

Frédéric TORTERAT  
 Université de Nice – IUFM  
 EA 4080 (Paris-Sorbonne) / URE 03 (Nice)  
[frederic.torterat@unice.fr](mailto:frederic.torterat@unice.fr)

## **La Semelfactivité non verbale en français : l'exemple de *or* et de *(a)lors***

Objet de l'intervention :

*Soumettre l'hypothèse d'une productivité plus effective de la semelfactivité, du point de vue linguistique, pour ce qui relève des acceptions de sens en français.*

Historique de la recherche :

*Recherche sur la coordination (2000-2002), sur la problématique de l'orcentricité et de la lorcentricité (2002-2003), et par la suite sur les éléments prédicatifs des syntagmes verbaux (2003-2006).*

### **Eléments méthodologiques :**

1. *Du point de vue typologique* : il a été démontré qu'une semelfactivité verbale est effective en français (Smith 1991, Dik 1997, Bres *in* Bres *dir.* 1999, Laca 2002), comme elle l'est en russe par exemple (Stoll 1998).

Les traits de la semelfactivité, en termes de lexique-grammaire notamment, consistent dans les attributs-valeurs suivants : < répétitif = - > et < singulatif = + >.

2. *Dans une problématique de pluralité et d'unicité* : les éléments concernés, principalement des syntagmes verbaux, impliquent des actions qui interviennent une fois (*unicité externe*), mais aussi en une fois (*unicité interne*).

*Ex. simples :*

- *dans l'assertion* : « Bon, je le fais, et on n'en parle plus ».
- *dans la question* : « A propos : et (qu'en est-il de) Martin ? ».
- *dans l'injonction* : « Ferme la porte derrière toi ».

*Dans une problématique de pluractionnalité et d'unicité actionnelle* : la semelfactivité renvoie en grande partie aux syntagmes verbaux, et permet de désigner une action « du point de vue de sa répétition » (Mantcheva 2004, 230), ou plus exactement comme « se produisant une fois » (Lefeuve & Le Goffic 1999, 110), soit une unicité actionnelle à laquelle nous joignons l'entièreté.

3. *Dans une problématique de catégorialité* : nous posons ici l'hypothèse suivant laquelle il en est de même pour ce qui relève de la représentation de la semelfactivité dans d'autres catégories, comme cela a déjà été suggéré pour le domaine des déterminants nominaux (Buvet, Girardin, Gross & Groud 2005), ainsi que pour celui des conjonctions et plus significativement des adverbes (Krifka & al. 1995, Benazzo 2000).

Une hypothèse plus générale, sur le plan lexicologique, reviendrait à confirmer que la semelfactivité porte sur deux traits spécifiques (non répétitif / singulatif), deux dimensions (unicité / entièreté), et qu'elle est pluricatégorielle.

### **A titre d'exemplification (opérateurs *or* et *(a)lors*) :**

Dans de nombreux emplois spécifiques, *or* et *(a)lors* marquent un *instantané* du discours, soit présenté comme singulier ou non répétitif, soit envisagé à travers ces deux traits simultanément.

Cet invariant n'est pour ainsi dire jamais présenté comme tel, mais décrit à l'appui d'un certain nombre de « rôles » ou de « valeurs » qui sont autant de manières détournées de le conforter :

*Pour ill. :*

Concernant *or*, il s'agit d'une valeur « abstraite » (Antoine 1962), « transitive » (Ruppli 1988), d'un « *maintenant* » de l'énonciation (Bougy 2000), d'un opérateur présenté comme « de rupture » (Ollier 1995) ou comme la « trace d'une opération effectuée par *So* en *to* » (Ollier 2000).

Concernant *(a)lors*, il s'agit d'un « indicateur d'ancrage interdiscursif » (Gerecht 1987), d'« utilisation phénoménale » (Jayez 1988), ou d'un « opérateur ayant pour effet de clôturer le contexte temporel antérieur » (Achard 1992).

*Éléments de corpus (en diachronie) :*

*Dans l'assertion :*

*Mercur* – Dites-vous ? Ha ! vous en riez et vous en mocquez ? Non ! vous ne vivrez pas tant voirement, et si serez tout le temps de vostre vie en servitude et malade toutes les lunes jusques au sang. *Or* voy-je bien que la mauvaistié des femmes surmontera celle des hommes. (*Cymbalum Mundi*, I, Droz, p. 10)

(...Je remarque ici (une fois pour toutes) que la mauvaise disposition des femmes surmontera celle des hommes)

Quant j'ay servi longuement

Lors vient ingratitude et bruit ;

D'estat me depointe et me nuit.

(Eustache Deschamps, ball. 1253, 3<sup>e</sup> strophe)

(Une fois que j'ai longtemps servi / C'est là que viennent l'ingratitude et le bruit (...)) - à discuter

Et lor pria que cele dame li gardassent laiens jusques a son revenir, et on li otria molt volentiers.

(*Istore d'Outre Mer*, in F. Godefroy, *Dict.*)

(Et ici il les pria (...))

*Dans l'injonction :*

*Or* pleust a Dieu que je sceus tout

De drois et de theologie !

(Bernard, 1782-1783)

(une fois pour toutes)

Cf. Hé Dieu ! quel marchand !

Pleust *or* a Dieu qui n'y vist goutte !

(*Pathelin*, 96-97 : pourvu que (pour cette fois) il n'en sache rien)

*Mercur* – Non, non ; je feray bien mieulx : je m'en voys changer mon visage en aultre forme. *Or* me regarde bien au visage, pour veoir que je deviendray. (*Ibid.*, II : p. 14)

(Regarde-moi bien, là, (...))

*Dans la question :*

*Theophile*

*Or* sui je venuz trop matin ?

(*Mir. Théophile*, 204)

(Suis-je ainsi venu (cette fois-ci))

*Pincédés*

Ceste est bien au moy de le tieue.

*Rasoirs*

Et ceste, se g'i seuc lignier.

*Li tavreniers*

Segneur, *or* doi je apongner ?

Mais mout bien nous en convenra.

(*St Nicolas*, 1072-1075)

(dois-je ici (une fois pour toutes) empoigner qqn ?)

