

Première Année de Licence (L1) — Semestre 1 (S1).

Unité d'Enseignement Fondamentale bis

Comprendre le langage, 1.

Patrice GABORIEAU, Maître de Conférences en Sciences du langage,
UFR Sciences humaines, Université Rennes 2.

pgaabor@yahoo.fr (adresse à laquelle je répondrai à vos questions ;
vous pouvez également utiliser le forum de Cursus sur l'ENT)

Sommaire

| | |
|---|----|
| Avant-propos | 5 |
| Chapitre 1. Ce que la science peut dire du langage | 7 |
| 1. Le vif du sujet | 7 |
| 1. 1. Propos préliminaires : les objectifs du cours | |
| 1. 2. Comment va-t-on procéder ? Le risque du <i>malentendu</i> | |
| 1.3. Diversité et cohérence interne des modèles explicatifs | |
| 2. Qu'est-ce que la science ? Une définition | 12 |
| 2.1. La Conception courante : les sciences <i>de la nature</i> | |
| 2.2. Définition de la science | |
| 2.3. Les sciences de la nature et le langage | |
| 3. « Le langage » : hypothèse ou métaphore ? Est-ce ou non une réalité ? | 18 |
| 3.1. « Tout est musique » | |
| 3.2. « Tout est langage » | |
| Notions-clefs : science — déterminisme — hypothèse — raisonnement scientifique et raisonnement métaphorique. | |
| Chapitre 2. Des « sciences du langage » aux sciences de la culture | 25 |
| 1. De quels déterminismes peut-on faire l'hypothèse pour expliquer ce qui se produit ? | 25 |
| 1.1. Qu'observer ? | |
| 1.2. Une <i>intention</i> s'y manifeste | |
| 1.3. <i>Quelqu'un</i> parle | |
| 1.4. Quelque chose se <i>dit</i> | |
| 1.5. Quelque chose se <i>fabrique</i> | |
| 2. L'objet d'une science | 28 |
| 2.1. Spécificité de l'objet, généralité du fait | |
| 2.2. Inscription de la totalité des sciences du langage dans les sciences de la culture | |
| 3. L'explication et le jugement | 31 |
| 3.1. La fréquente normativité du locuteur | |
| 3.2. L'activité du linguiste : constater et pas juger | |
| 3.3. L'exigence de la méthode. | |
| 4. Il y a grammaire et grammaire | 34 |
| 4.1. La grammaire scolaire, une visée de standardisation | |
| 4.2. La grammaire, structure de la grammaticalité | |

| | |
|--|----|
| 5. Locuteur, signe et message | 37 |
| 5.1. Dire, penser, raisonner | |
| 5.2. Circularité d'une science de la grammaticalité | |

Notions -clefs : objet d'une science — problématique — dissociation — signe/grammaticalité — message — locuteur — constatif *versus* normatif — grammaire *versus* grammaire scolaire.

| | |
|---|----|
| Chapitre 3. L'acquisition du « langage » | 43 |
| 1. Apprend-on par imitation ?..... | 43 |
| 2. Une faculté spécifique..... | 44 |
| 2. 1. Une conception insuffisante de l'apprentissage | |
| 2. 2. Des données trop parcellaires | |
| 2. 3. La créativité grammaticale | |
| 2. 4. Note : les difficultés des concepts d'inné et d'acquis. | |
| 3. Les étapes de l'acquisition grammaticale..... | 48 |
| 4. Les conditions de l'acquisition..... | 50 |
| 4. 1. Un « milieu activateur » | |
| 4. 2. Une « fenêtre d'accession » | |
| 4. 3. La langue maternelle | |
| 5. Accès à la grammaticalité, apprentissage de l'usage..... | 54 |

Notions-clefs : Différence entre l'accès à la grammaticalité et l'imprégnation de la grammaticalité par un usage, lié à la socialité.

| | |
|---|----|
| Chapitre 4. La sociolinguistique | 59 |
| 1. Des façons de parler..... | 59 |
| 1.1. Un regard de sociologue sur le langage | |
| 1.2. Les pôles de la variation linguistique | |
| 1.3. La variation linguistique en français | |
| 1.4. Toute la langue est affaire d'usage | |
| 2. Des contributions à l'échange..... | 64 |
| 2.1. L'échange comme prestation | |
| 2.2. L'échange comme action sur les partenaires | |
| 2.3. L'inégalité dans l'échange | |
| 2.4. La langue comme institution | |
| 2.5. Les conséquences de la standardisation | |

Notions-clefs : usage — variation diachronique, diatopique, diastratique et diaphasique — appropriation et échange (appartenance et contribution) — la langue comme institution.

| | |
|---|----|
| Chapitre 5. L'expression des affects | 71 |
| 1. La réticence de l'expression..... | 71 |
| 1.1. Introduction : ce qu'on se permet, ce qu'on s'interdit | |
| 1.2. Le tabou et le juron | |
| 2. Un ordre autonome de phénomènes..... | 73 |
| 2.1. Dissocier la norme et la convention | |
| 2.2. L'axiolinguistique | |
| 2.3. Le mot d'esprit et le lapsus | |

Notions -clefs : Axiolinguistique — norme — discours — tabou et juron — mot d'esprit et lapsus.

Les portions de texte encadrées ainsi constituent des compléments, dont la lecture n'est pas indispensable, et la maîtrise non requise en tout cas.

Bibliographie

Les ouvrages indiqués en bibliographie ne doivent être lus ou consultés qu'en complément du cours, et n'en sont en aucun cas un préalable ; la raison en est détaillée au début du chapitre 1. Leur difficulté est graduée de * à *** ; leur proximité avec (au moins) une des parties du cours est notée de (°) à (°°) — les ouvrages ne présentant pas cette dernière mention ne sont pour autant pas sans intérêt : ce sont des livres d'initiation, à parcourir en préalable, voire à lire et regarder pour le plaisir. Les nombres entre [...] indiquent les chapitres du cours correspondant aux questions abordées dans les ouvrages.

- BELLOS, David, *Le poisson et le bananier. Une histoire fabuleuse de la traduction*, 2012, Flammarion. ** (°) [4,6]
- BIELJAC, Ranka et BRETON, Roland, *Du Langage aux langues*, 1997, Gallimard, « Découvertes ». * [3-4]
- DUCHET, Jean-Louis, *La Phonologie*, 1992 [1981], PUR, « Que sais-je ? ». ** (°) [6-7]
- DUCROT, Oswald et SHAEFFER, Jean-Marie, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, 1995, Seuil. ** (°) [3, 4, 6, 7, 8]
- FREUD, Sigmund, *Introduction à la psychanalyse*, 1917, Payot ** (°°) [5]
- GAGNEPAIN, Jean, *Leçons d'introduction à la théorie de la médiation*, 1994, Peeters (chapitres de I à X). *** (°°) [tous les chapitres du cours]. Téléchargeable gratuitement à l'adresse suivante : <http://www.institut-jean-gagnepain.fr/téléchargement/> sous le titre de *Huit leçons d'introduction à la théorie de la médiation*.
- HAGÈGE, Claude, *L'Homme de paroles ; contribution linguistique aux sciences humaines*, 1985, Folio, « Essais ». *** (°) [2-4, 6-7]
- JONGEN, René, *Quand dire c'est dire*, 1993, De Boeck. *** (°°) [1, 2, 6, 7, 8]
- MAINGUENEAU, Dominique, *Aborder la linguistique*, 2009, « Points » Seuil. ** (°) [2-6]
- QUENTEL, Jean-Claude, *L'Enfant*, 1993, De Boeck. *** (°°) [1-3, 6-7]
- QUENTEL, Jean-Claude, *L'Enfant n'est pas une « personne »*, 2008, Yapaka ** (°°) [3]. Téléchargeable gratuitement à l'adresse suivante : http://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/TA_Quentel_enfant_pas_une_personne.pdf
- SAUSSURE, Ferdinand de, *Cours de linguistique générale*, 1972 [1916], Payot. *** (°°) [6-7]
- SOUTET, Olivier, *Linguistique*, 1995, PUF, « Premier cycle ». ** (°) [3, 4, 7, 8]
- YAGUELLO, Marina, *Alice au pays du langage*, 1981, Seuil. ** (°)
- YAGUELLO, Marina, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, 1988, Seuil, « Point-virgule ». *

N'hésitez pas à consulter l'*Encyclopedia Universalis*. Les dictionnaires usuels vous seront en revanche de peu d'utilité voire vous tromperont : ils ne donnent que rarement un sens qui corresponde aux problématiques des sciences humaines. La consultation de sites internet (dont Wikipedia) est possible, mais à vos risques et périls ! (les problèmes qu'ils posent sont analogues à ceux mentionnés à propos de la bibliographie, outre qu'il est parfois moins facile d'en déterminer les auteurs)

Modalités d'évaluation.

L'évaluation consiste en un examen à l'issue du semestre (une question à traiter en 1h30, sur table). Un devoir facultatif vous sera proposé dans le cours de l'hiver à titre d'exercice. Il comportera une question, analogue à celle sur laquelle portera l'examen. Ce travail est avant tout une manière de tester vos connaissances ; à ce titre, il n'entre pas en compte dans l'évaluation de la matière. Un bon résultat à ces exercices sera cependant pris en compte lors de la validation finale s'il vous manque quelques points à l'examen pour être reçu.

Ce fascicule est redevable de l'enseignement vivifiant et rigoureux du Professeur J.-Y. Urien, qui fut mon prédécesseur dans l'enseignement de cette matière. Que lui soient ici témoignées ma gratitude et mon estime.

Avant-propos.

UEF bis SCIENCES DU LANGAGE : QU'ALLEZ-VOUS DÉCOUVRIR ?

Vous avez choisi ce cours de fondamentale complémentaire plutôt qu'un autre parce que le langage, ça vous intéresse ou ça vous intrigue ; peut-être parce que vous comptez en faire votre métier. Quoi de plus normal pour un être humain ? Le langage, on ne cesse de l'utiliser ; on parle, on lit, on se parle à soi-même, sans cesse... On dit aussi qu'il est le propre de l'Homme. Mais au fond, qu'est-ce que c'est ? Si tout le monde en a une idée, la réponse est rarement claire ; et elle part un peu dans toutes les directions à la fois, se contredit souvent.

« Le langage », ce serait ce qui nous permet de communiquer. Ce n'est pas faux : c'est bien grâce à lui, déjà, que je vous explique de quoi il va retourner dans ce cours. Mais dire cela, est-ce suffisant ? *Are you sure ? Ha magyarul beszélek, már nem értetek semmit !* Ce que vous venez de lire est bien du langage, mais vous n'avez pas compris (c'est d'ailleurs ce qui est dit) : pas étonnant, c'est du hongrois ! La communication a donc ses limites : notamment celles des langues. L'échange n'est pas possible avec tout le monde : l'Autre est toujours (plus ou moins) un étranger ; son identité n'est pas la nôtre. Et là, il n'est pas question *seulement* de langage ; votre identité ne peut se résumer à la façon dont vous parlez ; vos échanges non plus. Et si on appelle tout cela « langage », on n'est pas plus avancé.

« Le langage » sert aussi à exprimer nos émotions, nos désirs, nos intentions. C'est juste. Mais tout autant à les cacher, à emprunter des détours pour les dire. Il sert à séduire comme à condamner, et il arrive aussi que les mots nous échappent. Mais là non plus ce n'est pas qu'une affaire de langage. Un geste, un regard, peuvent produire le même effet.

« Le langage », ne l'oublions pas, c'est aussi et d'abord « des mots », avec lesquels nous formons des phrases et formulons des idées. Mais que sont exactement ces mots ; comment fonctionnent-ils ? Ils sont si communs, usuels que leur existence relève de l'évidence : mais cela n'occulte-t-il justement pas ce qu'ils sont ?

Last but not least, en ce moment, vous lisez : c'est du langage, mais il ne fait pas de bruit. Ce sont des signes noirs tracés sur du papier blanc, tout comme dans un dessin. Est-ce alors réductible à ce que sont les mots ?

Vous le voyez, cherche-t-on à définir « le langage » qu'on part immédiatement sur de multiples pistes incompatibles. C'est un problème sérieux. Ce qu'on persiste (paresseusement) à nommer ainsi, c'est complexe au moins, hétéroclite sans doute ; on y trouve bien d'autres choses que les mots. La tâche des sciences du langage est alors de dissocier ces diverses « choses » psychiques, et, au travers du fait que l'homme est, entre autres, un « animal parlant », de cerner le plus précisément possible ce qu'elles sont : pour mieux comprendre ce que c'est « qu'être humain », dans toutes ses dimensions. C'est ce à quoi vous invite ce cours de découverte de la discipline.

Chapitre 1. Ce que la science peut dire du langage



1. Le vif du sujet

1.1. Propos préliminaires : les objectifs du cours

Rien d'original à commencer par des propos préliminaires : il faut bien prendre contact. Mais ce sont des préliminaires qui font *en même temps déjà* partie du cours ; ils ne sont pas extérieurs à son propos. Ce qui va être dit dans ces pages fait déjà partie de ce qui sera développé ensuite sur l'humain et le langage. On est déjà dans le vif du sujet.

La lecture de l'avant-propos, ainsi que du sommaire, ont suffi à vous montrer la nouveauté, pour vous, des sciences du langage. Si les cours de français, de langue étrangère, de philosophie au secondaire vous ont donné, à leur manière propre, des aperçus de certains des aspects du champ de connaissance que nous allons explorer (la grammaire notamment : nous y réfléchissons au chapitre 2), ils s'en distinguaient dans leurs objectifs comme dans leurs méthodes. Il va donc falloir adopter un mode de réflexion particulier pour entrer dans ce nouveau savoir : nous aborderons pour cela, c'est nécessaire, la question de la méthode que le scientifique y met en œuvre.

