties, norm and usage », in Cheshire J. & Stein D. (eds), *Taming the vernacular*, Longman, London-New York.
- Bertucci M.-M. & Houdart-Merot V. (coord.), 2005, *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures*, Institut National de Recherche Pédagogique, Collection Educations, Politiques, Sociétés, Lyon.
- Biber D., 1988, *Variation across speech and writing*, C.U.P., Cambridge.
- Bilger M., 1988, « Les réalisations en ET TOUT (ça) à l'oral », *Recherches sur le français parlé*, n° 9.

- Bilger M., 1995, « De la théorie à la terminologie linguistique française et enseignement de la grammaire aujourd'hui », *Le français dans tous ses états*, n°30, CRDP, Montpellier.
- Bilger M., 2000, « Autour du projet « Corpus de référence du français parlé » », in Francard M. et alii (eds.) *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept*, Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, 26, tome 1, Louvain-la-Neuve.
- Bilger M., 2001, « Le projet Corpus de référence de français parlé », *Le Français dans le Monde*, Oral : variabilité et apprentissage, CLE international.
- Bilger M., 2002, « Corpus de français parlé : recueil et analyses », in Pusch-Raible (eds.), *Romance Corpus Linguistics, corpora and spoken language*, GNV, Tübingen.
- Bilger M., 2003, *Corpus et description grammaticale. La coordination comme illustration de cette mise en relation*, Mémoire présenté en vue de l'HDR sous le patronnage de F. Gadet à l'université Paris X, Nanterre.
- Bilger M. & Blanche-Benveniste C., 1999, « Français parlé - oral spontané. Quelques réflexions », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, vol. IV-2.
- Bilger M. & Cappeau P., 2004, « L'oral ou la multiplication des styles », *Langage et société*, n°109.
- Birouste J., « L'ennui plutôt que la haine », in *L'ennui à l'école, Les débats du CNDP* (col.), Albin Michel, Paris.
- Blanche-Benveniste C., 1975, *Recherches en vue d'une théorie de la grammaire française – Essai d'application à la syntaxe des pronoms*, Thèse présentée devant l'Université Paris III le 23 juin 1973, Service de reproduction des thèses Université de Lille III.
- Blanche-Benveniste C., 1993, « Les unités : langue écrite, langue orale » in Pontecorvo C. & Blanche-Benveniste C. (eds), *Proceedings in the workshop on Orality versus Literacy : Concepts, Methods and Data*, Strasbourg, European Science Foundation.
- Blanche Benveniste C., 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, Gap.
- Blanche-Benveniste C., 2002a, « La complémentation verbale : petite introduction aux valences verbales » in Béguelin M.-J., de Pietro J.-F. & Näf A. (eds), *Approches interlinguistiques de la compréhension verbale : quels savoirs pour l'enseignant ? Quels savoirs pour l'élève ?*, Institut de Linguistique de l'Université de Neuchâtel.
- Blanche-Benveniste C., 2002b, « Macro-syntaxe et Micro-syntaxe les dispositifs de la rection verbale » in Nølke H. & Andersen H.L. (eds.), *Macrosyntaxe et Macrosémantique Actes du colloque international d'Arhus les 17 et 19 mai 2001*, Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes, Berne.
- Blanche-Benveniste C., 2005, « L'étude de la morphologie et de la syntaxe de la langue », in Actes du colloques *Mais que font les linguistes ? Les sciences du langage, vingt ans après*, L'Harmattan, Paris.