*Exemples de postposition significative :*

Tuit cil de Rome haltement s'escrierent.

Dist l'apostoiles : « Que fais tu *or*, sainz Pere ? (...) »

(*Cour. Louis*, 1085-1086 : que fais-tu là, Saint Père ?)

Or sus, deable, tuit ensemble !  
 die chascun ce qu'il li semble  
 apertement, n'i ait celee,  
 du traïtour de Galilee  
 qui se faisoit apeler Christ,  
 fil Dieu, si com cil l'ont escrit  
 qui le tenoient a seigneur (...).  
 Or seroit or bon enchantierres  
 se orendroit nous venoit sus corre.  
 (Palatinus, 1235-1241/1248-1249)  
 (Ce serait là (...))

Exemple de collocation possible avec or en :

[IN]<sub>SEMEL</sub> [or<- rép.><+ sing> [SN – SV<- rép.><+ sing> ] ] :

La reïne plus ne se test,  
 D'Erec li demande novele :  
 « Or me dites, sire, fet ele,  
 Savez vos quant Erec vanra ? »  
 (Erec et Enide, 1192-1195)  
 (retranscr. en Ø)

« Je sai bien tout vraiment que vous le menrés a fin. - Or me dites, fait Lancelos : et se vous ne le poés mener a fin, ki le me fera savoir ? »

(Tristan en prose, I, 47, 7-10)

(Mais dites-moi (...))

Curé

Or me dites : fault il courir,  
 Ou se je yray tout bellement ?  
 (Le Meunier dont le Diable (...), 370-371)  
 (retranscr. en Ø)

Mais or me dy qui tu es. Et celui lui respond : Gieffroy, n'en enquier plus avant, car plus n'en pues savoir, mais que tant que je suiz de par Dieu. (Arras, 1392-1393, 300)

(dis-moi plutôt, là, qui tu es (...))

Eléments lexicographiques (pour or) :

	Charroi de Nismes	Saint Nicolas	Palatinus
Emplois autodéterminés (généralement interjectifs et locutionnels)	0 %	20 %	18 %
Emplois dans l'assertion (antéposés),	52 %	30 %	36 %
dans la question,	0 %	2 %	0 %
dans l'injonction	17 %	46 %	39 %
Cas de postpositions	31 %	2 %	7 %

## Hypothèses sur ces éléments :

- ✓ les genres (plutôt dialogaux ou non, narrativisés ou non), comportent des variables significatives dans les domaines, plus particulièrement, des emplois interjectifs et injonctifs ;
- ✓ l'emploi de *or* dans la question apparaît pléonastique : le *So – to* est impliqué *de facto*. Par ailleurs, la question se présente dans l'unicité et rompt avec ce qui précède pour intervenir sur ce qui suit ;
- ✓ la postposition intervient dans des proportions moindres à mesure que *or* fait l'objet d'une grammaticalisation en cours et apparaît plus marqué quand il n'est pas antéposé ;
- ✓ la persistance de *or* dans l'assertion et l'injonction s'explique par l'assemblage des traits < répétitif = - > et < singulatif = + > qu'il est possible d'assigner à ces deux actions prédicatives (surtout pour l'injonction) ;
- ✓ la semelfactivité dans l'assertion serait paraphrasable en *je le prédique une fois et pas une de plus*, dans l'injonction en *faites-le une fois pour toutes*, et dans la question en *répondez en une fois (pour toutes)*.

## Conclusions intermédiaires :

1. Une productivité pluricatégorielle de la semelfactivité dans le domaine du lexique, et notamment dans le cadre méthodologique « lexique – grammaire » ;
2. La reformulation de certains invariants linguistiques des opérateurs discursifs ;
3. Un traitement modifié de certaines collocations et de certaines récurrences locutionnelles ;
4. Une réflexion, dans la suite du travail remarquable dirigé par B. Laca et P. Cabredo au sein de la FRE 2559, sur une « ontologie des événements », plus particulièrement sur ce qui provoque ou ce qui fonde leur individualisation.

## Références bibliographiques :

- Achard, P. (1992). Entre deixis et anaphore : le renvoi du contexte en situation. Les opérateurs « alors » et « maintenant » en français. In M.-A. Morel & L. Danon-Boileau (éds), *La Deixis*, Paris, PUF, 583-592.
- Antoine, G. (1962). *La Coordination en français*. Paris, Minard.
- Benazzo, S. (2000). *L'Acquisition de particules de portée en français, anglais et allemand en L2. Etudes longitudinales comparées* Thèse de doctorat, Université Paris 8 / Freie Universität Berlin.
- Bougy, C. (2000). Les Connecteurs temporels et l'Apparition de *lors que* dans la langue française. *Syntaxe et Sémantique* 1, Caen, PUC, 39-78.
- Bres, J. dir. (1999). *L'Imparfait dit narratif*. Numéro des *Cahiers de Praxématique*, 32, Montpellier 3, Praxiling.
- Buvet, P.A., Girardin, Ch., Gross, G., Groud, C. (2005). Les Prédicats d'affect. *Lidil*, 32 (version électronique à l'url : <http://lidil.revues.org/document104.html> ).
- Dik, S.C. (1997). *The Theory of functional Grammar*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Gerecht, M. (1987). *Alors* : opérateur temporel, connecteur argumentatif et marqueur de discours. *Cahiers de Linguistique française* 8, 69-79.
- Krifka, M. et al. (1995). Genericity : an introduction. In G. Carlson & F. Jeffrey Pelletier, *The Generik Book*, Chicago, CUP, 1-124.
- Laca B. (2002). *Temps et aspect. De la morphologie à l'interprétation*. Saint-Denis, PUV.
- Lefevre, F. & Le Goffic, P. (1999). *La Phrase averbale en français*. Paris, L'Harmattan.
- Mantcheva, A. (2004). *Oeuvres de K. Mantchev. La Linguistique*. Paris, L'Harmattan.
- Ollier, M.L. (1995). *Or*, opérateur de rupture. *Linx* 32, 13-31.
- Ollier, M.L. (2000). *Or* dans l'énoncé interrogatif. *L'Information Grammaticale* 86, 31-39.
- Ruppli, M. (1988). *La Coordination en français moderne. Théorie à l'épreuve d'un corpus*. Paris 3, thèse de doctorat nouveau régime.
- Smith, S. (1991). *The Parameter of Aspect*, Dordrecht, Kluwer.
- Stoll, S. (1998). The Role of Aktionsart in the acquisition of Russian aspect. *First Language* 18, 351-378.