L'objectif du cours est double. Il est de vous faire découvrir les sciences du langage, bien sûr ; mais il entend, au moins tout autant, contribuer à votre formation intellectuelle de façon plus générale. Il s'agit en effet

(1) de vous proposer l'acquisition d'un certain savoir sur :

- **ce qu'il est d'usage d'appeler « le langage »** (que peut en dire la recherche scientifique ? est-ce une notion qui est encore opérationnelle dans ce cadre ?) ;
- **la notion même de science** (quel est ce mode de raisonnement et comment procède-t-il ? Quel est son rapport avec le langage, puisqu'il met en jeu ce qu'on a coutume d'appeler « la pensée », et que celle-ci engage forcément les mots d'une manière ou d'une autre ?) ;
- **les sciences de l'homme en général** (en ce qu'elles sont toutes concernées, à un titre ou un autre par le fait que les êtres humains parlent) ;
- **ce qui fonde l'humanité de l'Homme.**

Mais il s'agit aussi et peut-être surtout

(2) de vous donner des éléments pour vous interroger au-delà de ce savoir afin que celui-ci demeure actif une fois ce cours refermé. Se poser des questions, remettre son savoir en jeu, voilà sans doute ce qui importe avant tout. Une telle attitude est d'habitude considérée comme l'apanage de la philosophie, pour laquelle l'important serait plus de poser des questions que d'obtenir des réponses ; Gaston Bachelard, grand philosophe des sciences du siècle passé, montre qu'il s'agit au moins tout autant d'une caractéristique de la recherche scientifique : « L'homme animé par l'esprit scientifique désire sans doute savoir », écrit-il dans *La Formation de l'esprit scientifique* (1938, 16), « mais c'est aussitôt pour mieux interroger ». Il s'agit donc de vous apprendre à vous forger aussi des connaissances par vous-même, et donc de vous fournir une méthode pour cela : avant l'acquisition d'une formation professionnelle, c'est ce qu'apporte la fréquentation de l'université.

L'enseignement des sciences du langage à l'université Rennes 2 ne conduit plus à un diplôme spécifique depuis cette année : vous n'aurez donc pas la possibilité d'y poursuivre le cursus à l'issue de ce premier semestre universitaire. Mais les lignes qui précèdent vous permettent d'envisager le parti que vous pourrez tirer de ce cours dans votre formation intellectuelle d'une façon générale.

1.2. Comment va-t-on procéder ? Le risque du *malentendu*

Ce point aborde à la fois la méthode suivie dans le cours et en matière de recherche scientifique en général, et vous suggère comment travailler cette UEF.

Le cours va vous parler de choses que vous ne connaissez (sans doute) pas ; il va aussi envisager une manière de le faire qui ne vous est pas non plus familière : vous allez donc forcément vous poser des questions, surtout lorsque cela vous semblera en contradiction avec le savoir qui est déjà le vôtre. Il s'agit d'un phénomène normal, et vous ne devez pas vous inquiéter outre mesure à son propos. Entrer dans un nouveau domaine du savoir, c'est comme apprendre une langue étrangère : cela demande à la fois un peu d'effort et de temps ; vous vous sentirez à l'aise dès que vous parviendrez à dialoguer avec les propos tenus, même si ce n'est d'abord que de façon modeste. C'est pourquoi ce document va procéder par strates, progressivement, en commençant par vous présenter de façon simple et résumée l'intégralité du raisonnement qui est le sien, avant d'approfondir chacun des points qu'il aura mis au jour — c'est avec cela qu'il importe de se familiariser avant les détails qui l'accompagnent nécessairement (ceux-ci trouveront comme naturellement leur place par la suite). La tâche n'est pas simple : elle est à votre portée.

La pyramide dessinée au début de chaque chapitre schématise cette organisation : de la pointe à la base, le même propos va en se développant. La partie hachurée indique la place du chapitre dans l'ensemble.

Vous allez ressentir un décalage entre ce que le cours va exposer et le bagage de savoir avec lequel vous entamez sa lecture. Cela va requérir une certaine *traduction* de mes propos, nécessaire à ce que vous puissiez vous approprier le contenu du cours. Il y a tout à parier que bon nombre des problèmes que vous rencontrerez en travaillant ce document viendront de là : vous penserez avoir « lu quelque chose », qui entrera plus ou moins en résonance avec ce que vous savez déjà, mais poursuivant la lecture, vous vous rendrez compte que le texte disait « autre chose » — ce qui, avant qu'on se le soit formulé, produit un désagréable sentiment d'incompréhension.

La raison en est simple, et explique pourquoi j'ai choisi une comparaison avec les langues étrangères ci-dessus (par ailleurs, cela anticipe la question de l'*usage*, qui sera traitée plus particulièrement aux ch. 3 et 4). Chacun a son propre usage, qui le différencie plus ou moins des autres. Chacun s'est approprié d'une manière particulière ce qu'il a appris (les mots comme le reste) : c'est lié à notre histoire personnelle et à celle de notre pays, aux personnes avec qui nous avons échangé, à notre expérience, à notre *savoir* de façon générale. Cela fait que les « faux amis » contre lesquels vous alertent les cours de langue étrangère, il y en a aussi sans cesse en français pour n'importe quel francophone. Deux exemples, parmi le grand nombre que l'on pourrait prendre :

« *Structure* » : ce mot que le cours emploiera (ch. 6 et 7 principalement) sera défini d'une manière spécifique aux sciences du langage ; mais il existe aussi en architecture, en chimie ou en ethnologie, avec des définitions différentes. Qui est versé dans l'une ou l'autre de ces disciplines ne pourra s'empêcher de l'entendre *aussi* selon l'usage qu'il connaît déjà — ce qui, au moins, conduira à des associations d'idées et des rapprochements (adéquats ou inadéquats) qui lui seront propres ;

« *libéral* » : cet adjectif, aujourd'hui en France, est employé, le plus souvent, pour qualifier un certain système d'organisation économique, dans lequel le rôle de l'Etat est réduit par rapport à celui du secteur privé où la concurrence est censée devoir jouer librement (un modèle qui a perdu quelque crédibilité récemment du fait de la crise financière et économique, du reste) ; en Amérique du Nord (au Québec, par exemple), « *libéral* » évoque avant tout un progressiste en matière sociale. En forçant le trait, le mot désigne en France des gens « de droite » et en Amérique du Nord des gens « de gauche ». Soit à peu près l'inverse dans le spectre politique ! Vous imaginez à quels malentendus cela peut conduire si l'on n'est pas au courant de cette différence... Bien sûr, « *libéral* » concerne aussi le médecin ou l'infirmière, qui peuvent exercer « *en libéral* », et cela n'a plus rien à voir avec leurs opinions.

Le risque du malentendu est perpétuel dans le dialogue ; il ne réside pas seulement dans quelques cas spectaculaires : cette différence d'appropriation, entre les interlocuteurs, de ce que désignent les mots est en effet vraie pour tous. Derrière chaque mot, personne ne met exactement la

même chose : sa définition différera, ainsi que les mots auxquels il s'oppose. Ce n'est pas très apparent la plupart du temps parce que nous sommes parvenus à nous accorder avec autrui pour dépasser cette différence, ou bien parce que nous n'y prêtons pas attention ; mais cela n'en invalide pas la proposition. Et plus le domaine considéré est loin du savoir familier et du « concret » le plus quotidien, plus les différences liées à l'appropriation par chacun produisent des effets importants, et donc des malentendus, qui peuvent aller jusqu'à de véritables dialogues de sourds.

Le problème tient pour partie à ce que le locuteur considère les mots sans méfiance, comme s'ils étaient des représentants directs des choses qu'ils permettent de désigner, alors que le processus, masqué par le fonctionnement cognitif lui-même, est plus complexe (cela sera étudié au ch. 6). Ce à quoi nous avons accès de façon directe en écoutant (ou en lisant), ce sont moins les mots que les idées, le sens, ou, pour employer un terme spécialisé, *les concepts*. Un concept est « représenté » par un mot ; mais il ne vaut que par sa *définition* (qui spécifie quel aspect de la réalité il désigne). Une définition que le mot résume en quelque sorte. Or il est tout à fait possible à chacun d'« emprunter » dans son propre usage un mot sans emprunter en même temps la définition qui va avec pour l'interlocuteur (en conservant celle qu'on en a) : le mot sera bien identique ; mais le concept différera. Et voilà le malentendu à l'œuvre. Cela se produit sans cesse.

Vous comprenez alors que ce qui importe, c'est beaucoup plus le concept (la définition) que le mot qui le dit. D'ailleurs, avoir compris un propos c'est être capable d'en reformuler le contenu conceptuel, pas d'en répéter les mots : eux ont été oubliés dans l'opération. Une grosse part de votre travail (comme du mien en écrivant ce document) consiste donc à réduire la possibilité du malentendu – sachant que le phénomène ne disparaîtra pas, puisqu'il est constitutif du fait que nous sommes différents les uns des autres, et donc que nos usages le sont. Partiellement, bien entendu. Du moins l'écart est-il réductible.

Cherchez à **reformuler les définitions** au moins autant qu'à les apprendre : l'essentiel est de les avoir comprises, de regarder « avec leurs yeux » la réalité qu'elles désignent ; si vous êtes capables de les reformuler (en partie) avec vos propres mots, dont vous maîtrisez bien « ce qu'ils veulent dire », cela signifie que vous avez compris. Le « par cœur », en tout cas, n'est jamais une solution.

Conclusion : ne vous fiez pas aux mots ! Fiez-vous aux définitions et aux raisonnements. Et comme une définition vaut autant par les limites qui lui sont données que par son contenu, n'apprenez jamais un terme seul, resituez-le toujours dans le raisonnement où il prend place, dans lequel il entre en relation avec d'autres (s'y oppose, les subdivise, au contraire, se situe à un niveau de généralité supérieure) – par exemple, explicitez ces relations sous la forme de **tableaux** ou de **schémas**.

Illustrons ce fait que c'est les uns par rapport aux autres que les termes valent quelque chose :

Chez Ferdinand de Saussure (souvent regardé comme le fondateur de la linguistique comme science au début du XX^e siècle), *la langue* s'oppose à *la parole* : c'est l'opposition des deux termes qui veut dire quelque chose, parce qu'ils se limitent mutuellement ; non chacun d'entre eux. Voici un bref aperçu de ce que cette partition recouvre (*ces informations ne sont données que pour votre « culture générale » et ne sont pas à retenir : elles correspondent à un état aujourd'hui dépassé du savoir*) ; la même typographie est utilisée pour mettre en évidence les oppositions dans les définitions de ces concepts.

La langue est « ce qui est social » et « ce qui est **essentiel** » dans le langage (30) ; « c'est un système de signes où il n'y a d'essentiel que l'union du sens et de l'image acoustique, et où les deux parties du signe sont également psychiques » (32). Elle s'oppose à *la parole*, qui, elle, est « ce qui est individuel » et « ce qui est **accessoire** et plus ou moins **accidentel** » (30). C'est ainsi que la pensée de Saussure est présentée dans le *Cours de linguistique générale*, compilation, publiée par deux anciens élèves en 1916, des cours qu'il professa à l'université de Genève entre 1906 et 1911. Dans la bouche d'un sociolinguiste en revanche, il arrive que *la langue* s'oppose au *dialecte* : le terme n'y aura, bien sûr, pas du tout le même sens (c'est là un caractère officiel ou non qui les distingue). *La parole*, par ailleurs, n'est pas non plus la même lorsqu'on « donne sa parole ».

Le *bœuf* n'est pas le même s'il est en train de paître à côté de la vache dans le pré, ou s'il est en concurrence avec le poulet sur la carte du restaurant (ou d'ailleurs il peut être en fait de la vache !). Vous êtes déjà sensible à la polysémie : ce que nous voyons en ce moment ne devrait pas vous

décontenancer outre mesure. En somme, **essayez de comprendre chaque théorie comme un tout cohérent**. C'est d'ailleurs la seule manière de le faire, puisque la cohérence est ce qu'elles visent.

1.3. Diversité et cohérence interne des modèles explicatifs

Sortis du cadre théorique où ils ont une signification claire, les termes sont donc confus et inadéquats.

Un fait ou une chose (cette portion de la réalité désignée par un concept) n'existe pas *en soi* en science, mais seulement en fonction d'un problème posé qui le détermine comme tel — problème qui dépend lui-même d'un cadre théorique qui, seul, le pose. En dehors de cela, il n'existe pas. *Aïe !* vous dites-vous.

Prenons un exemple, qui fut fameux en son temps. Le 29 mars 2006, lors de la séance de questions d'actualité à l'Assemblée nationale, le Premier ministre à l'époque, M. de Villepin, fait la déclaration suivante : « *Attendons le Conseil constitutionnel qui prendra sa **démission** demain...* », avant de rectifier : « *...Qui prendra sa **décision** demain* ». On était alors au lendemain d'une journée de manifestations d'envergure contre son projet de loi d'un Contrat Première Embauche (CPE), il régnait une grande tension dans les allées du pouvoir comme dans le pays, et les commentateurs en ont déduit que le Premier ministre avait sans doute envisagé de démissionner. Il avait en tout cas fait un **lapsus** : sous la pression qu'il ressentait, autre chose que ce qu'il voulait dire consciemment était sorti (ou bien était sorti justement ce qu'il voulait dire mais préférerait taire ; chercher à interpréter ce propos serait faire preuve de précipitation ici).

La question est ici de savoir *en quoi* cette « saillance » que tout auditeur ou lecteur de cette phrase remarque est *pertinente* (il se passe quelque chose de notable) : *pour quelle hypothèse scientifique (= quel cadre théorique) constitue-t-elle un fait ?* (pour le scientifique, mais aussi pour l'auditeur qui la remarque, sans forcément savoir de façon précise comment l'expliquer)

(1) Elle constitue un fait pour une démarche scientifique qui s'efforce d'expliquer comment et pourquoi on *veut* (dire) quelque chose, donc comment et pourquoi, à l'inverse, on *s'interdit* (d'en dire) d'autres, et comment et pourquoi, parfois, il se produit une interférence ou un raté entre les deux, alors appelé lapsus. Le lapsus est ainsi pertinent pour une théorie scientifique qui s'intéresse à *l'intention* chez les humains, et à la façon (apparemment complexe, puisqu'on peut faire l'hypothèse de deux « niveaux » à la lumière d'un exemple comme le nôtre) dont celle-ci est structurée. D'autres observations permettront de préciser l'hypothèse. *L'intention n'est pas spécifique au fait de parler* : on observe de tels ratés dans des situations où nul langage n'est en jeu — les psychanalystes trouvent toujours très significatif, par exemple, qu'un patient oublie un rendez-vous, surtout si ceux-ci ont toujours lieu à la même heure. Et là, il n'est pas question de mots (d'où les parenthèses ci-dessus).