- Blanche-Benveniste C. & Chervel A., 1969, *L'orthographe*, Maspero, Paris.
- Blanche-Benveniste C. & Jeanjean C., 1987, *Le français parlé, Transcription et édition*, Didier Erudition, Paris.
- Blanche-Benveniste C. et alii, 1984, *Pronom et syntaxe : l'approche pronominale*, SELAF, Paris.
- Blanche Benveniste C. et al, 1990, *Le français parlé – études grammaticales*, C.N.R.S. éd., Paris.
- Blasco-Dulbecco M., 1999, *Les dislocations en français contemporain. Etude syntaxique*, Champion, Paris.
- Bloomfield L., 1927, «Literate and illiterate speech», *American Speech* 2.
- Bonnard H., 1995, *Code du français courant*, Magnard, Paris.
- Bordet D., 1997, « Transposition didactique : une tentative d'éclaircissement », *DEES*, n°110.
- Bouchard R., 2002, « Didactiques de l'oral et éducation communicative implicite » extrait des Actes du séminaire *Didactiques de l'oral*, les 14 et 15 juin 2002, Direction de l'enseignement scolaire et le CRDP, Les Actes de la DESCO (coll.).
- Bouchard R., 2004, « L'oral : différents niveaux d'organisation et d'analyse » in Garcia-Debanc C. & Plane S. (coord.) *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Hatier, Paris.
- Boudon R., 1982, « Holisme et individualisme méthodologique », in Boudon R. & Bourricaud F., *Dictionnaire critique de la sociologie*, PUF, Paris.
- Bourdieu P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris.
- Bourdieu P., 1993, *La misère du monde*, Le Seuil, Paris.
- Bourdieu P., 2001, *Langage et pouvoir symbolique*, Le Seuil, Paris.
- Boutet J., 1986, « La référence à la personne en français parlé », *Langage et société*, n° 38.
- Boutet J., 1988, « La concurrence de ON et I en français parlé », *LINX*, n°18.
- Boutet J., 2002, « « I parlent pas comme nous ». Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires », *Enjeux*, n°130.
- Bronckart J.-P., Perrenoud P. & Schoeni G. (dir.), 1988, *La langue française est-elle gouvernable ?*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris.
- Bruneau C. & Brunot F., 1969, *Précis de grammaire historique*, Masson et Cie, Paris.
- Bruner J.S., 1983, *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris.

- Brunot F., 1906 (réed. 1967), *Histoire de la langue française*, tome 2, Armand Colin, Paris.
- Brunot F., 1922, *La pensée et la langue*, Paris, Masson.
- Brunot F., 1932, *Observation sur la grammaire de l'académie française*, Droz, Paris.
- Caddéo S., 2004, « Lui, le propriétaire, le propriétaire lui : deux constructions bien distinctes », *Recherches sur le français parlé*, n°18.
- Cadiot P., 1987, « De quoi ça parle ? A propos de la référence de *ça*, pronom-sujet », *Le français moderne*, n°56.
- Cadiot P., 1988, « Ça à l'oral : un relais topique », *LINX*, n°18.
- Calvet L.-J. & Dumont P., 2000, *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris.
- Cappeau P., 2004, « L'articulation oral/écrit en langue » in Garcia-Deban C. & Plane S. (coord.) *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Hatier, Paris.
- Cappeau P., 2005, « Petit aperçu sur la syntaxe de l'oral », extrait des actes du séminaire *La problématique de l'oral*, publication en ligne : [http://www.u-paris10.fr/38450865/0/fiche\\_7C\\_pagelibre/](http://www.u-paris10.fr/38450865/0/fiche_7C_pagelibre/).
- Cappeau P. & Roubaud M.-N., 2005, *Enseigner les outils de la langue*, Bordas, Paris.
- Caput J.-P., 1972, « Naissance et évolution de la notion de norme en français », *Langue française*, n°16.
- Catach N., 1980, *L'orthographe française*, Nathan, Paris.
- Catach N., 1993, *L'orthographe*, P.U.F., Paris.
- Catach N., 1995, « La variation graphique et les rectifications de l'orthographe », *Langue française*, n°108.
- Cellier M., 2002, « Des écrits support de l'oral », extrait des actes du séminaire *Didactiques de l'oral*, les 14 et 15 juin 2002, Direction de l'enseignement scolaire et le CRDP, Les Actes de la DESCO (coll.).
- Cellier M. & Dreyfus M., 2004, « L'articulation oral/écrit dans les séquences didactiques » in Garcia-Deban C. & Plane S. (coord.) *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Hatier, Paris.
- Chafe W., 1982, « Integration and Involvement in Speaking, Writing and Oral Literature » in Tannen D. (ed), *Spoken and Written Language*, Ablex, New-York.
- Chafe W., 1985, « Linguistic differences produced by differences between speaking and writing » in Olson D., Torrance N. & Hildyard A. (eds), *Literacy, language and learning*, C.U.P., Cambridge.
- Chafe W., 1987, « Cognitive constraints on information flow » in Tomlin R. (éd.), *Coherence and Grounding in Discourse*, Benjamins, Amsterdam.