## ***Syntaxme d'un côté, segment prédicatif de l'autre : quelle opportunité descriptive pour la prédication ?***

### **1. En termes d'unification**

On se positionnera ici dans la perspective d'une conception unifiée de la prédication, envisagée non pas comme un ensemble de caractéristiques propres à certains constituants syntagmatiques, ou comme un type d'emploi spécifique d'éléments plus ou moins prédicatifs, mais comme la construction (ou le fait) d'une relation hiérarchisée.

#### *Premier élément d'explication :*

Le terme de *syntaxme* ne suggère pas invariablement, comme le fait celui de *prédication*, une hiérarchisation des unités phrastiques ou textuelles qui *constituent* la phrase ou le texte.

Dans la phrase verbale, la prédication intègre le cadre d'une hiérarchie qui consiste notamment en ceci : un ou plusieurs syntaxme(s) se rassemblent dans un élément principal, avec, dans son co(n)texte, d'autres éléments qui s'y rapportent.

Cf. Léon (2003) : une théorie de la prédication nous conduit à convenir de ce que la phrase ne désigne pas une unité à proprement parler grammaticale, mais un ensemble fini d'expressions hiérarchisées.

Cf. Lambrecht (1998), Marandin (1999), Herslund (2003) : les problématiques de rattachement et de détachement rejoignent celle de la prédication, y compris concernant les constituants syntagmatiques « co-verbaux » dans la phrase (Herslund), ou « hors phrase » quand c'est le cas (Lambrecht, Marandin).

#### *Deuxième élément d'explication :*

Au-delà du caractère plus ou moins explicite de la coordination ou de la subordination, ou plus généralement du caractère segmental ou suprasegmental des marques de parataxe ou d'hypotaxe (Trévisé, 2003, *inter alios*), le renvoi à la problématique de la prédication apparaît comme un principe d'analyse consenti.

Dans cette vue, la prédication renverrait à un ensemble d'opérations linguistiques qui témoignent d'une relation impliquant des éléments instanciés, mais aussi des éléments non instanciés. Cela nous conduit à poser que la question des éléments prédicatifs transcende la répartition en syntaxmes, lesquels, quand bien même ils apparaîtraient elliptiques, exigent d'être instanciés.

Il convient de prendre en compte ce que Rastier (1998) désigne dans un caractère « polyadique ». L'auteur place cette question d'une prédication polyadique dans le cadre d'une anthropologie sémiotique. Les explications qu'il en donne mènent aux conclusions suivantes (450) :

*A l'hypothèse ontologique nous préférons substituer une hypothèse anthropologique : la prédication ne décrit pas les interactions dans le monde, mais présente et ordonne le couplage des individus avec leur entour, par la constitution sémiotique de leur monde propre (l'Umwelt selon Uexküll). On ne peut alors séparer absolument les substances des qualités, le sujet et l'objet, ni la proposition de l'attitude propositionnelle, car tout couplage modifie les instances qu'il met en relation.*

F. Rastier en tire une classification par « zones » qui constitue dans une certaine mesure une reformulation sémiotique de la répartition tesnérienne, aux enjeux effectivement ontologiques, entre l'*ontif* et l'*anontif*, auxquels F. Rastier reproche notamment de ne pas prendre en compte la dimension socio-culturelle (452). Nous rejoignons l'auteur quand il note que « le contexte et le texte proposent des matérialisations de parcours (et non des instanciations de variables) » (459). De même, il dégage, semble-t-il, dans les « instances que (le couplage) met en relation », une conception unifiée de la prédication telle que nous l'entendons. Cf. les « relation de discours » (Asher et Lascarides, 2003), « association de propositions » (Choi-Jonin et Delais-Roussarie, 2006), « couplage » (Deulofeu, 1989) chez d'autres auteurs.

Notons que sur le plan des formes de textualité, l'exigence d'une conception unifiée représente là aussi un enjeu clé, comme en témoignent la *Rhetorical Structure Theory* (RST) de Mann et Thompson (1988), le modèle de Construction-Intégration de Kintsch (1988), celui d'architecture textuelle (MAT) de Virbel, Pascual *et alii* (Cf. Pascual 1991), ainsi que les analyses de Werth (1999).

### **2. En passant par les formes verbales : l'infinitif et le gérondif**

L'emploi de certaines formes verbales nous confronte à la faible opportunité descriptive d'une répartition syntagmatique des éléments, là où, au contraire, la prise en compte des unités envisagées à travers une relation hiérarchisée, conforme à notre acception de la prédication, est productive.

#### *Premier élément d'exemplification sommaire :*

A certains moments présentés comme des éléments prédicatifs noyaux, l'infinitif et le gérondif sont dans de nombreux cas placés dans une problématique de secondarité (Herslund *op. cit.*). Cf. Arnavielle (2004), qui indique bien l'impossibilité pour le gérondif d'être véritablement un « noyau prédicatif » (165 sqq), ainsi que Whelpton (2001), sur un infinitif qui apparaît couramment en tant que modifieur d'autres verbes dont il indique la finalité, à l'appui donc des *telic infinitives*, comme suit (313) :

Many people are surviving their illnesses, only to have had their livelihood taken away

Dans ce cadre en particulier, l'hypothèse d'une relation hiérarchisée entre éléments prédicatifs apparaît tout à fait opportune. Etant donné qu'elle inscrit les « syntagmes rhématiques » (*purpose clauses*) à l'infinitif comme exprimant « les fins pour lesquelles les objets », par exemple, « ont été désignés comme tels » (*ibid*, 314), cette relation est considérée par Whelpton comme une évidence (315).