(2) En revanche, cela n'a rien de pertinent pour une investigation scientifique des mécanismes d'organisation des mots (la syntaxe, plus largement la grammaire) : dire « *sa démission* » ou « *sa décision* », c'est alors du pareil au même ; dans tous les cas le scientifique est en présence d'un déterminant et d'un nom, parfaitement substituables d'une occurrence à l'autre sans que rien ne change à la règle constituant ce groupe comme grammatical (plutôt qu'agrammatical). Pour le grammairien, cela n'a rien d'un fait ; le lapsus n'existe pas pour lui *en tant que grammairien*. Ses hypothèses et ses explications concernent les mots et leur organisation ; elles en concernent pas l'intention. Cela montre bien par ailleurs que, pour la première de ces deux démarches scientifiques, ce ne sont pas les mots qui sont en jeu, puisque ceux-ci sont du ressort du grammairien (la distinction traditionnelle *lapsus linguae/lapsus calami* n'est donc pas pertinente pour comprendre le phénomène).

Tenter de se placer dans les deux perspectives *en même temps*, et suggérer qu'il est important d'étudier le fait que le raté de l'intention soit en l'occurrence aussi un mot, qui entre dans un certain cadre morphologique ou syntaxique, c'est en fait ne plus rien dire de pertinent pour l'explication scientifique de quoi que ce soit parce qu'on mélange deux questions qu'il faut au contraire distinguer : c'est manquer de cohérence dans l'explication ; c'est donc n'en pas produire une satisfaisante. On se situe alors dans la pure et simple érudition — tentation ô combien courante, et tout à fait vaine en regard de notre objectif —, qui consiste à collectionner les explications divergentes sans en choisir aucune (et la plupart du temps, à conserver sans même s'en rendre compte, la plus basique, celle du savoir courant).

C'est l'architecture conceptuelle spécifique où il prend place qui produit le fait scientifique — une architecture (un raisonnement ; un cadre théorique) qui comprend aussi la méthode d'obtention, par observation ou expérimentation, des faits qui la constituent. D'où le fait que ce n'est jamais le fait isolé auquel il s'agit de s'intéresser, mais la construction conceptuelle où il est pertinent, et donc existe. Avant les explications elles-mêmes, pour le dire autrement, il faut s'efforcer de comprendre à quelles questions elles sont des réponses ; ou bien le « plan » dont elles ne sont qu'une partie, dépendante du reste. Pour le faire saisir, le mathématicien Henri Poincaré, dans son livre *La Science et l'hypothèse*, au début du XX^e siècle, recourait déjà à la métaphore de la construction :

« On fait de la science avec des faits comme une maison est faite de pierres. Mais une accumulation de faits n'est pas plus une science qu'un tas de pierres n'est une maison. »

Voilà en tout cas la perspective dans laquelle le cours se situera.

Vous saisissez donc combien il est impossible de défendre une conception cumulative du savoir, dans laquelle les faits (les choses) constituant la réalité « seraient là » de toute éternité, plus ou moins cachés, et ne demandant qu'à être découverts de plus en plus finement par des savants qui accroîtraient alors la connaissance de façon linéaire, chacun apportant sa pierre, plus ou moins grosse, à un édifice de forme intangible. Tout cela n'existe pas. La définition des éléments même de la réalité — définition produite par le raisonnement scientifique — est une partie cruciale du problème.

Cela vous explique pourquoi les titres de la bibliographie donnée en ouverture de ce document ne doivent être consultés qu'avec la plus grande précaution, en suivant les indications qui l'accompagnent, et simplement en complément du cours au coup par coup. Il ne faut pas se laisser abuser par les mots (puisque ce sont les concepts qui comptent) : ce n'est pas parce que tous vont parler de « langage », « langue », « grammaire », « sociolinguistique », etc. qu'il s'agira de la même chose ! Les sciences du langage ne sont pas *unes*, si je peux me permettre l'expression : des modèles explicatifs différents, posant des hypothèses — donc des objets — divergents, et produisant à leur appui des faits spécifiques sont en concurrence « sur le marché ». Les éléments de l'un ne peuvent pas être cités en soutien de l'argumentation d'un autre : *ils ne parlent pas de la même chose*. Sauf que vous ne le savez pas forcément, et ne disposez pas non plus toujours du bagage vous permettant de le déterminer, puisque vous commencez votre parcours. Le cours (avec ses imperfections ; avec ce caractère inévitablement provisoire du savoir scientifique) vise à une cohérence que les ouvrages indiqués n'ont pas toujours avec lui, ni entre eux, ni parfois eux-mêmes (quand il s'agit de manuels notamment — la généralité de leur titre le signale — suggérés parce qu'ils complètent certains aspects de ce document, et fournissent un aperçu de l'évolution de la discipline au cours du siècle écoulé. De tels livres sont en cela très différents d'un manuel de physique ou de biologie au lycée, où de telles divergences ne se rencontrent pas). Le cours entend vous guider dans la découverte de l'exploration scientifique du fonctionnement humain tel que le langage permet de l'observer, en optant pour la démarche la plus cohérente et explicite possible. Il poursuivra la même perspective explicative (la même « architecture »), sans mélanger des points de vue différents (encore moins incompatibles). Lorsqu'il sera fait référence à de tels points de vue — cela sera parfois nécessaire — ce sera explicitement signalé. C'est pourquoi *c'est le cours qui doit être votre référence*. C'est votre aptitude à restituer son raisonnement qui sera sujette à validation.

Cette situation constitue un sérieux problème pour l'étudiant : mieux vaut donc en être averti. Elle a diverses causes. L'une, dont nous avons déjà parlé, est la croyance que c'est le mot qui désigne quelque chose, et non pas le concept, dont le mot n'est qu'un résumé (même mot/concepts différents, donc). L'autre est liée à l'ambiguïté du mot « science », qui désigne deux concepts différents, et que l'on confond souvent : la science comme *modèle explicatif* d'un secteur défini de la réalité (ou bien comme raisonnement), et la *discipline*, qui, elle, est une subdivision professionnelle de l'université (du monde savant en général, où « scientifique » est un métier). On parle alors de *la* psychologie, *la* sociologie, *la* linguistique, etc., et certains d'entre vous sont inscrits dans un département qui porte l'un de ces noms. Mais ces divisions institutionnelles, qui sont un produit de l'histoire, ne rendent pas forcément bien compte de l'état actuel de la recherche scientifique, traversé par des façons différentes de concevoir. À l'intérieur de chacune, plusieurs modèles explicatifs sont en concurrence, dont les

objets respectifs peuvent même n'entretenir qu'un lointain rapport — et ces modèles ne respectent d'ailleurs pas toujours les frontières disciplinaires : c'est normal puisque toute explication ne peut viser qu'à faire « bouger les lignes ».

Si ce qu'on appelle « les sciences humaines » apparaît parfois au profane comme un ensemble d'explications relativement unifié, du moins cohérent, c'est parce qu'il pense alors à la discipline. Mais dès que l'on songe aux différents raisonnements menés, aux objets qu'on cherche à expliquer, cette cohérence vole en éclats. C'est, à dire vrai, le cas pour l'ensemble des disciplines scientifiques ; mais cela l'est particulièrement pour les sciences humaines, dont les fondements ne sont pas encore établis, loin de là, avec toute la certitude qu'on souhaiterait — la faute à leur relative jeunesse notamment : elles sont nées au cours du XIX^e siècle, et il y a encore des gens pour dénier même leur existence (nombreux sont en effet ceux pour qui l'humain ne relève, scientifiquement, que des sciences de la nature, biologie en tête : cela sera réfuté au point suivant).

2. Qu'est-ce que la science ? Une définition

Les pages qui précèdent ont abondamment évoqué la notion de *science* comme type de raisonnement. Il faut désormais définir ce qu'on entend par là de façon plus précise.

2.1. La Conception courante : les sciences *de la nature*

Même pour qui a entendu parler des sciences humaines, les « vraies sciences », encore souvent aujourd'hui, ne sauraient être que les sciences *de la nature*. Voilà la conception la plus répandue parmi le grand public ; peut-être est-ce la vôtre, à l'entame de la lecture de ce document. C'est elle qui entraîne que l'on dise peut-être dans votre entourage que vous êtes « en lettres » : par opposition aux étudiants qui sont « en sciences », c'est-à-dire qui étudient la physique ou la biologie (et qui ne sont d'ailleurs pas inscrits à la même université à Rennes). C'est elle qu'il faut lire derrière les récurrentes préoccupations politiques et journalistiques de la « désaffection pour les sciences » chez les élèves : ce n'est certes pas de sciences du langage, de psychologie ou de sociologie qu'on parle là (on prétend plutôt que, dans ces disciplines, les étudiants, il y en a trop, et que cela fera surtout des chômeurs diplômés...). C'est elle encore qui préside à la « Fête de la science ». C'est aussi la conception publiquement défendue par de nombreux chercheurs renommés spécialistes des sciences de la nature : la seule façon scientifique d'expliquer l'être humain, c'est la biologie. Certes, concèdent-ils, cette science ne fait pas le tour de ce qu'il est possible de dire de l'humain : mais ils renvoient tout autre propos pertinent à la philosophie quand ce n'est pas à Dieu, c'est-à-dire à tout autre chose que de la science.

Une telle conception erronée est liée à trois croyances.

2.1.1. Les raisons de cette conception : trois croyances (exactitude, mathématisation, technique)

1. **Ne serait science que ce qui est exact** : on parle d'ailleurs de **sciences exactes**. Cette exactitude serait en quelque sorte la preuve de la rigueur du raisonnement mené. Dans une métaphore assez transparente, on oppose aussi les sciences *dures* (« de la nature ») à d'autres, qu'on accepte alors de regarder comme des sciences, mais qui seraient des sciences *molles*, pour ne pouvoir prétendre à la même rigueur — ce qui dit clairement leur infériorité, selon le système de valeurs d'aujourd'hui.
2. Cette exactitude passe par les mathématiques. **La science serait nécessairement mathématisée** (il y a des nombres, des équations, du calcul). Cherchez, d'ailleurs, la représentation d'un scientifique au cinéma, dans l'illustration, il sera invariablement en blouse blanche devant un tableau noir couvert d'équations abscones pour le commun des mortels.
3. Il n'y aurait science que s'il y a un important **dispositif technique** (des appareils complexes qui produisent des mesures, visualisées sous forme de colonnes de chiffres, de

courbes, de schémas divers), ce qui tend à faire voir de la science dès qu'un dispositif complexe est mis en œuvre. La science requiert la **mesure quantitative des phénomènes**.

Ces trois aspects sont associés : l'exactitude nécessite des calculs, donc la mesure, et un appareil pour la réaliser. Le parangon de la science est alors la physique (l'astrophysique ou la physique nucléaire) ; on a en effet couramment l'impression que la physique, c'est d'abord de la mesure, des machines complexes et des mathématiques.

2.1.2. Pourquoi ces croyances sont erronées. La question de la spécificité

1. a. **L'exactitude n'est jamais que relative**. Ce sont les calculs qui sont exacts. Or ceux-ci dépendent de mesures (qui fournissent les données numériques). Celles-ci peuvent-elles être considérées exactes dans l'absolu ? non, puisqu'elles dépendent d'appareils de mesure, qui ne sont exacts... que dans une certaine mesure !

b. **La rigueur n'est pas spécifique à la science**, quoiqu'elle lui soit nécessaire. La poésie, le sport de haut niveau, l'expertise en immobilier, la marqueterie, la musique requièrent la rigueur (si ce n'est l'exactitude), parmi de nombreuses autres activités. Toute activité humaine, plus largement, peut être rigoureuse : la rigueur est en effet liée au respect de contraintes que l'on se donne, et cela n'est en rien spécifique aux sciences de la nature. Quel est le métier « où il faut toujours avoir envie de progresser », où « il ne faut pas rester sur les acquis » mais sans cesse « évoluer et se remettre en question » ? Physicien ? Non ! Charcutier-traiteur : d'après le Meilleur ouvrier de France 2008, cité par l'*Est Républicain* le 28.10.2008.

2. **Le calcul ne garantit pas qu'il y ait science**. De nombreuses activités humaines recourent au calcul sans pour autant n'avoir rien de scientifique. La gestion, par exemple, est pour une bonne part constituée de calcul sans que ce soit une science : son propos n'est pas d'expliquer quoi que ce soit. Les sondages d'opinion sont eux aussi le fruit d'une mathématisation ; mais ils ne possèdent pas de lien nécessaire avec la science non plus. Pensez-vous qu'un sondage où il vous serait demandé « *Etes-vous pour ou contre l'hiver ?* » serait scientifique ? Non, bien sûr. Des réponses seraient obtenues, un traitement statistique en serait effectué, mais il manquerait un caractère essentiel : la pertinence de la question posée — qui apparaît donc ici à nouveau en creux comme un élément à ne pas négliger. La scientificité de sondages mêmes plus « sérieux » est sujet à caution — pensez, par exemple, à ces sondages politiques qui donnent, entre les candidats à une élection, un écart inférieur à la marge d'erreur et n'en proclament pas moins un vainqueur — il faut bien vendre !

L'histoire est par ailleurs riche de cas où d'authentiques scientifiques se sont fourvoyés à effectuer des calculs savants à propos de questions qui n'avaient rien à voir avec la science. Ainsi de Marin Mersenne, physicien éminent contemporain de Galilée : on lui doit le calcul de la vitesse de propagation du son dans l'air ; il publia aussi un calcul du cubage de l'arche de Noé (quelle taille devait-il faire pour que toutes les espèces d'animaux puissent y trouver leur place ?).

Notez de plus que les mathématiques peuvent être absentes même des sciences de la nature : la zoologie, qui établit la classification des espèces vivantes, n'en use pas (pas nécessairement).