- Charaudeau P., 1983, *Langage et discours – Éléments de sémiolinguistique*, Hachette, Paris.
- Charaudeau P., 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, Paris.
- Charolles M., 1995, « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », *Travaux de Linguistique*, n°29.
- Charolles M., 2002, *La référence et les expressions référentielles en français*, Ophrys, Paris.
- Chatel E. (dir.), 1995, *Marché et Prix : savoirs enseignés et façons d'enseigner en SES*, INRP, Paris.
- Chervel A., 1977, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, Paris.
- Chevalier J.-C., 1969, « Registres et niveaux de langue : les problèmes posés par l'enseignement des structures interrogatives », *Le français dans le monde*, n°69.
- Chevallard Y., 1991 (1<sup>ère</sup> ed., 1985), *La transposition didactique*, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Chevrot J-P (ed.), 1999, « L'orthographe et ses scripteurs », *Langue française*, n°124.
- Chiss J.-L., 2002, « Le couple oral/écrit et la tension entre communicatif et cognitif », extrait des actes du séminaire *Didactique de l'oral*, les 14 &15 juin 2002 publiés par la direction de l'enseignement scolaire et le CRDP de Versailles, Les Actes de la DESCO (coll).
- Chiss J.-L. & David J., 1992, « La règle orthographique : représentations, conceptions théoriques et stratégies d'apprentissage », *Langue française*, n°95.
- Chiss J.-L., David J. & Reuter Y. (dir.), 2005, *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Chomsky N., 1977, *Essai sur la forme et le sens*, Le Seuil, Paris.
- Collinot A. & Mazière F. (dir.), 1999, *Le français à l'école : un enjeu historique et politique*, Hatier, Paris.
- Colombat B., « Remarques sur le développement de la notion de personne dans l'histoire de la linguistique », *Faits de langue*, n°4.
- Combettes B., 1987, « Linguistique textuelle et didactique », in Chiss J.-L., Laurent J.P., Meyer J.-C. et al., *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Combettes B., 1995, « Système de la langue et linguistique du texte », *Le français dans tous ses états* n°30.

- Corblin F., 1995, *Les formes de reprise dans le discours – Anaphores et chaînes de référence*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- Culioli A., 1983, « Pourquoi le français parlé est-il si peu étudié ? », *Recherches sur le français parlé*, n°5.
- Culioli A., 1990, *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, Tome 1, Ophrys, Paris.
- Dabène M. & Ducancel G., 1997, « Du linguistique au langagier, du dedans au dehors de l'école », *Repères – Recherches en didactique du FLM*, n°15.
- Damourette J. & Pichon E., 1911-1940, *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, D'Artrey, Paris.
- Dannequin C., 1977, *Les enfants baillonnés*, Cedic, Paris.
- Danon-Boileau L., 1994, « La personne comme indice de modalité », *Faits de langue*, n°3.
- Danon-Boileau L. & Morel M.-A., 1995, « L'oral : invariance et variation », *Intellectica*, n°20.
- David J. & Ducard D., 1998, « Des conflits en orthographe », *Le français d'aujourd'hui*, n°121.
- Debaisieux J.-M., 2001, « Vous avez dit « inachevé » » in *Oral : variabilité et apprentissages, Le français dans le monde*, CLE international, Nancy.
- Delais-Roussarie E. & Choi-Jonin I., 2004, « L'association de propositions sans marque segmentale en français parlé : étude syntactico-sémantique et prosodique », soumis à *Faits de Langue*, disponible en ligne : <http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/colloque-coord-subord-2005/pre-textes/Choi-Delais.pdf>.
- DELIC, 2003, « Présentation du *Corpus de Référence du français parlé* », *Recherches sur le français parlé*, n°18.
- Detrie C., 1998, « Entre ipséité et altérité : statut énonciatif de ON dans Sylvie », *L'information grammaticale*, n°76.
- Deulofeu J., 2000, Introduction au chapitre « Genres et typologie » in Bilger M. (éd.), *Corpus : méthodologie et applications linguistiques*, Honoré Champion, Paris & Les Presses Universitaires de Perpignan.
- Druetta R., 2001, « Le pronom *ça* sujet à l'oral et à l'écrit » in Margarito M., Galazzi E. & Lebharr Politi M. (a cura di), *Oralità nella parola e nella scrittura*, Libreria Cortina, Turin.
- Dumas I., 2000, « Interactions verbales en situation de commerce et interactions verbales en situation de service : similitudes et différences », *Cahiers du CRPPC*, n°9.
- Eluard R., 1972, « La norme et la correction des copies », *Langue française*, n°16.