Dans les exemples ci-après, l'hypothèse suivant laquelle il existerait une construction syntagmatique à la fois plus ou moins coordinative, plus ou moins subordinative entre au moins deux constituants, en ne nous permettant pas de trancher explicitement en faveur de la parataxe ou de l'hypotaxe, nous invite à nous extraire de ce niveau d'analyse pour dégager la dimension prédicative des constituants syntagmatiques de l'énoncé :

Elle est revenue réclamant après moi / *She came back calling after me*

On l'a vu faire des bêtises / *We saw him do stupid things*

Ces faits confirment l'existence d'un phénomène de répartition entre des SV qui prennent appui sur les éléments prédicatifs « supports », dont des verbes ou des SV en grande partie : la relation prédicative préexiste, dans le même temps, à l'instanciation des éléments.

Cf. Grootjen (2001), qui traite pour sa part d'apport complémentaire par rapport à une prédication nucléaire, ainsi qu'Arnavielle (2003), ce dernier employant le terme de « verbe support » pour celui dont le gérondif circonstancie le procès (son ex. : « il a été surpris *dérobant des livres* »). Dans cette vue, il est « quasi-phrastique », et demeure bel et bien apparié à un autre support verbal (46), ce qui rejoint cette fois-ci la question, assez embarrassante, de ce qu'il convient de faire de l'expression de « sous-phrase » dans les constructions paratactiques.

Deuxième élément d'exemplification sommaire :

Ci-après un extrait de corpus prof. (« Adèle, UNS-2008/MLM ») :

STA 41 : voilà j'ai essayé par exemple pour les portraits tout de suite leur première réaction c'est, ils m'appellent

Cette intervention comporte des SV instanciés en construction paratactique, mais là où la structure syntagmatique ne permet pas *a priori* d'établir une hiérarchie entre les constituants, le fait d'envisager l'ensemble comme une structure prédicative l'inscrit dans un réseau de relations.

### 3. Éléments de conclusion

Nous suggérons de définir la relation hiérarchisée, *marquée* ou non, de la prédication comme une relation entre au moins deux éléments prédicatifs réunis autour d'un noyau sur le plan segmental, et dans le cadre d'une relation hiérarchique dont les éventuelles démarcations suprasedgmentales, au premier rang desquelles interviennent les faits d'ordre prosodique, constituent des témoins de non hétéarchie.

La notion de prédication transcende le schéma bi-tensif qui consiste à distinguer catégoriquement la parataxe et l'hypotaxe, mais aussi les constructions phrastiques et l'organisation textuelle. Une des suggestions principales, dans cette vue, serait de recourir dans tous les cas à ce principe de hiérarchisation qui préexiste à l'instanciation des éléments prédicatifs, avant même que la relation qui les combine ne se concrétise effectivement dans l'énoncé.

### Quelques références bibliographiques :

- Arnavielle T., 2003 : « Le Participe, les formes en *-ant* : positions et propositions », *Langages* 149, 37-54.
- Arnavielle T., 2004 : « Formes en *-ant* et Structures de phrase », *Modèles Linguistiques* XXV, 1-2, 157-168.
- Asher N., Lascarides A., 2003 : *Logics of conversation*, Cambridge, CUP.
- Choi-Jonin I., Delais-Roussarie E., 2006 : « L'Association de propositions sans marque segmentale en français parlé : étude syntactico-sémantique et prosodique », art. Soumis à *Faits de Langue* et discuté lors du Premier Colloque sur la Macrosyntaxe (Neuchâtel, 2007).
- Delofeu H.J., 1989 : « Les Couplages de constructions verbales en français parlé : effet de cohésion discursive ou syntaxe de l'énoncé », *Recherches sur le français parlé* 9, 111-141.
- Grootjen F., 2001 : « Relational Indexing Using a grammarless parser », dans *Proceedings of the 2001 IEEE Systems, Man, and Cybernetics Conference*.
- Herslund M., 2003 : « La Temporalité des verbes non finis : le gérondif comme anaphore », in W. Banys, L. Benardczuk, K. Polanski, B. Wydro (éds), *Etudes linguistiques romano-slaves offertes à Stanislas Karolak*, Cracovie, *Officyna Wydawnicza « Edukacja »*, 233-242.
- Kintsch W., 1988 : « The Role of knowledge in discourse comprehension : a construction-integration model », *Psychological Review* 95, 163-182.
- Lambrecht K., 1998 : « Sur la Relation formelle et fonctionnelle entre topiques et vocatifs », *Langues* 1, 34-45.
- Léon J., 2003 : « Proposition, Phrase, Énoncé dans la grammaire : parcours historique », *L'Information Grammaticale* 98, 5-16.
- Mann W., Thompson S., 1988 : « Rhetorical Structure Theory : towards a functional theory of text organisation », *Text* 8, 243-281.
- Marandin J.M., 1999 : *Grammaire de l'incidence*, à l'URL [www.llf.cnrs.fr/fr/Marandin](http://www.llf.cnrs.fr/fr/Marandin).
- Pascual E., 1991 : *Représentation de l'architecture textuelle et Génération de texte*, Université de Toulouse, thèse de doctorat.
- Rastier F., 1998 : « Prédication, Actance et Zones anthropiques », in M. Forsgren, K. Jonasson et H. Kronning (éds), *Prédication, Assertion, Information, Acta Universitatis Uppsaliensis (Studia Romanica Uppsaliensa)*, Stockholm, Almquist et Wiksell International 56, 443-461.
- Trévisé A., 2003 : « A propos de quelques relations inter-énoncés : hypotaxe, parataxe, asyndète et construction du sens », in A. Celle et S. Gresset (éds), *La Subordination en anglais. Une Approche énonciative*, Toulouse, PUM, 51-68.
- Werth P., 1999 : *Text Worlds : Representing conceptual Space in discourse*, London, Longman.
- Whelpton M., 2001 : « Elucidation of a telic infinitive », *Journal of Linguistics* 37, 313-337.

**Une approche de l'intervention pédagogique par l'accompagnement :  
entre problématisation et co-désignation**

Le *travail sur soi* que supposent l'analyse de pratiques et l'implication régulière dans les scénarii d'accompagnement, s'appuie sur une recherche à la fois plurivoque et constamment réajustée.