3. **Le dispositif technique n'est pas spécifique à la science**, même dans les cas où il présente une grande complexité. Une centrale nucléaire, une navette spatiale sont des machines très élaborées, on est d'accord ; mais elles n'ont pas vocation à expliquer quoi que ce soit : l'une produit de l'électricité, l'autre navigue hors de l'atmosphère terrestre. Elles sont des produits de l'ingénierie, et non de la science. Leur objectif n'est pas le même que, par exemple, celui du Large Hadron Collider (LHC), ce vaste tunnel circulaire construit sous terre de part et d'autre de la frontière franco-suisse, qui est de mieux connaître la nature et le fonctionnement des particules constitutives de la matière (son gibier le plus récent a été le fameux boson de Higgs). La confusion des deux est fréquente sous prétexte que l'ingénierie utilise le résultat de travaux scientifiques passés. Mais à ce compte, assister à un cours de chimie de classe de seconde serait faire de la recherche : ce qu'on y enseigne tient bien des résultats de la recherche effectuée à une époque donnée !

Les dispositifs techniques s'appuyant sur des résultats scientifiques acquis n'ont même pas nécessairement la transmission de la connaissance ou la production industrielle pour objectif ; le leur

peut être au contraire le plaisir ou l'ironie : ainsi de *Cloaca*, une œuvre monumentale de l'artiste belge Wim Delvoye (2000), qui reproduit artificiellement le processus de la digestion grâce à un ensemble de machines très élaborées, à partir de plats cuisinés qu'on y introduit — jouant ironiquement avec une opinion parfois émise sur la qualité de l'art contemporain (voir le site internet de l'artiste : wimdelvoye.be). Les travaux des artistes à toutes époques, de manière générale, mettent souvent en œuvre des dispositifs techniques très élaborés. Et dans le même ordre d'idées, pensez à la complexité technique derrière n'importe quel jeu vidéo.

Notez, pour terminer, que de tels dispositifs ne sont pas non plus requis par les sciences de la nature : l'exemple de la zoologie le montre à nouveau.

2.2. Définition de la science

Nous avons donc là trois caractéristiques qui *peuvent* être présentes dans la science, mais ne lui sont en rien spécifiques ni nécessaires : elles ne lui appartiennent pas *en propre*. Elles ne peuvent, de ce fait, différencier la science d'autres activités qui n'en seraient pas, et donc, *elles ne la définissent pas*.

Définir une notion, et donc la portion de réalité qu'elle définit, en effet, **c'est déterminer les caractéristiques qui lui sont propres et qui, par là, la distinguent de toutes les autres.**

(Voir ch. 8 pour un développement). Cet édifice de croyances à propos de ce qu'est la science oublie en fait l'essentiel, du moins ne l'explique pas : le fait que la science constitue une élaboration de connaissance, une explication (d'une partie) de la réalité. L'objectif de la science est la production de connaissance.

Un **exemple** simple de définition, pour commencer : celle d'un tabouret.

Tabouret. C'est un *siège* [caractéristique générale : segment de la réalité plus vaste, qui l'englobe] *sans dossier* (≠ chaise), *sans bras* (≠ fauteuil), *à pieds* (≠ pouf), *à une place* (≠ banc) [caractéristiques particulières, ou spécifiques, qui chacune distingue ce segment déterminé de la catégorie des sièges d'autres segments].

Expliquer un phénomène, c'est dire « ce qu'il est », « comment il fonctionne » : ce que les activités considérées plus haut laissaient de côté pour privilégier des caractères périphériques. En ce sens, c'est révéler l'ordre intrinsèque des phénomènes qui déterminent (constituent) la réalité. Voilà ce qui est spécifique à la science, et la distingue d'autres formes d'activité et de raisonnement humain : la science vise à expliquer le phénomène, c'est-à-dire à mettre au jour ce qui le détermine (ce en quoi consiste son objet). D'où la définition suivante :

Science : connaissance, formulée linguistiquement, des déterminismes qui constituent la réalité. Formulation alternative : élaboration d'hypothèses, formulée linguistiquement, à propos des causes de la réalité.

Voilà une définition qui a au moins le mérite de rendre possibles des sciences de l'humain : « la réalité » n'est en effet pas constituée uniquement des « choses », mais de *nous*, les humains, tout autant. Ce n'est cependant pas une définition *ad hoc* (formulée de façon à convenir à ce qu'on veut prouver — et qui ne prouve donc rien) : l'examen de chacun de ses constituants va le montrer.

2.2.1. « La connaissance... »

La science constate un état de la réalité, et produit de l'explication à son sujet ; elle rapporte un phénomène perçu à sa cause. Pour constater la réalité, elle doit y avoir accès : la science est ainsi inséparable de l'**observation** (*directe* : celle des organes sensoriels et de nos capacités cognitives qui

analysent ce qu'on voit et qu'on entend — que l'on regarde un phénomène naturel, que l'on observe un cas clinique, ou que l'on ait recours à un informateur ; *indirecte* : grâce à l'artifice d'outils, qui permettent que nous outrepassions les limites de nos organes sensoriels ; par exemple, la caméra sur un robot mobile qui nous permet de voir le sol martien alors qu'il est bien trop loin pour nos yeux ; l'enregistrement sonore ou vidéo qui permet l'analyse, avec du recul, des propos tenus par un interlocuteur ; le microscope électronique, qui nous permet de « voir » des molécules, alors que c'est beaucoup trop petit).

C'est cette observation qui permet que des hypothèses soient formulées à propos du fonctionnement de la réalité — il faut bien voir (entendre, etc.) quelque chose pour pouvoir en parler et se poser la question « qu'est-ce que c'est ? ». C'est elle, également, qui est à l'œuvre lors de la nécessaire confrontation expérimentale des hypothèses, qui permet, par la reproduction contrôlée des faits, de montrer au scientifique qu'il les comprend vraiment. Mais il importe de ne pas réduire la science à l'observation, comme c'est parfois le cas : l'observation scientifique est toujours étroitement dirigée par une hypothèse ; elle ne bat pas la campagne au gré de ses envies. Cf. les propos de Poincaré rapportés plus haut plus haut.

2.2.2. « ... formulée linguistiquement... »

Pour cela, pas d'autre ressource que les mots : la direction de l'observation implique qu'elle soit formulée en mots. Je ne peux pas vous dire simplement « observez ça » (ce qui est déjà une formulation en mots : mais trop vague) ; ce qu'on va observer, ce à propos de quoi on va formuler une hypothèse, cela doit être spécifié : et c'est l'énonciation en mots et en propositions qui le permet. C'est ce qui permet de sélectionner précisément certains aspects de la réalité, au détriment d'autres qui sont laissés de côté à ce moment. La connaissance est donc formulée linguistiquement. Elle se dit ; elle est explicite.

Même exposée sous forme de formules mathématiques, de schémas ou de figures, elle revient à des concepts et des raisonnements formulables en phrases, que ces artefacts résument, ou transcrivent. N'importe quel raisonnement scientifique peut être exposé sous la forme d'un texte formellement similaire à celui-ci. Il est vrai, cependant, que les mathématiques, par exemple, sont présentées aujourd'hui de façon beaucoup plus synthétique (et, sans doute, efficace) que lorsqu'elles s'écrivaient en vers, dans l'Inde ancienne, ou parfois dans l'Europe de la Renaissance. La célèbre formule d'Albert Einstein :

$$E = MC^2$$

n'est que l'écriture, sous une forme synthétique, d'une proposition verbale. Les lettres y représentent des concepts dont il est fait l'hypothèse qu'ils décrivent la réalité physique ; ce sont des sigles qui abrègent des mots : E représente l'énergie (d'une particule), M sa masse et C la vitesse de la lumière. L'équation n'est ainsi qu'une manière différente de présenter la proposition suivante :

« L'énergie d'une particule est équivalente à sa masse multipliée par le carré de la vitesse de la lumière. »

Ces notions de physique ne vous paraissent peut-être pas très claires, mais sans doute voyez-vous que cela revient à définir ce qu'est l'énergie. La physique se révèle ainsi comme ce qu'elle est avant tout : un travail conceptuel.

La science est essentiellement un fait de mots et de concepts, donc de définitions. Il n'y a pas moyen de faire des hypothèses ni de mener un raisonnement sans les formuler, donc choisir des termes, les définir, les enchaîner dans des propositions qui ne se contredisent pas mutuellement. Ce dont témoigne le grand nombre de sciences dont le nom est en « x-logie » (sociologie, biologie, paléontologie, etc.), qui signifie « ce qu'on peut dire de x ». Que même les sciences de la nature sont avant tout affaire de définition de concepts, c'est ce que vous expose d'une autre façon le texte « Planètes : l'impossible définition » en annexe à la fin du chapitre.

2.2.3. « ... des déterminismes qui constituent la réalité »

Cette formule (qui peut sembler difficile ; la page qui suit est un peu ardue) :

- pose l'existence de la réalité (sans laquelle il n'y aurait rien à dire) ;
- dit que cette réalité n'est pas le fruit du hasard (du moins pas totalement).

Elle implique qu'il soit possible — avec plus ou moins de précision — de distinguer ce qui est aléatoire (ou contingent) et qui est de ce fait hors de portée de la connaissance scientifique, de ce qui est au contraire déterminé (ou nécessaire). Une autre caractérisation parfois employée est le couple irrationnel/rationnel (elle est moins bonne). Malgré la variété voire le désordre qui paraît régner dans le monde, ce que l'on y observe scientifiquement répond à un ordre sous-jacent : ce que l'on appelle le **déterminisme** ou la **cause**. On suppose que **ce qu'on observe est produit par une cause : c'est cette cause que la science cherche à déterminer** (à circonscrire, mettre en évidence).

Voici un premier exemple, qui ne concerne pas le langage. De nombreuses espèces d'oiseaux ne sont observables chez nous qu'à la belle saison. Dès l'amorce de l'automne, elle partent plus au sud. C'est un fait biologiquement déterminé, dira un ornithologue, pour qui cela renvoie à la constitution cérébrale de l'animal, à un facteur transmis génétiquement. En revanche, même si nombre de ces oiseaux reviennent se poser au même endroit, où le fera tel individu sur l'arbre qu'il occupe tous les ans, et quel jour ? on ne peut le dire. On est dans le (relativement) aléatoire — en regard de ce déterminisme dont l'ornithologue fait l'hypothèse.

Un exemple linguistique très simple maintenant. Soit : « oui ». Vous reconnaissez qu'il s'agit d'un mot ; cela signifie que vous êtes capable de le différencier d'autre chose qui ne serait pas un mot (mais un simple bruit de bouche, qui pourrait être écrit « wuaoprcht », par exemple) ; même si vous n'avez pas d'idée précise de ce qu'est un mot, vous reconnaissez implicitement qu'il y a là un **fait déterminé**, non aléatoire : notamment parce que vous pouvez le répéter (ce qui n'est pas possible avec un phénomène contingent), et parce que vous avez un mot pour le dire : ce qui signifie bien que vous identifiez quelque chose — pour autant qu'on le sache, cela a été repéré par toutes les sociétés humaines. Cela indique que le mot a une cause, d'ordre général, et qu'il est possible de la chercher de façon plus précise. Par ailleurs, ce qui a été reconnu comme mot, vous ne pouviez en revanche prévoir sa durée exacte, ni les fréquences précises entre lesquelles ils se situeraient acoustiquement, ni... s'il serait prononcé, lui et pas un autre : tout cela fait en effet partie du (plus ou moins) aléatoire, ou contingent.

Pour résumer :

Toute science, en tant qu'il s'agit d'un mode de raisonnement pose en principe qu'il existe dans la réalité une cause qui la détermine, et que cette cause lui est accessible. Cette cause est aussi appelée son *objet*.

Ce qu'on précisera par « relativement accessible ». Ici moins pour signifier la part de l'aléatoire (ce qui relève de la cause ne relève justement pas de l'aléa, et ce qui aléatoire par rapport à une cause ne peut y être rapporté), que pour souligner que l'activité scientifique est *recherche*, et que, par essence, elle est interminée : elle produit une « image » de la réalité qui est modifiée sans cesse, parce que la compréhension que l'on a de la réalité (qui passe par la conceptualisation) n'est pas de même nature que cette réalité (qui, en elle-même, ne consiste pas en concepts). Pour le dire autrement, elle n'explique pas *tout* et encore moins *de manière définitive*.

La science, ici, formule qu'il y a une *cause* à ce qu'elle observe, et se limite à expliciter ce qui est *causé* — en s'efforçant de présenter cette causalité sous forme de **lois** (qui s'appliquent à chaque fois que ce qui est causé se produit), avec un maximum d'exactitude.

2.3. Les sciences de la nature et le langage

Dans cette perspective, examinons si les sciences de la nature sont en mesure de fournir une explication à ce qui se produit lorsqu'un être humain parle, une **explication** qui soit **spécifique**, c'est-à-dire **qui rende compte de cet ordre de faits, et seulement de celui-là**. Nous venons de mettre en évidence la possibilité d'autres sciences que celles de la nature, mais n'avons encore rien dit de leur pertinence pour ce qui nous intéresse. Penchons-nous sur l'occurrence suivante, que vous reconnaissez non seulement comme du langage, plus précisément comme un mot, et, je suppose, un pronom interrogatif :

(7) qui ?

La **physique acoustique** va apporter certaines informations sur les ondes sonores produites par la vibration de l'air, notamment des données chiffrées sur l'intensité sonore, les fréquences émises ; elle fournira aussi une représentation graphique de ces caractéristiques sonores, dans les deux cas par la mise en œuvre d'un appareillage d'une relative complexité. Est-ce suffisant pour comprendre de quoi il s'agit ? À l'évidence, non. Une mesure en Hertz ou en décibels n'expliquera jamais pourquoi nous sommes face à un pronom interrogatif, ni ce que ça signifie, ni même comment sa composante sonore se situe par rapport à celle de tous les autres mots. Ce que l'acoustique analyse, ce n'est pas de la grammaticalité, c'est de la voix ; et la voix n'est qu'une sorte particulière de bruit. C'est d'ailleurs ainsi que l'entendent les ingénieurs qui utilisent la phonétique acoustique dans leur travail sur la « reconnaissance automatique de la parole » : ils s'efforcent de trouver des moyens techniques permettant de distinguer la voix des autres types de bruits, mais ne prétendent pas faire des sciences du langage pour autant (ce qui n'empêche pas qu'ils travaillent en collaboration avec des spécialistes de ce domaine).