- Fasold R., 1991, « The quiet demise on variable rules », *American speech*, vol. 6, n°1.
- Fayol M., 1997, *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, P.U.F., Paris.
- Fayol M. & Jaffre J.-P., 1995, « L'orthographe : perspectives linguistiques et psycholinguistiques », *Langue française*, n°95.
- Finnegan R., 1988, *Literacy and Orality: Studies in the Technology of Communication*, Basil Blackwell, Oxford.
- Flahault F., 2003, « Sentiment d'exister et rapport au savoir » in *L'ennui à l'école, Les débats du CNDP* (col.) Albin Michel, Paris.
- Fornel de M., « Pluralisation de la personne et variation pronominale », *Faits de langue*, n°4.
- François D., 1974, *Le français parlé*, SELAF, Paris.
- Frei H., 1929, *La Grammaire des fautes*, Genève, Slatkine.
- Gadet F., 1996, « Une distinction bien fragile : oral/écrit », *TRANEL*, n°25.
- Gadet F., 2000a, « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil de données », *Cahiers de l'Université de Perpignan*, n°31.
- Gadet F., 2000b, « Des corpus pour (ne)...pas » in Bilger M. (ed.), *Corpus : méthodologie et applications linguistiques*, Honoré Champion, Paris & Les Presses Universitaires de Perpignan.
- Gadet F., 2000c, « L'oral : quelles modalités de production pour quelles significations », extrait des actes du séminaire national *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, Paris, les 23, 24 et 25 octobre 2000.
- Gadet F., 2001, « Enseigner le style », *Le français dans le monde*, numéro spécial : *Oral : variabilité et apprentissages*, CLE international, Nancy.
- Gadet F., 2002, « « Français populaire » : un concept douteux pour un objet évanescent », *Enjeux*, n°130.
- Gadet F., 2003a, « « Français populaire » : un classificateur déclassant ? », *Marges linguistiques*, n°6.
- Gadet F., 2003b, *La variation sociale en français*, Ophrys, Paris.
- Gadet F., 2005, « De quelques textes fondamentaux sur l'oral », extrait des actes du séminaire *La problématique de l'oral*, publication en ligne : [http://www.u-paris10.fr/38450865/0/fiche\\_7C\\_\\_pagelibre/](http://www.u-paris10.fr/38450865/0/fiche_7C__pagelibre/).
- Gagné G., 1983, « Norme et enseignement de la langue maternelle », in Bédard E. & Maurais J. (dirs), *La norme linguistique*, Direction générale des publications gouvernementales du ministère des communications, Québec.

- Galazzi E., 1994, « L'ordre des mots en français : tout n'est qu'ordre et beauté ? », *La grammatica e il suo insegnamento, Quaderni CLUC*, n°5.
- Gardes-Tamine J., 2004, *Pour une grammaire de l'écrit*, Belin, Paris.
- Gardes-Tamine J. & Pellizza M.-A., 1998, *La construction du texte. De la grammaire au style*, Armand Colin, Paris.
- Genevay E., 1994, *Ouvrir la grammaire*, L.E.P. Loisir et Pédagogie, Lausanne.
- Genouvrier E., 1972, « Quelle langue parler à l'école ? Propos sur la norme du français », *Langue française*, n°13.
- Goffman E., 1974, *Les cadres de l'expérience*, Editions de Minuit (trad. fr. 1991), Paris.
- Goody J., 1979, *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Editions de Minuit.
- Gougenheim G., Michea R., Rivenc P., Sauvageot A., 1964, *L'élaboration du français fondamental*, Didier Erudition, Paris.
- Grevisse, 1973, *Le français correct*, Duculot, Paris.
- Grevisse, 1993 (13<sup>ème</sup> éd.), *Le bon usage*, Duculot, Paris.
- Gross M., 1975, *Méthodes en syntaxe*, Hermann, Paris.
- Guenette L., 1995, *Le démonstratif en français. Essai d'interprétation psychomécanique*, Champion, Paris.
- Guenette L., 1997, « Les pronoms neutres il – ce – ça : une comparaison de leurs emplois et de leur signifié », in De Carvalho P. & Soutet O. (dirs), *Psychomécanique du langage. Problèmes et perspectives. Actes du 7<sup>e</sup> Colloque International de Psychomécanique du langage, (Cordoue, 2-4 juin 1994)*, Champion, Paris.
- Guerin E., 2002, *ON : essai de caractérisation à des fins didactiques*, Mémoire de DEA soutenu à l'université Paris X, Nanterre.
- Guerin E., 2005, « L'oral et l'écrit à l'école », extrait des actes du séminaire *La problématique de l'oral*, publication en ligne : [http://www.u-paris10.fr/38450865/0/fiche\\_7C\\_\\_pagelibre/](http://www.u-paris10.fr/38450865/0/fiche_7C__pagelibre/).
- Guerin E., (à paraître), « Corpus et diversité des situations de communication », in *Actes du colloque jeunes chercheurs : ColDoc 05*, publication en ligne : <http://infolang.u-paris10.fr/modyco/>.
- Gueunier N., Genouvrier E. & Khomsi A., 1983, « Les Français devant la norme » in Bédard E. & Maurais J. (dirs.), *La norme linguistique*, Direction générale des publications gouvernementales du ministère des communications, Québec.
- Guillon J.-C., 2001a, « La norme, l'usage et le maître (3<sup>ème</sup> partie) : ya d'la joie », *Les revues pédagogiques de la mission laïque française connaissance du français*,