La modification des pratiques professionnelles, plus généralement appelée *changement*, constitue sans doute la première variable d'ajustement de cet apport de formation qu'est l'accompagnement (Cauterman, Demailly, Suffys & Bliez-Sullerot, 1999 ; Vial & Caparros-Mencacci, 2007)

Il s'agit de dégager, à travers la forme spécifique de « posture professionnelle » qu'est l'initiative, mise en avant par Baillauquès *et alii* (2002), ce qui relève plus exactement de la problématisation et de la co-désignation dans le cadre d'entretiens non pas de recherche, mais d'intervention.

L'institution doit en effet laisser aux participants cet « espace de projet » que l'accompagnement pédagogique s'ingénie à valoriser, au titre notamment de tout ce que suscitent, pour reprendre l'expression de Balas-Chanel (2002), les exigences d'une « métacognition explicite » (Cf. Torterat, 2008).

Dans l'esprit des masters à venir, il apparaît que l'accompagnement intègre favorablement le cadre d'une progressivité dans l'acquisition des compétences, un terme qui, depuis ces dernières années, apparaît plus approprié que celui de *qualification* (Bosman, Gérard, Roegiers, 2000 ; Jobert, 2003 ; Ardouin, 2004 ; Chenu, 2005)

**Eléments de corpus (ACC : accompagnante / STA : stagiaire PE 2) :**

(1) 2 ACC            Posez moi les questions que vous auriez envie de me poser. Moi ce que j'avais envie de de vous dire et puis euh bon j'ai beaucoup apprécié votre séance hein ! L'atmosphère hein vous allez voir j'ai mis une page l'atmosphère...

3 STA                D'accord

4 ACC                L'atmosphère paisible euh agréable... Les enfants étaient intéressés... Bon par moments on avait l'impression que c'était un petit peu lent mais en fait les enfants travaillaient sans... sans cesse... hein ?

(2) 41 STA            Dans le... Quand ils travaillent en fait c'est euh, voilà j'ai essayé par exemple pour les portraits tout de suite leur première réaction c'est, ils m'appellent... Et donc ils m'appellent tout le temps que je sois au tableau en train d'expliquer une règle, je dir... Ça ne les dérange pas de se lever et de venir m'interrompre euh, parce que, en fait on dirait qu'il n'y a qu'un référent, c'est l'enseignante et ils n'ont pas l'habitude je pense de, de travailler en binôme ou de, ou d'échange en fait entre eux ou de s'expliquer s'il y en avait un qui n'a pas compris que l'autre a compris, donc je sais que j'essaye de de leur...sss, de leur faire euh prendre conscience de ça c'est.... Tu n'as pas compris demande à celui qui a compris le temps que je suis avec les CE2 ou avec les CM1 et euh, voilà chaque euh... Qu'ils comprennent qu'il n'y a pas que l'enseignant, qu'ils ont des outils à leur disposition pour pouvoir euh...

42 ACC                Alors justement qu'est-ce qui pourrait être cet outil qui va leur permettre de sortir de cette euh... dépendance ? A l'égard de la parole du maître...Euh

43 STA                Hmm Hmm

44 ACC                Justement, la parole du maître etc...le regard du maître etc... Le seul référent... Qu'est-ce qui selon vous pourrait être...

45                    /voix multiples/

46 STA                Peut-être, je ne sais pas... Mettre en place... Parce-que là ils ont fait euh les règles de, de classe, de vie de la classe... Peut-être euh...

47 ACC                C'est eux qui ont fait ça ?

48 STA                Oui, il l'ont fait avec euh l'enseignante...

(3) 52 STA        donc euh... Et essayer de le construire avec eux en fait peut-être...  
53 ACC        Peut-être.... Est-ce qu'il y a déjà eu des ébauches de ça dans le travail que vous avez fait, que ce soit ce matin ou d'autres jours, est-ce que... J'ai l'impression qu'il y a des choses à creuser qui déjà ont donné des pistes de ce genre ?  
54 STA        Euh... Mais en fait je pense que, à la fin, là, déjà ils se montraient plus, en art plastiques, ils se montraient plus le portrait à l'un ou à l'autre pour se dire, bah non là je trouve que sur ton contour du visage tu as fais une bosse, ou là regarde, l'œil il est pas au même niveau etc... Donc, et je pense qu'il y plus d'intérac... il y plus d'interaction...

(4) 15 STA        puisque là il y a vraiment euh dans le groupe CM1 il y a vraiment euh une grande hété... hétéronéité, hété...généité... en fait et donc euh au niv, de niveau et de, et de rythme de travail. Donc c'est vrai que c'est plus difficile à, à gérer. D'autant plus que là en fait les CE2 aujourd'hui c'était euh vraiment le découverte d'un groupe nominal, ils le savaient pas encore ils savaient ce que c'était un déterminant un nom un adjectif mais la notion de groupe nominal ils l'avaient pas vu donc c'est vrai qu'il fallait plus être euh... euh derrière eux pour expliquer revenir etc, que euh, que les autres groupes mais en fait les CM1 euh il aurait fallu peut-être couper les CM1 en deux, mais je les connais pas encore assez pour pouvoir euh le faire de manière euh systématique en fait.

Pour pouvoir me dire bah ce groupe là il va aller plus vite et euh celui là il va aller un peu moins vite ou euh.... Voilà....

16 ACC        Oui, c'est plus... C'est plus difficile pour vous de les... de les catégoriser en fait...

17 STA        oui

18 ACC        c'est parce que c'est là qu'il y a les, les différents niveaux qui se superposent, hein...

19 STA        C'est ça ...

(5) 21 STA        Donc c'est vrai que ça, ça fait partie des choses euh qui sont difficiles c'est euh... C'est gérer les trois niveaux et à l'intérieur des trois niveaux et à l'intérieur des trois niveaux encore les différences euh... D'y a en plus euh...

22 ACC        Qui sont non seulement des différences de niveaux mais qui peuvent être aussi des différences de, de caractères...