La **biologie** sera-t-elle en mesure d'être plus explicative ? Il faut être vivant pour parler, commencera-t-on par noter... Mais, de la même manière, pour être vivant au sens que la biologie donne à ce mot, il faut être constitué de matière, objet de la chimie et de la physique. Ça n'empêche pas la biologie d'exister comme science autonome, puisqu'on a considéré (au début du XIX^e siècle), au fil des travaux des scientifiques, que quelque chose qu'on a appelé « le vivant » n'était pas explicable seulement en terme de matière : demeurait quelque chose d'irréductible à une explication de ce type. Qu'il faille être vivant pour parler n'est donc pas un argument suffisant comme quoi la biologie pourrait fournir l'explication des mots et de leur organisation. On parle alors de **conditionnement cortical** (ou *naturel*, ou *biologique*) : un cerveau en état de marche est un préalable nécessaire à l'exercice des facultés spécifiquement humaines ; mais étudier le premier n'est pas comprendre les secondes, qui correspondent à deux ordres de phénomènes distincts. Considérons en effet les réponses que peuvent fournir les diverses branches de la biologie :

La **physiologie** peut étudier deux choses, au moins : les phénomènes articulatoires, et les phénomènes neurologiques ; le premier de ces deux domaines est l'objet d'investigations depuis longtemps, le second a pris une importance accrue au cours des dernières décennies.

D'abord la façon dont les mouvements articulatoires des organes produisent les divers sons qui entrent en jeu dans la parole émise : c'est le domaine de la **phonétique articulatoire**. C'est elle qui nous enseignera que le [i] de notre pronom interrogatif est produit grâce à un courant d'air venant des poumons, qui fait vibrer les cordes vocales, à un soulèvement de la langue au niveau de l'avant du palais, à un rétrécissement de l'aperture de la cavité buccale, et à un étirement des lèvres (qui fait que celles-ci ne contribuent pas à former une cavité de résonance postérieure aux dents)¹. De telles informations ont bien entendu leur utilité pour le linguiste : mais elles ne concernent pas uniquement le langage ; les mêmes mouvements articulatoires peuvent produire autre chose que des mots : on peut

¹ Les crochets [...] transcrivent le fait que les lettres entre eux représentent des données *phonétiques*, qui constituent ce qui est prononcé réellement dans le langage, et se différencient des données *phonologiques*, notées entre barres obliques /.../ (voir aussi note 4, p. 20). Un descriptif précis de la phonétique articulatoire du français se trouve dans le livre de Soutet, partie III, chapitre I.

pousser un cri, rire, siffler, chantonner, etc. L'appareil vocal humain sert (notamment) à émettre du bruit, et celui-ci est parfois du langage, parfois non, sans qu'il y ait de différence *perceptible* par un organe sensoriel.

Ensuite, la façon dont les organes humains permettent la production d'une vaste gamme de sons différents, à la différence de ceux de la majorité des autres espèces animales. C'est notamment une des activités des paléontologues lorsqu'ils s'interrogent (à leur manière) sur la façon dont le langage est apparu au cours de l'évolution. Si l'être humain parle, selon eux, c'est parce qu'il est muni d'un larynx (la partie supérieure de la trachée) abaissé par rapport aux autres espèces qui lui sont proches, les primates non humains, et que la cavité qui en résulte est nécessaire à la réalisation des voyelles – en particulier les trois qui se situent chacune à une extrémité du spectre [i], [a] et [u] (> ou < selon l'orthographe française). [i] et [u] sont prononcés avec la bouche presque fermée, [a] avec l'ouverture la plus grande ; [i] et [u], par ailleurs, sont réalisés respectivement le plus en avant et le plus en arrière possible de la cavité bucale.

C'est aussi parce que la langue est innervée par un nerf qui lui donne sa mobilité dans la bouche — une possibilité apparue chez nos ancêtres il y a 300 000 ans (ce qu'on voit à la taille du canal osseux hypoglossal par lequel passe ce nerf — beaucoup plus petite chez les espèces antérieures et les primates non humains). À nouveau, ceci est très intéressant ; mais toujours insuffisant pour expliquer le langage et fournir des réponses à nos questions. C'est en effet toujours de la *voix* qu'il question ici (on remarquera, à ce sujet, qu'il y est toujours question du *son* : il serait certes difficile de comprendre par ce biais le langage des sourds, et en quoi il partage des caractéristiques fondamentales avec celui passant par la parole... Le chapitre consacré à l'acquisition montrera comment cela en ruine de telles approches.)

La **neurologie** a aujourd'hui les moyens, quant à elle, d'observer ce qui se passe dans le cerveau de façon assez précise, grâce à des techniques élaborées d'imagerie cérébrale, telles la TEP (Tomographie par Emission de Positons) et l'IRM (Imagerie par Résonance Magnétique), qui permettent de « voir » l'activité cérébrale – après de nombreux traitements informatiques des données chiffrées enregistrées par les instruments de mesure². Certains pensent qu'on parviendra, par ce biais, à expliquer la totalité de l'homme. Tous les comportements, certes, ont un conditionnement cortical (ils sont liés à une activité cérébrale). Mais à moins que nos questions puissent trouver une réponse en termes d'impulsions électriques ou de réactions chimiques – ce qui arrivera peut-être, mais on en est au mieux encore loin — une telle discipline ne répond pas plus que les autres à notre demande d'explication. Et encore faudrait-il que cette réponse puisse être formulée *entièrement* en ces termes : s'il s'agit seulement de dire « voilà un pronom interrogatif » sur une image cérébrale, aussi précise soit-elle, cela n'ôte en rien la nécessité d'une autre science qui a formulé l'hypothèse du pronom interrogatif auparavant, pour que le neurologue puisse la reprendre !

Tous les raisonnements mis en œuvre dans la page qui précède présentent donc un défaut de cohérence s'ils entendent expliquer ce qu'est le langage, puisqu'ils partent d'un présupposé (*il y a un pronom relatif*) qui est extérieur au champ de ce qu'ils sont en mesure de démontrer.

Conclusion : **aucun des objets naturels n'est spécifique à ce que nous cherchons à expliquer**, qui ne relève donc pas (simplement) de l'ordre du réel naturel. Les sciences de la nature s'avèrent insuffisantes à expliquer, avec leurs moyens propres, ce qui se joue d'essentiel dans l'ordre du grammatical. Ici, **elles ne sont donc pas pertinentes**.

3. « Le langage » : hypothèse ou métaphore ? Est-ce ou non *une* réalité ?

Les pages précédentes ont admis (sans l'avoir prouvé encore) la possibilité de faire des sciences humaines : des sciences différentes des sciences de la nature par leur objet, qui consisterait en

² Grossièrement, la TEP consiste à injecter par intraveineuse un produit analogue au glucose et contenant un traceur faiblement radioactif, de façon à observer le métabolisme d'organes ou de cellules. L'IRM est une technique non invasive fondée sur les propriétés magnétiques des atomes (en particulier de l'hémoglobine du sang) ; on parle d'Imagerie par Résonance Magnétique fonctionnelle (IRMf) lorsqu'il s'agit, comme dans notre exemple, d'observer le fonctionnement cérébral à l'œuvre.

phénomènes spécifiques au fonctionnement humain (plutôt que des phénomènes qui s'observent à la fois chez les êtres humains et ailleurs, comme de nombreux faits biologiques). Mais rien n'a encore été dit de la possibilité de faire la science *du langage*. Peut-être vous dites-vous : « bien sûr qu'on peut faire une science du langage ! Sinon ce cours n'a pas de raison d'être. »

Les choses ne sont pas si simples, et méritent d'être regardées de plus près. Il va falloir, pour cela, examiner la question suivante : ce qu'on a coutume d'appeler « le langage », cela correspond-il à un **objet scientifique** ? À ce stade de votre progression, une telle question doit vous paraître étrange, si ce n'est oiseuse. Eh bien c'est loin d'être le cas ! Pour cela, il faut avoir bien saisi que la façon dont nous comprenons la réalité est produite par le rapport que nos mots et nos concepts entretiennent avec elle — c'est-à-dire qu'elle consiste en un raisonnement (implicite la plupart du temps — au sens où il ne nous demande pas un effort particulier et volontaire).

Ceci implique l'interrogation suivante : la science est-elle le seul type possible de raisonnement — ou de détermination conceptuelle du réel — accessible à l'être humain ? Si ce n'est pas le cas, il faut mettre à jour ce qui la distingue d'autres types de raisonnement et évaluer ce qui, dans la compréhension que nous avons du monde, revient aux uns et aux autres. Cette question est difficile, je le concède, étant donné sa grande distance aux façons (non scientifiques) de réfléchir. Mais elle est cruciale ; de la réponse que nous allons y apporter découlera l'essentiel du propos du cours — pas d'inquiétude, donc, elle sera reprise (au chapitre suivant, où l'on reviendra sur ce qu'est un objet scientifique), et se trouvera tout du long en filigrane. Et voyez comme elle concerne le cœur de notre sujet : il est bien question des mots, et de la façon dont ils nous permettent de dire les choses. La science est une affaire de mots, avons-nous montré plus haut.

3.1. « Tout est musique »

La réflexion sera guidée par une remarque de l'ethnomusicologue Gilbert Rougé au début de son ouvrage *La musique et la transe* (1980, rééd. « Tel » Gallimard, 1990), où il établit les rapports entre la musique et la transe dans les sociétés traditionnelles. Sans que ce soit sa spécialité, il sait être là excellent sémanticien dans son analyse des modes de raisonnement :

LE MOT « MUSIQUE »

« Tout est musique », a déclaré un jour John Cage³. Si c'était vrai, ce livre serait d'avance sans objet, puisque les relations qu'il cherche à dégager entre la transe et la musique seraient alors des relations avec tout, autrement dit avec n'importe quoi. Mais c'est faux, ou plutôt ce n'est ni vrai ni faux. Il y a des déclarations qui ne doivent pas être prises plus au sérieux que leurs auteurs eux-mêmes ne l'espèrent. Tout, silence et vide compris, peut effectivement être entendu, ou vu, ou senti, comme le serait une musique : c'est en définitive affaire de bonne volonté. Un grincement de porte, un accrochage de haut-parleur, un bruit de chasse d'eau peuvent être appréciés avec une oreille musicale. Certains y prennent du plaisir et s'ils le disent il faut les croire. Rien n'empêche également qu'un paysage soit vu comme une musique pour les yeux. Si « tout est musique » c'est que nous sommes dans la métaphore, laquelle est un usage des mots parfaitement légitime et sans doute vieux comme le monde, mais que nous essaierons d'éviter comme peu profitable à notre propos. »

Déclarer que « tout est musique », c'est *faire une métaphore*, écrit-il ; c'est rendre le concept de musique si accueillant qu'il puisse désigner les réalités les plus diverses. G. Rougé souligne à raison qu'une telle attitude est possible : elle l'est par le seul fait qu'elle existe (et parce que déclarer cela a peut-être été nécessaire à un certain moment de l'histoire de la musique occidentale — je pense que la déclaration de Cage est plus sérieuse qu'il n'y paraît, notamment parce qu'elle place l'auditeur au centre du processus esthétique : une question d'histoire de l'art qui n'est pas la nôtre). Elle pose cependant problème à un scientifique qui essaierait de définir la musique — et au linguiste qui s'intéresse au problème de la définition — de deux manières graduées : par sa formulation d'abord, par son contenu ensuite.

³ Compositeur américain (1912-1992) de musique contemporaine, célèbre pour ses pièces expérimentales.

Ainsi que le montre G. Rougé, si *tout* est musique, ce qu'est la musique devient indéfinissable : l'existence des choses, qui découle pour nous de notre capacité à les définir on l'a dit, ne s'éprouve que par différence. Définir quelque chose, nous l'avons vu, c'est le distinguer d'autre chose, qui présente des caractéristiques différentes. La grammaire du français, par exemple possède un genre masculin (MASC) parce qu'il existe un genre féminin (FEM) qui s'oppose à lui (et vice versa) : *le bout* n'est pas *la boue*⁴. C'est l'opposition qu'il faut considérer comme l'élément essentiel. L'anglais ne possède lui *aucun* genre nominal puisque rien ne vient s'opposer au *the* de *the cat* ou *the chair* (en matière de « déterminant défini »). D'une certaine manière *tout* équivaut à *rien*. Scientifiquement, cela fait de la musique ainsi définie une réalité insaisissable. **En cela, dire que « tout est musique » n'est pas un propos scientifique.**

D'autre part, si l'on se place du point de vue du compositeur qui *produit* de la musique, une telle déclaration revient à inclure dans la catégorie « musique » des choses qui ne sont pas produites avec l'esthétique sonore comme finalité, voire dont le caractère sonore est accidentel (accrocher un haut-parleur) ou inexistant (la contemplation d'un paysage). L'emploi du seul mot *musique* devient principe unificateur de choses qui sont hétérogènes les unes aux autres, et dont l'analogie peut être des plus lointaines. **En cela, dire que « tout est musique » n'est pas un propos scientifique.**

Un message formulé de cette façon — on sera à nouveau d'accord avec G. Rougé — est une **métaphore** (d'autres habitudes terminologiques parlent plutôt de *mythe*. Le fait que ce mot a une acception différente dans l'usage courant me conduit à lui préférer ici *métaphore*, qui éloigne le risque du malentendu).

Métaphore (ou raisonnement métaphorique) : manière particulière d'établir un rapport entre le réel et les mots, où c'est le nombre de mots dont on dispose qui décide du nombre de réalités différentes à considérer.

On choisit de n'employer que le mot *musique* pour décrire le réel sonore (voire au-delà) : tout est musique. Un rapport d'analogie conçu entre différentes entités les fait désigner par le même mot, et tend à effacer ce qui les différencie par ailleurs et pourtant prédomine (la musique comme production sonore à visée esthétique et le grincement — sonore — de la porte ; le fait qu'on puisse éprouver du plaisir à l'écoute de la musique comme à la contemplation du paysage).