n°43.

Guillon J.-C., 2001b, « Diversité des usages langagiers », *Les revues pédagogiques de la mission laïque française connaissance du français*, n°41.

Guillon J.-C., 2002, « La norme, l'usage et le maître (4<sup>ème</sup> partie) : bis repetita ou le redoublement du sujet », *Les revues pédagogiques de la mission laïque française connaissance du français*, n°45.

Gumperz J., 1989 (trad.), *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Editions de Minuit, Paris.

Hagège C., 1996, *Le français - Histoire d'un combat*, Editions Michel Hagège, Boulogne-Billancourt.

Halliday M., 1985, *Spoken and written language*, O.U.P., Oxford.

Halliday M., 1987a, « Spoken and written modes of meaning », in Horowitz R. & Samuel J. (eds), *Comprehending oral and written language*, Academic Press, San Diego.

Halliday M., 1987b, « Spoken language and education », in Horowitz R. & Samuel J. (eds), *Comprehending oral and written language*, Academic Press, San Diego.

Henry A., 1977, *Etudes de syntaxe expressive*, Editions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles.

Horlacher A.-S. & Müller G.-M., (à paraître) « L'implication de la dislocation à droite dans l'organisation interactionnelle », in Pakarek S. & Béguelin M.-J. (eds), *Grammaire, discours, interaction. La structuration de l'information*, numéro spécial de *Tranel*.

Houssaye, J., 1988, *Le triangle pédagogique*, Peter Lang, Paris.

Imbs P., 1969, « Les niveaux de langue dans les dictionnaires », *Le français dans le monde*, n°69.

Jaffre J.-P., 1991, « Acquisition de l'orthographe », *Enjeux*, n°23.

Jahandarie K., 1999, « Structural differences between speech and writing : the linguistic evidence » in Jahandarie K., *Spoken and written discourse : a multi-disciplinary perspective*, Ablex Pub. Corp., Norwood, New Jersey.

Jeanjean C., 1983, « Qu'est-ce que c'est que « ça » ? », *Recherches sur le français parlé*, n°4.

Keller F. (dir.), 1972, *Encyclopédie du bon français dans l'usage contemporain*, Trévis, Paris.

Kerbrat-Orecchioni C., 1980, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris.