23 STA        De caractères euh de

24 ACC        De sensibilité...

25 STA        Voilà, de rythmes de travail euh... de et des enfants qui ont tout le temps besoin.... Alors cela après l'imf avec qui j'étais en en stage tutelle heu m'avait dit qu'en fait c'était aussi... une des façons pour les enfants euh... de tourner autour du pot et de pas vraiment euh se mettre au travail... En fait de tous temps elle nous appelait, et de nous demander euh... Alors euh c'est assez difficile de différencier en fait quand c'est euh simplement euh à, à l'enseignante euh ce qu'il en est, ou alors si ce sont vraiment des enfants qui ont un manque de confiance en eux, et qui ont besoin qu'on leur dise oui c'est bon, c'est ça, donc euh...Maintenant tu sais, tu peux y aller...

(6) 91 ACC        On ne peut pas être partout...

92 STA        Oui... C'est vrai que c'est ça... Et euh... Et surtout par exemple euh, Tom c'est... Il a si je ne l'arrête pas, il a constamment la main levée en fait...

93 ACC        Ha oui...

94 STA        Pour dire euh mais alors euh...

95 ACC        Un besoin d'attention...

96 STA        Voilà...

97 ACC        ...énorme

98 STA        C'est ça, et ça rejoint après euh enfin c'est une boucle qui n'en finit pas... C'est une spirale euh... Ça rejoint son comportement ça rejoint euh... Tout en fait...

(7) 99 ACC        Alors c'est sur que la pédagogie coopérative bon elle a ...Elle a vu plein de choses de ce genre et que les enfants ont leur...

100 STA        Oui

101 ACC        ...leurs projets, leurs dynamiques, leurs discussions... Et c'est difficile d'instaurer ça..

102 STA        Hmm

103 ACC        Hein surtout que... Apparemment ils ne sont habitués à ce type de pratique...

104 STA        Je pense pas...

105 ACC        Quoique seul ça a été certainement construit...

106 STA        oui

(8) 138 ACC Mais moi ce que j'ai bien aimé à un moment une... C'est que euh... bon, il y avait quelque chose d'intéressant parce qu'il y avait vraiment... Essai erreur tâtonnant, qu'est-ce c'est que le groupe nominal, est-ce que ça c'est le groupe nominal, non c'est pas ça, les enfants... Bon les enfants se corrigeaient... donc il y avait vraiment du

139 STA oui

140 ACC ....Du conflit socio-cognitif...

141 STA Mmmh mmm

142 ACC il y avait vraiment quelque chose....

Et les autres sont venus autour et j'ai trouvé ça très bien parce que...on sentait qu'il se passait quelque quoi...

143 STA Mmmh

144 ACC Et... Alors comment faire, peut être pour utiliser ce ty...

145 STA C'est... C'est ça qui est difficile parce que après on se dit... Enfin moi c'est-ce que je me dis parfois, je me dis mais si je les rattache, à ce moment là j'ai peur de...de plus différencier...

### **Bibliographie sommaire :**

Ardouin, T. (2004). Pour une Epistémologie de la compétence. In J.P. Astolfi (éd) *Savoirs en action et Acteurs de la formation*. Rouen : PUR, 31-49.

Baillauquès, S. ; Lavoie, M. ; Chaix, M.L. & Hétu, J.C. (2002). *L'Identité chez les formateurs d'enseignants*. Paris : L'Harmattan.

Balas-Chanel, A. (2002). L'Entretien d'explicitation : accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Eduquer 1* : L'Harmattan, 81-115.

Bosman, C. ; Gérard, F.M. & Roegiers, R. (2000). *Quel Avenir pour les compétences ?*. Bruxelles : De Boeck éditeur.

Cauterman, M.M. ; Demailly, L. ; Suffys S. & Bliez-Sullerot, N. (1999). *La Formation continue des enseignants est-elle utile ?*. Paris : PUF.

Chenu, F. (2005). Vers une Définition opérationnelle de la notion de compétence. *Education permanente* 162-1, 201-212.

Jobert, G. (2003). De la Qualification à la compétence. *Sciences Humaines* 40.

Torterat, F. (2008). Susciter les pratiques réflexives des enseignants par l'analyse d'interlocutions de classe. In M.-L. Martinez (éd), *Identités en éducation et en formation à l'école*, Paris, L'Harmattan.

Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? - Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Paris/Bruxelles : de Boeck éditions.

**La Problématique des gallicismes dans l'élaboration  
d'une terminologie grammaticale pour apprenants créolophones**

ÉLÉMENTS DE CORPUS : 2005a correspond à une présentation de quelques pages rédigée par les deux équipes formées sur place, 2005b à une révision de celle-ci. 2006a correspond à un envoi électronique (février-mars) des rédacteurs pour délimiter leur recherche, 2006b à un exposé rédigé pour évaluation préliminaire des travaux, 2006c à une évaluation académique établie en avril 2006 (corpus manuscrit). En complément, 2007a renvoie à un exposé de présentation en avril de l'année, et 2007b à des envois électroniques ultérieurs.

PROBLÉMATIQUE : Les enjeux méthodologiques de la construction des grammaires bilingues impliquant des créoles sont très divers : d'une part dans ce que ces dernières ont de comparatiste (Damoiseau, 2005 ; Gadelii & Zribi-Hertz, 2007), d'autre part dans ce qu'elles supposent en termes de recherche sur les plans typologique et socio-historique (Véronique *dir.*, 2000), voire épistémologique (Bouchez, 2007). Ces questions intègrent l'ensemble des traitements qu'exige la construction de ce type de support, au premier rang desquels intervient l'exemple commenté.