Ce mode de raisonnement est un des ressorts possibles de l'humour parce que les caractéristiques d'une des réalités dites par un mot seront conférées par contagion à toutes : si le chien se gratte parce qu'il a des puces, la carte bancaire, qui en a aussi, ne peut que se gratter ! A l'inverse, si l'on dispose de deux (ou plus de deux) mots, on en concevra deux (ou plus de deux) réalités distinctes : le renne et le caribou sont ainsi deux animaux différents. Pour le scientifique néanmoins (le zoologue en l'occurrence), il n'y en a qu'un, le *Rangifer tarandus*, qui se trouve porter un nom différent selon la provenance de qui le nomme (France ou Québec).

Le **raisonnement scientifique** s'oppose donc trait pour trait au raisonnement métaphorique. Il établit entre les mots et le réel un rapport inverse :

Science (ou raisonnement scientifique) : manière particulière d'établir un rapport entre le réel et les mots, où les mots et les définitions des concepts que ces mots formulent sont adaptés précisément au réel tel qu'il est observé dans sa cohérence constitutive. Dans le raisonnement scientifique, la constance ou la variation de la situation guide le choix et la combinatoire de la formulation la plus adéquate.

⁴ Certains vont penser que la différence concerne aussi l'orthographe des noms : c'est certain. Mais il s'agit d'écriture. Pensez hors d'elle : et dans ce cas /bu/ est égal à /bu/ (les /.../ indiquent qu'il s'agit de *phonologie* : une question développée aux chapitres 6 et 7. > u < est la transcription de l'orthographe française > ou < en Alphabet Phonétique International (API), un système conventionnel forgé par les linguistes pour simplifier leur travail de description. Le cours y aura recours, mais il ne vous est pas demandé de le connaître. Lorsque sa lecture pourra faire difficulté, des indications comme celle-ci vous guideront.

Cette nouvelle définition vient donc compléter la précédente, donnée en 2.2. : elle est plus précise, en ce qu'elle explicite la façon dont procède ce mode de connaissance dans son recours aux mots et aux concepts. Par rapport à la métaphore, cela entraîne soit à scinder l'unité en pluralité (il y a *de la musique* et il y a *du bruit non musical*), soit, au contraire, à unifier ce que le raisonnement métaphorique scinde (il n'y a que le cervidé *rangifer tarandus*, et non pas le renne *et* le caribou). L'**hypothèse** est caractéristique du raisonnement scientifique parce que les catégories que l'on y élabore demandent sans cesse à être testées afin que l'on vérifie si elles rendent bien compte de la réalité de façon cohérente (si elles n'en mettent pas trop ou pas assez dans une catégorie). L'hypothèse est par essence une question sur sa propre validité, quand la métaphore, au contraire, produit la cohérence conceptuelle par l'unité ou la pluralité du ou des mots employés, et n'est en elle-même pas contestable.

La science est donc bien un processus caractéristique de notre faculté de dire et de conceptualiser ; elle n'est pas réservée au professionnel — même si la focalisation sur ce rapport mots/réel constitue en propre son activité d'explication. Tout un chacun est un M. Jourdain du raisonnement scientifique !... Comme il l'est du raisonnement métaphorique : l'un et l'autre sont les deux processus alternatifs selon lesquels nous concevons les choses (et donc les mettons en mots).

3.2. « Tout est langage »

En va-t-il différemment, dans l'usage courant de *langage*, de ce qui vient d'être dit de la façon dont John Cage employait le mot *musique* ? le mot est employé dans de très nombreuses expressions. Relevons-en quelques unes : « le langage est composé de mots », « le langage des sourds » ; « le langage juridique, le langage des banlieues, le langage des anciens Grecs... » ; « je te prie de faire attention à ton langage ! » ; « le langage des dauphins, des abeilles, des singes » ; « le langage des mains » ; « ce livre est écrit dans un langage simple » ; « les langages informatiques » ; « le langage de la peinture » en général (dont une variante pourrait être « la grammaire du cinéma ») ; « le langage de Kandinsky », « le langage wagnérien ou des Impressionnistes en particulier », « le langage du corps, des regards », « le langage du cœur » ; voire « tout est langage », comme l'a écrit la psychanalyste Françoise Dolto : c'est le titre d'un de ses ouvrages (Gallimard, « Folio », 1994).

Tout cela désigne-t-il *une seule* réalité ou *plusieurs* ? Puisque notre démarche est scientifique, et vise à l'explication des causes de ce qui se manifeste là (= à l'explication de ce qui, dans le fonctionnement humain, entraîne que chacune de ces choses existe), il est nécessaire de se poser la question : il faut en effet vérifier laquelle de ces deux hypothèses est consistante.

Les premiers emplois concernent « la parole » — le fait qu'il y ait des mots, que ceux-ci soient proférés vocalement, et que tout cela ait du sens (ce qui rassemble déjà plusieurs choses différentes peut-être). D'autres font référence au fait que ces réalités semblent présenter une certaine organisation interne, et n'être pas aléatoires (peinture, cinéma, informatique) ; d'autres encore font référence à des styles, que l'histoire a fait tels. Beaucoup font référence à la communication (mais ce qu'on entend par là n'est pas bien clair non plus) ; d'autres au fait de parler ou non d'une façon correcte ou décente ; d'autres encore au fait que ce qui se montre n'est pas forcément ce qu'il faut interpréter — qu'il y a des sous-entendus, des « significations » à décrypter. Remplaçons chaque fois le mot « langage » par un synonyme : le même ne pourra convenir à toutes les expressions.

Il semble donc bien, même en restant dans le cadre du savoir commun, qu'il y ait là plusieurs principes d'explication différents. Le fait qu'un mot unique soit employé dans tous ces cas laisse bien entendre le sentiment d'une certaine communauté d'expérience entre eux ; mais dès que l'on dépasse le cadre d'une comparaison de ces emplois deux à deux, cela devient plus flou, et l'est de plus en plus à mesure qu'on cherche *un* principe unificateur : on perd alors d'un côté ce qu'on ramasse de l'autre. Il n'apparaît donc pas possible de formuler *une* définition simple de *langage*, articulable autour d'un principe unique. **Nous sommes face à un raisonnement qui correspond à ce qui a été défini comme de la métaphore.** Ce « langage » dont nous sommes si persuadés de l'existence, nous en avons en définitive qu'une conception aussi peu précise (aussi floue) qu'elle est métaphorique. Dès lors, la conclusion s'impose :

« Le langage » n'est pas un concept scientifique : il n'est pas rapportable à une seule cause. On ne peut dès lors faire de science du langage, puisque celui-ci n'est pas un objet de science.

Reste qu'il n'est pour autant pas impossible de chercher des explications à ce qui se passe lorsqu'on parle ou manifeste une quelconque des réalités désignées plus haut par « langage ». Sinon ce document serait sans objet, et nous pourrions vous et moi aller faire autre chose illico. Il va seulement falloir déterminer, en les distinguant les unes des autres, les catégories de faits humains disparates qui se trouvent mélangées lorsqu'on les désigne par le seul « langage ». Pour le scientifique, cela va entraîner la disparition du langage *en tant que tel*, en tant que catégorie unique et homogène.

Une telle conséquence peut vous paraître étrange, puisque le langage, vous pensez que cela existe — et continuez de le faire malgré mon argumentation, quand bien même vous la trouvez convaincante (je l'espère !). Oui, cela existe : comme résultante d'un raisonnement métaphorique. Scientifiquement, non : et ici, c'est le raisonnement scientifique qui nous intéresse. Enterrons donc « le langage » et n'en parlons plus ! Le premier à l'avoir montré est d'ailleurs Ferdinand de Saussure, il y a un siècle. A la p. 25 de son *Cours de linguistique générale*, il est écrit ceci :

« Pris dans son tout, le langage est multiple et hétéroclite ; à cheval sur plusieurs domaines, à la fois physique, physiologique et psychique, il appartient encore au domaine individuel et au domaine social ; il ne se laisse classer dans aucune catégorie des faits humains, parce qu'on ne sait comment dégager son unité. »

La conclusion à ses yeux est déjà la nôtre : « *le langage est scientifiquement inconnaissable* ». Mais il n'en abandonne pas toute ambition explicative ; au contraire même. Nous avons dit qu'il est le fondateur de la linguistique comme science (et si les catégories qu'il définit ne sont plus toutes d'actualité parce qu'un siècle de recherche a passé, le principe de son raisonnement demeure inattaquable). C'est justement ce qui motive sa déclaration : si l'on veut étudier *scientifiquement* ce qui se produit lorsqu'un humain parle, il faut y mettre à jour ce qui le détermine, et qui seul sera pertinent dans cette perspective. Ce sera, pour lui, l'objet de la science linguistique — un objet qui, donc, ne sera pas « le langage », qui disparaît de la scène. Définitivement.

Comment une chose peut-elle ne plus exister ? vous demandez-vous peut-être encore. Le ch. 6 reviendra sur cette idée difficile en précisant ce que sont les mots et comment ils ont un rôle dans le fait que les choses nous apparaissent comme des choses. Mais nous pouvons d'ores et déjà faire remarquer que c'est en fait un processus très fréquent. Prenons quelques exemples.

Lorsque vous regardez cette image extraite du *Lienzo de Tlaxcala* (codex aztèque du XVI^e siècle, reproduction domaine public), vous voyez en bas à gauche deux « choses » : un cheval et son cavalier (espagnol). Savez-vous pourquoi le puissant empire aztèque a été détruit en moins de deux ans par des conquistadors qui n'étaient qu'une poignée ? En partie parce que les guerriers aztèques ne virent là pas *deux* choses mais *une seule*. Ignorant l'existence du cheval (et de toute monture animale) ils prirent le cavalier chevauchant pour un être fabuleux unique — une sorte de centaure — et s'en trouvèrent paralysés de terreur (des propos de Hernan Cortés l'attestent). Ensuite ils s'habituerent, et virent là le même nombre de choses que nous, deux : l'être fabuleux n'existait plus (mais il était trop tard).



Pendant près d'un siècle (le XVIII^e), tous les chimistes européens expliquèrent qu'il existait une substance dans presque tous les corps, qui s'en échappait lorsqu'ils brûlaient, expliquant le phénomène de la combustion (et confirmée par la perte de poids des corps une fois brûlés). Cette substance s'appelait le phlogistique, et avait été découverte par le grand chimiste allemand Stahl (1660-1734). Celui-ci mourut satisfait d'avoir apporté à la connaissance du monde ce corps d'une importance si grande dans le mécanisme de la nature. Or trois quarts de siècles plus tard, il n'existait plus : la découverte par Lavoisier de l'oxygène et de son rôle dans la combustion avait réduit à néant

la théorie du phlogistique, et donc son existence — périssant ainsi des rayonnages entiers de bibliothèques scientifiques. Vous pourrez lire des propos similaires à propos du feu sous la plume de Gaston Bachelard dans son beau livre *La Psychanalyse du feu* (1938, republication : Gallimard, « Essais »).

On en tirera à nouveau cette conséquence importante sur ce qu'est « le réel ». Elle est apparemment surprenante, mais découle logiquement de ce qui précède. Ce que nous considérons comme réel, ou comme existant, n'est en rien un absolu. Ce n'est que le fruit des raisonnements que nous opérons à son sujet. C'est particulièrement vrai pour ce à quoi s'intéresse la science, mais peut être étendu à ce que tout un chacun considère comme réel, même si c'est plus difficile à percevoir. Dans leur ouvrage *L'Évolution des idées en physique* (1936, republication : Flammarion, « Champ »), Albert Einstein et Leonard Infeld écrivent que « le champ magnétique est pour le physicien moderne aussi réel que la chaise sur laquelle il est assis » ; comme le chapitre qui suit vous montrera (point 2) qu'il n'est nulle physique de la chaise, on pourrait même dire que le champ magnétique, *pour le physicien*, est même *plus réel* que la chaise !

Notions-clefs.

Les notions que vous devez maîtriser à la fin du travail sur ce chapitre : **Science — déterminisme — hypothèse — raisonnement scientifique et raisonnement métaphorique.**

Annexe

Planètes : l'impossible définition (*Le Monde*, 12.10.2006, J. Fenoglio)

Les choses prennent parfois leur revanche sur les mots. Condamnées depuis des siècles au statut d'« astres vagabonds » par leur étymologie grecque, les planètes s'amuse aujourd'hui à voir errer leur définition. Car, ces derniers temps, quel que soit le coin de ciel vers lequel les astronomes ont braqué des télescopes de plus en plus perfectionnés, ils ont découvert des objets qui bouleversent les anciennes catégories. Très loin, ils détectent depuis dix ans d'énormes boules gazeuses qui sèment le doute sur la limite supérieure séparant planètes et étoiles. Plus près, dans les zones sombres du Système solaire, ils ont aperçu de petites sphères qui ont remis en question la borne inférieure de démarcation avec les astéroïdes.

Ce sont ces découvertes récentes qui ont décidé l'Union astronomique internationale, souveraine en matière de terminologie astrale, à clarifier au moins la situation dans le Système solaire. A Prague, le 24 août, son assemblée générale a adopté une nouvelle définition du terme *planète*, dont l'effet immédiat a été de rétrograder Pluton dans la toute nouvelle famille des planètes naines. Les tensions qui ont entouré cette résolution, et les protestations qu'elle a suscitées depuis, montrent toutefois que plus rien ne sera désormais simple au royaume de la nomenclature.

Certains critères n'ont pourtant jamais varié. Une planète n'émet pas de lumière visible : elle ne peut que refléter celle de l'étoile autour de laquelle elle doit obligatoirement décrire une orbite. (...)

[Le critère central de la nouvelle définition], c'est la masse. Celle des élues doit être suffisante pour que la force qui donne leur cohésion et leur forme patate à aux petits corps tels que les astéroïdes et les comètes puisse s'effacer devant l'action de la gravité. Dans les astres dont le diamètre excède 500 km environ, celle-ci attire, de façon égale, toute la matière vers le centre de l'objet. Elle le maintient ainsi dans un équilibre qui lui assure une forme presque sphérique.

A Prague, une première proposition ne retenait que ce critère (...). Mais les nombreux spécialistes de la dynamique des corps célestes ne l'ont pas entendu ainsi. Pour eux, la masse d'un astre doit aussi être envisagée dans son interaction avec son environnement immédiat. Celle d'une planète doit lui permettre de « nettoyer » son orbite en expulsant ou en capturant tout objet qui demeure à proximité. Ce n'est à l'évidence pas le cas de Pluton, qui tourne parmi les millions de corps glacés de l'immense réservoir de la ceinture de Kuiper, à la périphérie de notre système.