- Kerbrat-Orecchioni C., 2001, « 'Je voudrais un p'tit bifteck' : la politesse à la française en site commercial », *Les carnets du CEDISCOR*, n°7.
- Kerleroux F. & Marandin J.-M., 2001, « L'ordre des mots », Marandin J.-M. (dir.), *Cahier de J.-C. Milner*, Verdier, Paris.
- Kleiber G., 1994, *Anaphores et pronoms*, Duculot, Paris-Bruxelles.
- Klinkenberg J.-M., 1993, « Le français : une langue en crise? », *Etudes françaises*, n°29, vol. 1.
- Koch P., 1993, « Oralité médiale et conceptionnelle dans les cultures écrites » in Pontecorvo C. & Blanche-Benveniste C. (eds), *Proceedings in the workshop on Orality versus Literacy: Concepts, Methods and Data*, European Science Foundation, Strasbourg.
- Koch P. & Oesterreicher W., 1990, *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, Niemeyer, Tübingen.
- Koch P. & Oesterreicher W., 2001, « Langage parlé et langage écrit », *Lexikon der romanistischen Linguistik, tome 1*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Labov W., 1972, *Sociolinguistic Patterns*, tr. fr. *Sociolinguistique*, 1976, Editions de Minuit, Paris.
- Lagane R., 1969, « Le français commun, mythe ou réalité », *Le français dans le monde*, n°69.
- Lahire B., 1990, « Sociologie des pratiques d'écriture », *Ethnologie française*, n°3.
- Lahire B., 1992, « L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'expression écrite à l'école primaire », *Sociétés contemporaines*, n°11.
- Lahire B., 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires*, P.U.L., Lyon.
- Leeman-Bouix D., 1993, *La grammaire ou la galère*, Bertrand Lacoste, Paris.
- Leeman-Bouix D., 1994, *Les fautes de français existent-elles ?*, Le Seuil, Paris.
- Lentin L. 1988, « La dépendance de l'écrit par rapport à l'oral : paramètre fondamental de la première acquisition du langage » in Catach N. (ed.), *Pour une théorie de la langue écrite*, CNRS, Paris.
- Lentin L., 1998, *Apprendre à penser parler lire écrire*, ESF éditeur.
- Léon R., 1998, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*, Hachette, Paris.
- Lorrot D., 1994, « Pour une redéfinition de la discipline orthographe : appréhender le français comme un système d'écriture », *Le français aujourd'hui*, n°107.
- Lucci V. & Millet A., 1994, *L'orthographe de tous les jours, enquête sur les pratiques orthographiques du français*, Champion, Paris.



- Luzzati, D., 1994, « L'oral dans l'écrit », *Langue française*, n°89.
- Maillard M., 1989, *Comment ça fonctionne*, Thèse pour le doctorat d'Etat, sous la direction de J. Dubois, Université Paris X, Nanterre.
- Maingueneau D., 1981, *Approche de l'énonciation en linguistique française*, Hachette Université, Paris.
- Marcoccia M., 2004, « L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques », *Carnets du Cediscor*, n°8.
- Martinet J. (dir.), 1974, *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*, P.U.F., Paris.
- Marty N., 2000, « Écouter les élèves quand ils parlent d'ordinateur », *Les TICE et l'école, Dossiers de l'ingénierie éducative*, n° 33.
- Maurais J. (dir.), 1985, *La crise des langues*, Conseil de la langue française, Le Robert, Paris - Québec.
- Mazière F., « On dans les dictionnaires », *Faits de langue*, n°4.
- Meissner F.-J., 1999, « Variétés linguistiques et apprentissage du français : vers l'intégration de la langue parlée dans l'enseignement du FLE » in Barbéris J.-M. (ed.), *Le français parlé variétés et discours*, Praxiling, Montpellier.
- Melis L., 2000, « Le français parlé et le français écrit, une opposition à géométrie variable », *Romanesque*, n°25.
- Milner J.C., 1978, *De la syntaxe à l'interprétation*, Le Seuil, Paris.
- Milner J.C., 1989, *Introduction à une science du langage*, Le Seuil, Paris.
- Mitterand H., 1969, « Français écrits et français littéraires », *Le français dans le monde*, n°69.
- Moeschler J. & Reboul A., 1994, *Dictionnaire Encyclopédique de Pragmatique*, Le Seuil, Paris.
- Moeschler J., 2001, « La pragmatique après Grice : contexte et pertinence », *L'information grammaticale*, n°88.
- Moignet G., 1965, *Le pronom personnel français – Essai de psychosystématique historique*, Klincksieck, Paris.
- Morel M.-A., 1994, « Les pronoms dans l'énoncé oral français », *Faits de langue*, n°4.
- Morel M.-A., 2002, « Intonation et gestion du sens dans le dialogue oral en français » in Nølke H. & Andersen H.L. (eds.), *Macrosyntaxe et Macrosémantique Actes du colloque international d'Arhus les 17 et 19 mai 2001*, Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes, Berne.
- Mounin G., 1990, « Oral/Écrit : préliminaires linguistiques », *Ethnologie française*, n°3.