Voici une première illustration, de [N. 2006 a], pour la coordination et la subordination :

- (1) Jak ak Pyè se                    de frè.  
AGNP    PRESVP   ATTRNP
- (2) Li        bwè epi            li            gaspiye chanpay.  
AGNPi VP   COORD   AGNPi   VP        COMPNP
- (3) Mari   achte yon bèl wòb ak            yon bèl soulye.  
AGNPi VPj   COMPNP        COORD   COMPNP

Commentaire du rédacteur :

*Dans le premier énoncé, « Jak ak Pyè » est le groupe agentif du verbe « se ». Ce groupe est formé de deux noms coordonnés par le coordonnant « ak », qui coordonne deux éléments de même catégorie grammaticale et de même rôle.*

- (4) Mari    antann    li                    byen    ak Silfiz.  
AGNPi VP        RESOMPi CIRC    COMPPP
- (5) Mari    ak            Silfiz    antann    yo            byen.  
AGNPi COORD   AGNPj VP        RESOMPij CIRC
- (4') *Mari antann li byen.\**
- (5') *Mari antann yo byen.\**

(Ibidem) :

*Dans la phrase Depi li leve anba maladi li a, l ap fè kalsitran, le VP subordonné obéit à une hiérarchie dans la phrase. Il est subordonné à un syntagme verbal qui joue le rôle primaire dans la phrase.*

Sur la reduplication et plus particulièrement la locution *ou kwè se*, [G. 2007b] recourt aux explications suivantes :

*L'analyse, en effet, en [ou kwè [se ensolan li ensolan]] s'impose, tout comme c'est le cas pour « se pa ti » ou « ala », lesquels ne peuvent en aucun cas se combiner avec « ou kwè (se) » (impossible d'avoir [ou kwè [ala [(se) ensolan li ensolan]]) ou encore [ou kwè [se [pa ti [ensolan li (pa) ensolan]]]]).*

*C'est dans ce sens que « ou kwè » et « pa ti » sont plutôt rhématiques et s'inscrivent dans la phoricité, tandis que « ala » présente des caractéristiques opposées, avec un ancrage ferme dans la déixis énonciative. En revanche, « ou kwè » et « pa ti » n'ont pas les mêmes intonèmes, et là où le premier porte sur une forme d'enchérissement confirmatif, le second, lui, est un intensificateur qui porte sur une dramatisation effective de l'énoncé, avec une connotation pour ainsi dire adversative.*

*Sur la question de savoir si « ou kwè » peut avoir pour complément une clivée sans reduplication, avec intonation spécifique, dans ce type de formule spécifique (par exemple « ou kwè se timoun sa a Mari renmen (!) »), il s'agit non pas d'une objection ou d'un enchérissement, mais d'une question indirecte à visée confirmative. Le locuteur qui l'emploie veut se faire confirmer l'information fournie par le contexte situationnel ou un énoncé antérieur*

Se. S., l'un des membres de l'équipe dont la démarche est singulière (celui-ci a été à l'initiative d'une grammaire d'avant-projet, à la suite d'une opportunité éditoriale), a livré en [2006a] :

*An kreyòl eleman ki endike aspè yo konnfonn avèk eleman ki make tan yo kèk fwa. Si nou pran egzanz papa m ap plante mayi li a, « ap » endike aksyon plante a poko fini donk inakonpli men an menm tan, li di aksyon an ap devoule nan moman moun nana p pale, tan prezan. Eleman ki endike aspè an kreyòl se pi plis pase sa ki endike tan yo paske fason aksyon (evènman) an pase a pu enpòtan pase epòk prezan oswa pase. Kon sa, nou jwen makè aspè yo se : « ap » montre aksyon oubyen eta vèb la esprime a depann de sikonstans sa vle di aksyon an ka fèt oubyen li ka fèt, li ap fèt kounye a, li poko fini : Fil ap vini lakay ou (li gen lide vini, men li ka kontrarye), Fil ap manje (li kòmanse manje e li poko fini). (...) Par egzanz, « annik » montre sèl aksyon yo pale de li fèt, dwe fèt oswa li fèk fèt oubyen fèk kòmanse : mwen ap annik gade li, li ap gentan konprann / Yo annik fè a !*

*En créole, les éléments qui marquent l'aspect se confondent quelquefois avec ceux qui marquent le temps. Si nous prenons l'exemple de mon père plante du maïs, « ap » (dans le texte) indique l'inaccompli en même temps que le fait d'une action qui se déroule au moment même où l'on parle. Les éléments qui indiquent l'aspect en créole portent sur l'événementialité autant que sur la bi-partition présent / passé (...).*

En ce qui concerne les adjectifs [S. 2006a] :

*Adjektif ki pa detèminan yo ka make degre (liv sa a pi bel), e pa pote okenn mak nonm, ni jan sengilye oswa pliryel. An jeneral, adjektif kalifikatif yo jwe wòl predika nan fraz yo lè yo chita gwoup predika epitou nanpwen vèb nan gwoup la ki endike aksyon oswa eta sijè a fè (pyè pwa sa a donnen bèl / pyè pwa sa a bèl).*

Autre illustration : [P. 2006 c] sollicite alternativement le créole haïtien et le français au moment d'une explication sur les adjectifs, à la suite d'une question des intervenants sur la rubrique qu'il convient de ménager pour les implications grammaticales de la dérivation :

*Pour la nominalisation, il est possible d'utiliser des suffixes nominalisateurs, comme pour boire/buveur en français. En CH, on a par exemple mache/machate : « machate » se yon moun k ap plede mache / ki mache anpil.*

Cf. [N. 2006 c] :

*Dans Jan malad, si on enlève l'adjectif, la phrase n'a pas de sens. On aura seulement Jan comme support agentif qui ne peut pas conférer à lui seul un sens à la phrase. (...) Mais on est plutôt là dans une question sur la prédicativité : le rôle principal que joue la variable x dans une phrase, c'est-à-dire qu'on ne peut enlever cet élément pivot. Dans misye se yon kapwa, le syntagme nominal yon kapwa est le pilyé de la phrase car c'est lui qui donne une signification.*

Cf. [J-F. 2006 b], qui, traitant de son côté des prépositions, en déduit ceci :

*Il y a selon nous deux groupes de prépositions (Cervoni 1991 ; Leeman 1998, 1999) : un groupe de prépositions qui ont un seul sens partout où elles interviennent (les « stables »). C'est le cas, par exemple, de la préposition kou, kont : Kou ou vini rele m / Mwen vote kont pyè. Un autre groupe de prépositions dont le sens dépend du contexte sont à signification variable (« instable »). C'est le cas de prépositions comme avek : Timari ap mache avèk zanmi li yo (groupe) / Timari ap manje avèk lapenn (manière).*