Le texte du 24 août l'a donc ravalée au rang honorifique de « planète naine », capable de satisfaire à toutes les conditions sauf à celles qu'ont ajoutées les dynamiciens. Le Système solaire s'est réduit à huit planètes.

Chapitre 2. Des « sciences du langage » aux sciences de la culture



1. De quels déterminismes peut-on faire l'hypothèse pour expliquer ce qui se produit ?

1.1. Qu'observer ?

Dans une occurrence de ce qu'on appellera communément « du langage » (selon un raisonnement métaphorique), que peuvent chercher à expliquer les scientifiques contemporains, et, donc, que peuvent-ils observer ? Prenons tout de suite un exemple.

La cour de Louis XV était un milieu où l'art de la conversation était tenu en grande estime, ainsi que son corollaire sans doute nécessaire, l'art des mots d'esprit. Georges, marquis de Bièvre, possédait en ce domaine une certaine réputation : il faisait montre d'un talent proluxe en matière de calembours, en particulier. Le roi l'apostrophe un jour en ces termes :

(1) « Marquis, on dit que vous faites des calembours sur n'importe quel sujet. Faites-en un sur moi !

— Impossible, Sire. Votre Majesté n'est pas un sujet. »⁵

1.2. Une *intention* s'y manifeste

Vous avez remarqué le *mot d'esprit* : c'est ce qui apparaît comme le plus saillant dans cet échange. Les deux interlocuteurs cherchent ici à faire plaisir et à *se* faire plaisir par la même occasion : le roi veut s'amuser, et distingue le marquis en lui confiant la charge de le faire ; celui-ci entend briller, et flatte son souverain en le plaçant au-dessus du commun des mortels grâce à un jeu sur la polysémie de *sujet* — grâce à un trait d'humour. L'intention de l'aristocrate est manifeste ; il use cependant d'un détour, relativement contraignant (il a fallu trouver la *bonne* idée en une fraction de seconde !), mais qui lui permet d'atteindre, par une certaine suggestion, une satisfaction plus grande ; il commence, qui plus est, par feindre l'incompétence (« *Impossible* ») pour mieux briller ensuite. Flatter le roi de façon directe aurait été faire preuve d'obséquiosité, et aurait raté complètement le but poursuivi. Là, les compliments sont dits, mais sans être tout à fait dits ; leur bénéfice retombe sur les deux interlocuteurs.

Ce à quoi s'intéresse le scientifique ici, c'est la **façon dont l'intention (ou le désir) se manifeste de façon plus ou moins directe dans le propos**. Tout propos est l'expression d'une intention plus ou moins dissimulée, que l'on doit interpréter (décrypter) pour le comprendre. Vous serez d'ailleurs certainement d'accord avec cette idée qu'on a toujours « quelque chose derrière la tête » lorsqu'on parle — l'expression même suggérant la dissimulation (relative). On qualifie usuellement ce qui se produit dans notre exemple de « mot d'esprit », mais le chapitre 5 montrera que cela déborde en fait très largement « les mots ». Le scientifique qui explique comment fonctionne le désir humain en général fait de l'**axiologie**, pour reprendre un terme en usage en philosophie : la **science de ce qui est digne d'estime** (selon la définition de l'*Encyclopedia Universalis*), **de ce qui est légitime**. On parlera d'**axiolinguistique** lorsque ce domaine d'investigation sera réduit à l'intention manifestée par l'intermédiaire des mots. Le « père » de ce scientifique est Sigmund Freud ; son activité peut aussi s'appeler *psychanalyse*, mais comme la psychanalyse n'entend pas seulement comprendre mais aussi soigner, on préfère ici le terme d'axiologie pour désigner la seule activité d'explication. Vous aurez noté que cette science est celle qui permettait précédemment (ch. 1, 1.2.) d'expliquer le lapsus : reportez-vous à ce qui en est dit, qui propose des formulations alternatives à celles ci-dessus.

⁵ Peut-être aurez-vous reconnu ici un propos que le film *Ridicule* de Patrice Leconte (1996) reprend et place dans la bouche de son personnage principal, interprété par Charles Berling.

Le fait qu'il soit fait preuve « d'esprit » n'est cependant pas la seule chose qu'il est possible d'expliquer ici, ce serait limiter les capacités mentales humaines à une unidimensionnalité réductrice. Vous sentez bien, d'ailleurs, que l'on n'en a pas tout dit.

1.3. *Quelqu'un parle*

Deux interlocuteurs s'adressent en effet l'un à l'autre : cette situation est à prendre en compte ; il s'agit aussi de l'expliquer, de comprendre ce qui permet que cela se produise (même si cela semble à première vue une évidence — mais qu'un objet lancé en l'air retombe sur le sol relève aussi de l'évidence ; la manière dont nous le comprenons n'est pourtant pas plus ancienne que les travaux d'Isaac Newton). Est pertinent cette fois-ci le fait que *des gens* parlent et *se* parlent : il va être possible de formuler des hypothèses sur *qui ils sont*, sur le rapport qu'ils entretiennent l'un avec l'autre, ainsi que le rapport que *vous*, lecteur, pouvez avoir avec eux. Une première chose, déjà, est que vous avez compris sans difficulté leurs propos. Ce n'est pas forcément le cas dans les deux occurrences suivantes, où vous reconnaîtrez cependant « du langage » :

(2) « 'Fear not, Wilfred', he said, 'to address Richard Plantagenet as himself, since thou seest him in the company of true English hearts, although it may be they have been urged a few steps aside by warm English blood.' »

(3) « D. Sebastião aparece das ondas num cavalo branco. »⁶

Cela indique que les interlocuteurs ci-dessus sont francophones : qu'ils participent d'un usage qui est aussi en partie le vôtre, puisque vous le comprenez. Même en faisant abstraction des données situationnelles, on peut aussi savoir que les propos tenus ne le sont pas aujourd'hui en revanche, du moins pas en France (il n'y a pas de roi) ; de même, les interlocuteurs usent d'un registre soutenu, indice d'un milieu favorisé, cultivé en tout cas. Jusqu'à l'intérieur d'une langue, accents (dont l'écrit nous prive ici), tournures de phrases, vocabulaire manifestent l'appartenance sociale — l'identité, le **statut** et le **rôle** — de qui parle. De ce point de vue, parler n'est jamais neutre : parler, c'est signer, indiquer qui l'on est ; le parler est *distinctif*, disait le sociologue Pierre Bourdieu dans *Ce que parler veut dire*. Il y a ainsi un parler des profs, de la bourgeoisie, des habitants des Vosges, de la jeunesse des quartiers populaires, etc. comme il y en a eu de la Cour, du peuple de Paris, des Champenois.

L'interaction indique également que les interlocuteurs sont en coopération plus qu'en opposition, et que leur échange s'effectue sous le signe de la politesse, voire de la déférence de la part du marquis (cette coopération est soumise à des contraintes sévères où l'échec ne pardonne pas ; c'est le propos du film de Leconte mentionné en note). La situation, par ailleurs, n'est pas professionnelle mais relève du loisir, quoique la réponse manifeste la compétence demandée par la question (la compétence en mots d'esprits en reste une !). L'ensemble de ces caractères contribue à donner sa forme particulière à cet échange.

Ce à quoi s'intéresse le scientifique ici, c'est la **façon dont l'identité sociale et la capacité à échanger se manifestent dans le propos**. Tout propos est porteur de la définition réciproque du sujet et d'autrui, de moi et de l'autre, de ce qui nous sépare et de ce que nous pouvons mettre en commun. Cela ne touche pas les mots seuls, mais l'ensemble de notre condition : le chapitre 4 le montrera. Le scientifique qui explique comment fonctionne la capacité humaine de **socialité** fait de la **sociologie**. On parlera de **sociolinguistique** lorsque ce domaine d'investigation sera réduit à la socialité manifestée par l'intermédiaire des mots. Cette science est celle qui permettait précédemment (ch. 1, 1.2.) d'expliquer le phénomène de la traduction.

1.4. *Quelque chose se dit*

⁶ Des propos empruntés au Richard Cœur-de-Lion du *Ivanhoe* de Walter Scott (ch. XLI), puis à un personnage de António Lobo Antunes (*As Naus [Le Retour des caravelles]*).

Quelque chose se dit également (ce que l'emploi de « langage » admet implicitement). Il y a des mots : vous le savez parce que vous les différenciez de ce qui n'en est pas, par exemple :

(4) *gralfрте tropineuxuvvv vouartrayghit dije avenonpt

(l'astérisque en début de séquence indique justement cela : que l'on est face à du non-grammatical). Ceux-ci ne sont pas organisés n'importe comment : vous le reconnaissez à votre rejet de :

(5) *pas sire est n'impossible un votre Majesté sujet.

Ces mots organisés produisent du sens, qui désigne une certaine réalité ; on peut reformuler, en conservant le même sens, la réponse au roi de M. de Bièvre :

(6) Je ne peux pas, votre altesse : vous ne pouvez constituer le thème d'un calembour. ou bien : Je ne peux pas, votre altesse : votre position vous place au dessus de nous tous.

Etre capable de toutes les opérations mentales ci-dessus, c'est posséder une aptitude à la grammaticalité. Sans elle, pas de possibilité de différencier et segmenter des mots ni des phonèmes. C'est ce à quoi s'intéresse le scientifique ici : au fait que l'être humain est un **locuteur**, qu'il est capable de **grammaticalité** ou de **signe**. « Locuteur » sera alors entendu *en ce seul sens*.

Sans doute aurez-vous froncé le sourcil à la lecture des reformulations (6) de la réponse faite au roi : le jeu de mot sur « *sujet* » n'y apparaît plus, et le sel de la réplique a disparu. C'est juste ; mais ce n'est pas ce dont s'occupe ici le scientifique : l'intention n'est pas de son ressort, et à la limite, il ne l'a même pas remarquée. Sa science ne l'explique pas : son raisonnement et son questionnement ne portent pas sur cela. En revanche, il explique ce que sont les mots et leur rapport au réel, qui inclut la possibilité qu'un propos soit reformulé sans que son sens conceptuel en soit modifié — ce que l'axiologie n'explique pas, puisque les mots ne sont pas de son domaine (la reformulation brise la possibilité du jeu sur « *sujet* » : il faut bien choisir, en effet, l'une ou l'autre des réalités différentes à laquelle réfère le mot). Le raisonnement est strictement le même que celui esquissé au chapitre précédent en 1.2. à propos du lapsus.

Des concepts voisins de celui de faculté de grammaticalité (ou signe) sont développés dans d'autres courants des sciences du langage pour rendre compte de cette aptitude humaine. Voici les noms sous lesquels vous pourrez les rencontrer lors de vos lectures : *la langue* — c'est la terminologie saussurienne (le cours l'emploiera à l'occasion. Voir Soutet, 177-195 pour une présentation alternative) ; *la compétence* (qui ne veut pas dire *habileté* mais sera synonyme de faculté — à ne pas confondre avec la compétence *sociale*, ou responsabilité, mentionnée ci-dessus) ou *grammaire interne* dans celle de Chomsky et de la Grammaire générative (voir Soutet 86-87 et 144). La science qui a cette capacité pour objet est parfois appelée *glossologie*, ou *linguistique interne* (pour la différencier de la sociolinguistique et de l'axiolinguistique, dont les principes fondamentaux ne s'observent pas que dans le parler humain) : nous l'appellerons ici simplement **science de la grammaticalité**.

1.5. Quelque chose se *fabrique*

Nous pourrions ajouter que cet exemple n'est pas oral comme il l'a été lorsque Louis XV et le marquis se sont trouvés face à face, mais **écrit** : il l'est sur le document que vous tenez en mains, et je l'ai moi-même lu. Cela fait tout de même une différence ! Ecrire, c'est **artificialiser** ce qui se dit, en **fabriquer** une image, qui s'en différencie par de nombreux traits. Ce point ne sera cependant pas développé dans le cours, si ce n'est de façon ponctuelle, essentiellement par manque de place (ce qui nous permet d'écrire — plus loin, de fabriquer et utiliser des outils — est en effet aussi important que les trois autres points, et requiert l'interrogation de qui entend expliquer ce qui rend l'humain spécifique par rapport aux autres espèces animales dont il est proche par ailleurs).

Notez que *n'importe quel propos* tenu aurait convenu à la place de celui choisi comme exemple (choisi pour son caractère axiologiquement saillant) : tout ce qui fait l'humain spécifiquement

est toujours présent dès que n'importe lequel des représentants de l'espèce parle. Il y a toujours des mots, de la socialité et de l'intention. Vous trouverez ci-dessous en annexe du chapitre un second exemple brièvement commenté.

2. L'objet d'une science

2.1. Spécificité de l'objet, généralité du fait

Ce n'est qu'à *partir* de telles observations que chacune de ces sciences va pouvoir se construire, s'élaborer. On ne fait pas, en effet, la science de cette occurrence particulière (de cette « phrase »), non plus que de n'importe quelle autre *en soi*. Il faut y définir ce qui représente un enjeu scientifique. Cela implique de formuler une **problématique** : quelle question va-t-on poser, qui pourra trouver dans les données des éléments de réponse, et, plus loin, qui permettra même de collecter ces données ? qu'est-ce qui est y est cohérent, et peut renvoyer à une question définie et à valeur générale ? Bref, à quel **déterminisme** va-t-on faire revenir ce qu'on observe ?