- Muller C., 1979, « Sur les emplois personnels de l'indéfini ON », *Langue française et linguistique quantitative*, Slatkine, Genève.
- Narjoux C., 2002, « « On. Qui. On » ou des valeurs référentielles du pronom personnel indéfini dans *Les voyageurs de l'Impériale* de Louis Aragon », *L'Information grammaticale*, n°92.
- Nayoa I., 1997, « La nature des pronoms est-elle universelle ? », *LINX* numéro spécial, *Emile Benveniste vingt ans après*, sous la dir. Normand C. et Arrivé M., Université Paris X, Nanterre.
- Neveu F., 1998, « Comment ça se joue ou l'insultable dans *Fin de partie* », *L'Information grammaticale*, n°79.
- Ochs E., 1979, « Planned and Unplanned Discourse », in Givon T. (ed.), *Syntax and Semantics*, Vol 12, Academic Press, New York.
- Olsson H., 1986, « La concurrence entre il, ce et cela (ça) comme sujet d'expressions impersonnelles en français contemporain », *Umeå Studies of Humanities*, 71.
- Ong W., 1982, *Orality and Literacy. The Technologizing of the World*, Routledge, London & New York.
- Padley G.-A., 1983, « La norme dans la tradition des grammairiens » in Bédard E. & Maurais J. (dirs), *La norme linguistique*, Direction générale des publications gouvernementales du ministère des communications, Québec.
- Parpette C., 2001, « Types de discours oraux et méthodologies de la compréhension orale », extrait des actes du colloque *Les langues de spécialité*, les 20, 21 & 22 septembre 2001, Université de Bohême de l'ouest.
- Pekarek Doehler S., 2001, « Dislocation à gauche et organisation interactionnelle », *Marges Linguistiques*, n°2.
- Perrenoud P., 1991, « Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral » in Wirthner M., Martin D. & Perrenoud P. (dirs), *Parole étouffée, parole libérée, fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Delachaux et Niestlé, Paris et Neuchâtel.
- Perrenoud P., 1998, « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 3, Vol. XXIV.
- Perrenoud P., 2003, *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie*, Chronique sociale, Lyon.
- Petiot G. & Marchello-Nizia C., 1972, « La norme et les grammaires scolaires », *Langue française*, n°16.
- Pichon E., 1937, « La personne grammaticale dans le français d'aujourd'hui », *Le français moderne*, n°1.
- Pinchon J. & Wagner R., 1962, *Grammaire du français classique et moderne*, Hachette,

- Paris.
- Plane S., 2004a, « Attentes et représentations en matière d'oral en classe » in Garcia-Debanc C. & Plane S. (coord.) *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Hatier, Paris.
- Plane S., 2004b, « L'enseignement de l'oral : enjeux et évolution » in Garcia-Debanc C. & Plane S. (coord.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Hatier, Paris.
- Pouëch F., 2001, « Qu'est-ce qu'un texte ? Ou : oral et écrit, une ou deux normes ? » in *Effets des jeux langagiers de l'oral sur l'apprentissage de l'écrit*, L'Harmattan, Paris.
- Reboul A., 1991, « Le système des pronoms personnels en français contemporain : le problème de la référence », *TRANEL*, n°17.
- Reboul A., 1994, « L'anaphore pronominale : le problème de l'attribution des référents » in Moeschler J., Reboul A., Luscher J.-M. & Jayez J., *Langage et pertinence. Référence temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore*, PUN, Nancy.
- Reboul A., 1997, « (In)cohérence et anaphore : mythes et réalités » in de Mulder W., Tasmowski-De Ryck L. & Vettters C. (eds), *Relations anaphoriques et incohérence*, Rodopi, Amsterdam.
- Rabatel A., 2001, « Les valeurs de ON pronom indéfini / pronom personnel dans les perceptions représentées », *L'information grammaticale*, n°88.
- Rabatel A., 2003, « Le point de vue, entre langue et discours, description et interprétation : état de l'art et perspectives », *Cahiers de praxématique*, n°41.
- Rey A., 1972, « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *Langue française*, n°16.
- Riegel M., Pellat J.-C. & Rioul R., 1979, *Grammaire méthodique du français*, PUF, Paris.
- Ruh L., 1995, « En allant vers la parole », *Le français dans tous ses états*, n°30.
- Salazar Orvig A., 1994, « Les jeux de l'indéfini. *On* et *vous* dans des discours de patients hémiplégiques », *Faits de langue*, n°4.
- Schapira C., 2002, « Un pronom *on* en roumain? *Omul* - pronom indéfini », *Revue de linguistique romane*, n°66.
- Schlieben-Lange B., 1998, « Les hypercorrectismes de la scripturalité », *Cahiers de linguistique française*, n°20.
- Schneuwly B. & Dolz J., 1997, « Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères – Recherches en didactique du FLM*, n°15.
- Schneuwly B., 2002, « Enseigner la parole publique : une approche socio-historique », extrait des actes du séminaire *Didactiques de l'oral*, les 14 et 15 juin 2002, Direction de l'enseignement scolaire et le CRDP, Les Actes de la DESCO (coll.).