Voici une autre illustration, relevée dans un manuel du dernier cycle du secondaire par l'un des rédacteurs dans son mémoire de master, à propos de la classe des adverbes [S. 2006b] :

*Se yon seri mo ki pa gen menm fòm, menm wòl, menm konpòtman. An teyori yon advèb diferan de yon pwepozisyon, yon pwepozisyon eswa yon adjektif menm si diferans ant mo sa yo mens pafwa, si nou pran egzanz, yon pwepozisyon konn tounen yon advèb : Jak ap vi apre. Sa pale de adjektif kalifikatif ki tounen advèb tanzantan : misye se yon nèg fò/misye pale fò.*

*Il s'agit d'un groupe de mots sans similitude de forme, de rôle ou de comportement. En théorie les adverbes différent des prépositions ou des adjectifs, à ceci près que ces derniers se comportent comme tels quelquefois : ainsi des prépositions se comportant comme des adverbes (...) ou des adjectifs faisant de même (...).*

Cf. les explications suivantes ([I. 2006 c]) :

*Il est des opérations linguistiques qui ne demandent pas forcément une recatégorisation, comme c'est le cas de la négativation, de la thématization et de la passivation. Dans mwen pa prale nan kou demen, la négativation est établie mais les catégories restent les mêmes. Pour la thématization, on a par exemple : ti fi sa a, se ak li Mari te batay / se ak ti fi sa a Mari te batay. On peut dire que ces opérations consistent à passer d'une variable x à une autre du point de vue de la structure de phrase sans pourtant passer d'une catégorie à une autre. Et pour la passivation : yo touje anpil moun pakèt lavil la / anpil moun mouri pa pakèt lavil la.*

Ces explications générales méritent d'autant plus d'être discutées qu'elles peuvent être mises en regard de [I. 2005 b] :

*Rezon ki fè mesaj la pa pase se paske lang moun k ap bay mesaj la itilize a pa ni kreyòl ni franse. Li pran kèk mo kreyòl li melanje avèk kèk mo franse, li itilize sentaks toulède lang yo, sa ki fè youn moun ki pale kreyòl sèlmanpa rive konprann anyen, ki se ka majorite moun k ap viv nan popilasyon an.*

*Nou vlè konprann kijan moun yo sakrifye lang kreyòl la ak kijan moun k ap resevwa mesaj yo rete tankou bèkèkè lè yo tande yo.*

*Les motifs pour lesquels les créolophones ne se comprennent pas sont souvent le fait qu'il ne s'agit pas plus de créole que de français. Certains empruntent ainsi des mots créoles mêlés à du français, tout en employant des structures syntagmatiques des deux langues simultanément, de manière que les créolophones, qui forment la plus grande partie de la population, ne se reconnaissent pas dans ces verbalisations. Il convient de saisir de quelle manière des individus sacrifient le créole et comment leurs destinataires, sans se faire leurs interlocuteurs, parviennent à les comprendre.*

On notera que les classifiants méritent ainsi d'être sensiblement contextualisés, ce qui soulève une question méthodologique de premier plan pour la grammaire bilingue : s'agit-il de faire déduire les invariants par une énumération de « valeurs contextuelles », ou de procéder inversement ? Quoi qu'il en soit, ces quelques renvois à des exemples commentés (dont certains prennent donc plutôt la forme de commentaires exemplifiés : cf. Chevillard et alii, 2007), montrent combien la construction d'une grammaire bilingue sur place exige des concertations assidues et ne peut se permettre de céder aux empresses.

## Bibliographie sommaire :

- BOUCHEZ K., 2007, « Construction d'une compétence bilingue disciplinaire dans le cadre d'un programme d'enseignement bilingue », *Tréma* 28 (*Plurilinguisme et Enseignement*).
- CHAUDENSON R., MUFWENE S. S. (eds), 2003, *Creolization of Language and Culture*, London, Routledge.
- CHEVILLARD J.L., COLOMBAT B., FOURNIER J.M., GUILLAUME J.P. & LALLOT J., 2007, « L'Exemple dans quelques traditions grammaticales (formes, fonctionnement, types) », *Langages* 166/2, 5-31.
- DAMOISEAU R., 2005, *Éléments de grammaire comparée français-créole haïtien*, Ibis Rouge.
- DEGRAFF M. (éd), 1999, *Language Creation and Language Change. Creolization, Diachrony and Development*, Cambridge (Mass.), MIT Press.
- DREYFUS M., 2004, « La prise en compte du plurilinguisme à travers une approche interculturelle expérimentale », *Travaux de didactique du français langue étrangère* 50, 89-108.
- DISPAGNE M., 2007, « L'Accompagnement pédagogique : quels enjeux symboliques en contexte diglossique ? », *L'Orientation scolaire et professionnelle* 36-1, 59-69.
- GADELII K. & ZRIBI-HERTZ A., 2007 (dir.), *Grammaires créoles et grammaire comparative*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, *Sciences du langage*.
- KRIEGEL S. (éd.), 2003, *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française*, Paris, CNRS-Editions.
- TIRVASSEN R., 2003, « Approcher les contacts de langues à partir des outils issus du structuralisme : quel usage effectuer du terme *interférence* ? », *Glottopol* 2, juillet 2003 : [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero\\_2/13tirvasse.pdf](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_2/13tirvasse.pdf)
- TORTERAT F., 2007, « L'Enseignement du F.L.E. en Haïti : qu'en est-il ? », in F. Thyron et F. Flamini (éds), *Variations et interculturel dans l'enseignement du FLE : objectifs spécifiques et contextes d'apprentissage*, Belgique, IRIS / Eme Modulaires.
- VALDMAN A., 2004, « L'Influence de la norme émergente du créole haïtien sur les variétés vernaculaires régionales », in A. Coveney, M.A. Hintze et C.S. Sanders (eds), *Variation et francophonie*, Paris, L'Harmattan, 35-49.
- VERNET P., 2001, *Analyse du roman/analiz woman Eritye Vilokan*, de Pierre Michel Chéry, Port-au-Prince, FLA, collection Anthropos.
- VERONIQUE D., 2000 (dir.), *Syntaxe des langues créoles*, revue *Langages* 138, Paris, Larousse.