- Schoeni G., 1988, « Norme et enjeux méthodologiques : l'exemple de " Maîtrise du français " », in Schoeni G., Bronckart J.-P., Perrenoud P. (dir.), *La langue française est-elle gouvernable ?*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris.
- Simone R., 1997, « Une interprétation diachronique de la « dislocation à droite » dans les langues romanes », *Langue française*, n°115.
- Sinclair J., 1996, *Preliminary recommendations on Corpus Typology*. Technical report, EAGLES (Expert Advisory Group on Language Engineering Standards).
- Söll L., 1985, « Gesprochenes und geschriebenes Französisch », *Grundlagen de Romanistik*, n°6.
- Stark E., 1997, « Antéposition et marquage du thème (topic) dans les dialogues spontanés », in Guimier C. (dir.), *La thématization dans les langues*, Peter Lang, Berlin-Paris.
- Street B., 1995, *Social literacies*, Longman, London & New-York.
- Tamba I., 1989, « De la double énigme de ON aux concepts de pronom et de personne linguistique en français et en japonais », *Sophia Linguistics*, n°27.
- Thériault J.-Y., 1999, « La citoyenneté : entre normativité et factualité », *Sociologie et société*, vol. 31, n°2.
- Tisset C., 1997, « Pourquoi enseigner la grammaire ? », *Blé 91*, n°18.
- Tisset C., 2005, *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*, Hachette, Paris.
- Tomassone R. 2001, « Pourquoi faire de la grammaire ? », *Les revues pédagogiques de la Mission Laïque Française*, n°42.
- Tomassone R., 1996, *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave, Paris.
- Triby E., 1995, « Les SES sont-elles une discipline ? L'interrogation de la didactique » in Combemale P. (dir.), *Les sciences économiques et sociales*, Hachette/CNDP, Paris.
- Vandendorpe C., 1995, « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte » in Chartrand S. (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Editions Logiques, Montréal.
- Vellas, E., 1993, « La formation du citoyen se cache, à l'école, au coeur de la construction des savoirs », *Educateur*, n°8.
- Vinet M.-T., 2001, *D'un français à l'autre. La syntaxe de la microvariation*, Fides, Montréal.
- Vion R., 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Hachette, Paris.
- Viollet C., 1988, « Mais qui est ON ? », *LINX*, n°18.
- Wagner R.-L. & Quemada B., 1969, « Pour une analyse des français contemporains », *Le français dans le monde*, n°69.

Walter H., 1988, *Le français dans tous ses états*, Laffont, Paris.

Weinrich H., 1989, *Grammaire textuelle du français*, Didier, Paris.

Wieweger D., 1990, « Savoir illocutoire et interprétation des textes » in Charolles M. *et al.* (éds), *Le discours. Représentation et interprétations*, Presses universitaires de Nancy, Nancy.

Willems D., 2000, « Objet d'étude, théories et données, sur la place des corpus dans la recherche linguistique contemporaine » in Bilger M. (ed.), *Corpus : méthodologie et applications linguistiques*, Honoré Champion, Paris & Les Presses Universitaires de Perpignan.

Wilmet M., 1997, *Grammaire critique du français*, Duculot, Paris–Bruxelles.

Wolf L., 1983, « La normalisation du langage en France » in Bédard E. & Maurais J. (dirs), *La norme linguistique*, Direction générale des publications gouvernementales du ministère des communications, Québec.

Yaguello M., 1991, *En écoutant parler la langue*, Le Seuil, Paris.

Zribi–Hertz A., 1996, *L'anaphore et les pronoms*, Presses Universitaires du Septentrion, Paris.