L'objet d'une science n'est pas un « fait manifeste » au sens courant, mais un type de déterminisme, un ordre défini de loi : le scientifique n'observe en effet qu'en fonction de la problématique qu'il a définie, qui lui fait formuler l'hypothèse de ce déterminisme, ainsi que constituer des données — des faits —, puisque ceux-ci n'en sont que pour *une* science. C'est ce qu'explique (avec des termes un peu différents) l'ethnopsychiatre Georges Devereux lorsqu'il écrit :

« Un phénomène est transformé en une donnée par une science particulière seulement par son exploitation en fonction des paramètres caractéristiques de cette science. Aucun phénomène, si limité et si spécifique soit-il, n'appartient *a priori* à aucune discipline particulière ; il est assigné à une discipline particulière par la façon dont on l'explique et c'est cette assignation qui de phénomène et d'événement le transforme en donnée. » (*De l'angoisse à la méthode*, Paris, Flammarion, 1980)

La science n'est pas une simple collection de remarques ou de phénomènes qui sauteraient aux yeux, et pas non plus une accumulation de savoir empirique – ce qui veut nécessairement dire *sans ordre ni nécessité*. Repensez à la citation de Poincaré au chapitre précédent et au contexte où elle a été faite dans le cours : ce qui était dit des différentes théories explicatives proposées par les chercheurs l'est tout autant pour chacune des quatre raisonnements scientifiques autonomes présentés ci-dessus. **Chaque science a un objet qui lui est spécifique. Chaque science étudie un déterminisme**, qui la caractérise et justifie son existence. Son objet, c'est ce déterminisme, cette cause qu'elle cherche à mettre en évidence.

Un objet de science est donc **un phénomène d'ordre général** — la matière, le vivant, la grammaticalité, la socialité..., ou une de leurs subdivisions. Ce n'est pas, vous l'aurez compris, l'objet au sens courant. Il n'y a pas de « chaisologie » ou de « motorologie », il y a encore moins la science de la chaise sur laquelle je suis assis ou du moteur de *ma* voiture ! Quand on détermine, au cours du XVII^e siècle, les lois du mouvement des corps telles que nous les comprenons aujourd'hui, on ne fait pas la science de la feuille de châtaignier qui tombe au gré du vent dans la cour du château de Marly le 12 octobre 1675 : aussi intéressant cela soit-il (ce que je ne nierai certes pas), parler de cela, c'est autre chose que faire de la science. La science s'intéresse alors au mouvement des corps dans l'absolu.

Une science prend certes en compte les phénomènes particuliers qu'elle observe — qui s'observent « dans une phrase », en ce qui concerne notre propos — ; mais c'est pour prouver qu'ils sont les effets d'une cause générale : à ce titre, ce que le scientifique observe dans *cette occurrence particulière* est *exemplaire* de cette cause au même titre que n'importe quelle autre observation similaire faite ailleurs.

Autre difficulté déjà évoquée en fin de chapitre 1, et sur laquelle vous achopperez un peu : si on ne fait pas la science d'un phénomène manifeste, on n'en fait pas non plus « les sciences ». C'est une conséquence des propos tenus sur la science et la métaphore pour clore le chapitre précédent. Une

« chose » manifeste peut l'être comme produit d'un raisonnement métaphorique plutôt que scientifique : c'est en général le cas de ce qui vient du savoir courant, en matière de fonctionnement humain. Dans ce cas, il est contradictoire avec la science même de la considérer tout de même comme un tout, une unité (telle « phrase », par exemple) et de multiplier les angles de vue pour en parler. Il faut bien plutôt essayer de comprendre comment se manifestent là les effets d'un ou plusieurs déterminismes qui y sont à l'œuvre. Il faut donc dissocier ce qui revient à tel déterminisme de ce qui revient à tel autre (et qui est donc contingent par rapport au premier), de façon à ne regarder que ce qui intéresse l'objet dont on s'occupe. De façon à ne s'occuper que de l'explication à laquelle on travaille (du problème qu'on a formulé) — histoire de ne pas parvenir à rien, voulant réussir tout, en quelque sorte. C'est le point de vue qui crée l'objet, disait Saussure.

Ainsi, chercher à cerner des causes sociologiques à ce qu'on observe permettra de dire des choses notamment sur les interlocuteurs, leur statut l'un par rapport à l'autre ; sur leur milieu social, leur époque, l'endroit où ils vivent ; dans ce cas, les mots, les relations grammaticales seront contingents : on ne s'y intéressera en tout cas pas pour eux-mêmes, mais en ce qu'ils indiquent des faits comme ceux que nous venons de noter. Si on s'intéresse justement aux mots et à leur organisation grammaticale, ce sont alors les interlocuteurs, et ce que révèle de leur identité sociale et de leurs relations leur « manière de parler » qui deviennent contingent. *Mutatis mutandis*, c'est ce qu'explique à nouveau Saussure tel que nous l'avons cité chapitre 1, 3.2.

Ce qu'il faut retenir c'est la **nécessité d'une dissociation** des « phénomènes » tels que manifestement ils se présentent (et sont le produit d'un savoir dépassé, ou bien d'un raisonnement métaphorique). La démarche scientifique d'explication ne peut se passer de cette étape. Dans « la réalité » telle qu'elle se présente à nous, il nous faut dissocier ce qui va représenter une donnée pertinente par rapport à ce qui sera contingent, concernant le déterminisme étudié. Notez que c'est justement le fait d'isoler des données qui permettra de caractériser le déterminisme : il ne leur préexiste pas « de toute éternité » ! C'est parce qu'on observe ce qui semble être un faisceau de faits cohérents, homogènes, qu'on pose l'hypothèse d'une loi qui les cause. Si vous comprenez ce concept de dissociation et ce qui en découle, vous avez compris l'essentiel ; et cela facilitera grandement tous vos raisonnements par la suite, à propos de ce cours ou ailleurs. Si vous avez du mal à le saisir dans cette formulation aride malgré les efforts du rédacteur, ne vous inquiétez pas : les pages qui suivent le développent et l'exemplifient sans cesse. C'est le propos fondamental de ce document.

2.2. Inscription de la totalité des sciences du langage dans les sciences de la culture

Les sciences de la culture peuvent être définies comme les sciences dont l'objet est une des facultés mentales :

- **qu'il est impossible d'expliquer par la biologie parce que leur fonctionnement obéit à des lois qui n'y sont pas réductibles (non plus que par la physique) ;**
- **caractéristiques de l'espèce humaine (qu'on ne trouve pas à l'identique dans les autres espèces animales, jusqu'à preuve du contraire).**

Ce sont des facultés mentales parce qu'elles ont forcément un « ancrage » cérébral : elles sont bien produites par une certaine activité du cerveau (et peuvent être atteintes en cas de lésion, notamment). Mais ce que les sciences qui les prennent pour objet cherchent à comprendre, c'est moins le fonctionnement neurologique lui-même que les comportements que ces facultés produisent : qu'est-ce qui caractérise le désir humain ? qu'est-ce qu'une unité grammaticale ? comment est organisée une interaction sociale ? etc. — avec cette difficulté pour l'explication que toutes agissent en même temps, en continu ou peu s'en faut, et que leurs effets se trouvent donc mêlés d'une façon inextricable à l'observation superficielle (si quelqu'un parle, c'est en formulant des mots, manifestant une identité sociale particulière, et poussé par une intention). Ce que l'investigation scientifique doit donc démêler, par la dissociation.

On parle de *faculté* (ou de capacité — le mot a peu d'importance) parce que cela ne nous est pas imposé de l'extérieur par « autre chose », mais réside en « nous » (ce qui peut impliquer le rapport avec l'autre : l'identité se constitue, par exemple, par rapport à celle d'autrui). Cela laisse supposer que nous y sommes prédisposés (un argument similaire, plus développé, sera présenté au chapitre 3 à propos de la grammaticalité).

D'autres traditions intellectuelles évoquent, elles, la *cognition* pour qualifier les phénomènes dont nous traitons. Ce concept présente plusieurs inconvénients qui expliquent que nous ne les suivrons pas. Le concept est flou, d'abord, et tend de ce fait à la métaphore (ce que l'on cherche justement à conjurer dans le raisonnement scientifique). Ensuite, quoique s'efforçant de rendre compte de l'ensemble de ce qui nous fait humain, ce concept tend, de façon plus ou moins implicite, à tout y ramener à la logique, au « raisonnement », aux « représentations », donc à une des formes de la grammaticalité, qui ne doit pas être confondue avec les autres capacités : en cela, ces théories se situent dans le droit fil de la pensée occidentale classique, qui a toujours accordé une importance indue au « langage » (d'autant plus que celui-ci était défini de façon moins précise). Enfin, il minimise ce qui constituerait une spécificité de l'humain comme espèce (la cognition concerne peu ou prou tous les animaux) ; il le *naturalise*.

Un autre risque existe, que vous relèverez comme moi si vous avez suivi avec attention ce qui précède : celui de confondre les sciences de la culture (ou sciences humaines) avec les sciences sociales, en les opposant à la psychologie — le nom même d'une des disciplines du champ des sciences sociales, l'*anthropologie* (à côté de la sociologie, de l'histoire, de la géographie) dit assez que ses créateurs ont pensé être les détenteurs de tout ce qui pouvait être dit scientifiquement sur l'humain. Cette conception erronée est elle aussi répandue encore. Elle perdure depuis le temps où l'on pensait que l'humain s'expliquait en totalité par l'opposition collectif/individuel — qui constituent à peu près les objets d'étude respectifs de ces disciplines, même si cette simplicité apparente recouvre en fait aujourd'hui des partages nettement plus complexes. Plus banalement, elle est due au fait que « la culture », dans l'esprit de beaucoup, ce sont les us et coutumes qui se transmettent au sein d'un groupe social (une idée sous-jacente dans les propos des éthologues qui expliquent, par exemple, que les chimpanzés « ont des cultures » parce qu'ils ne cassent pas tous les noix de la même façon selon les endroits). Le concept de culture, dans le cours, est à comprendre de façon beaucoup moins réduite.

Faire des « sciences du langage », c'est donc apprendre à regarder ce que l'usage courant appelle « langage » à l'aide de systèmes explicatifs multiples, qui relèvent des sciences de la culture. C'est, en fondant pour l'essentiel les observations dans « ce qui se dit », chercher à comprendre l'ensemble de ce qui spécifie l'humain comme espèce animale particulière. C'est en tout cas la perspective envisagée par le cours, qui argumentera en son sens.

Pourquoi, après cette démonstration, continuer à employer l'appellation de « sciences *du langage* » ? vous demanderez-vous peut-être. Du point de vue scientifique, cela manque en effet de cohérence, on l'a montré, et les chapitres suivants vont continuer à le faire. Cela en a une, cependant, du point de vue historique, et de celui de l'inscription disciplinaire dans l'institution universitaire — pour le dire autrement, il s'agit d'un héritage, et d'une question de répartition professionnelle. Le terme de « linguistique » appellerait des commentaires similaires.

Plusieurs questions restent à examiner avant d'avoir fait le tour du problème de la façon dont le scientifique agit, en général, et dans notre domaine en particulier. Leur examen nous permettra de poursuivre notamment la caractérisation de la capacité à la grammaticalité, par opposition à la grammaire scolaire.

3. L'explication et le jugement

3.1. La fréquente normativité du locuteur

Il est possible de parler de tout, et donc aussi des mots ou de la langue. Chacun le fait de nombreuses fois dans une journée. « *Comment avez-vous dit ?* » ; « *Ce que je voulais dire, c'était que...* » ; « *Qu'est-ce que ça veut dire ?* » (à propos d'un mot) ; « *Comment on appelle ça ?* » ; « *Comment est-ce qu'on dit x ?* » (adressé à quelqu'un dont la langue maternelle n'est pas la nôtre, par exemple) : la fréquence de telles expressions le montre assez. C'est ce que les linguistes ont coutume d'appeler la **fonction métalinguistique** (ou le **métalangage**) : les mots sont utilisés pour parler des mots.

Souvent, cela ne se fait pas de façon neutre : c'est en y associant une critique que nous le faisons — critique qui concerne la plupart du temps ce que disent les autres. Leur manière de parler nous déplaît : nous regardons leur usage comme *fautif*, comme n'étant pas du « bon français » (« *Tu notes ce que t'as besoin* » ; « *Je kiffe trop ce son, c'est mortel* » ; « *Cherche pas où c'est qu'elle tient, elle : c'est sa mère !* »⁷) ; nous jugeons que ce n'est pas permis par les règles du comportement moral (les grossièretés, notamment) ; l'un et l'autre se trouvant souvent confondus dans l'idée d'un *bien parler*. J'écris *nous* sciemment : je suis sûr que *vous* le faites, et vous assure que *moi aussi* cela m'arrive — le scientifique reste par ailleurs un locuteur comme un autre.

C'est l'idée qu'il y a un *bon usage* — un usage socialement conforme comme moralement sans tache. Elle est liée à une conception **prescriptiviste** : il y aurait une norme à laquelle les locuteurs doivent se conformer, et, à l'inverse, il faudrait condamner les usages à mesure qu'ils s'éloignent plus de cette norme. L'étonnant est que cela touche parfois jusqu'à notre propre manière de parler : telle personne ne pouvait par exemple admettre que « *meuf* » puisse être un mot du français, quand elle reconnaissait par ailleurs l'employer régulièrement dans certaines situations, et l'entendre tout autant chez bon nombre de ses interlocuteurs : cela ne l'était pas, parce que « *normalement on ne doit pas le dire* ». En règle générale, c'est pour son rôle supposé d'expert en prescription linguistique que le linguiste est consulté dans l'espace public — on lui demande de séparer le bon grain de l'ivraie ; c'est malheureusement bien mal saisir ce qu'est son métier.

L'expression achevée de cette attitude est le **purisme**, qui fait les beaux jours du courrier des lecteurs des journaux, mais aussi alimente régulièrement les étalages des librairies sous forme d'essais (dont le plus célèbre reste sans doute le *Parlez-vous français ?* de René Étiemble, en 1964⁸). Les thèmes du purisme sont le déclin, la dégénérescence, voire la mort de la langue⁹, la contamination, la perte de la pureté et de l'identité. Cette énumération le montre, c'est une attitude normative (elle consiste à juger), qui repose sur un modèle unitaire et fortement sélectif de « la langue », et ne tolère pas l'écart par rapport à ce modèle prédéfini ; il est difficile, également, de ne pas y voir une manifestation de la peur, de l'angoisse de la perte.

On doit noter, pour « rendre justice » à cette tendance que, loin de dater des protestations contemporaines contre « l'invasion » du français par l'anglais, elle se distingue par son ancienneté. En 1910, un certain Abbé Vincent écrivait ainsi dans *Le Péril de la langue française* « notre langue nationale, si claire, si nuancée, si logique et si distinguée, est en train de s'obscurcir, de s'épaissir, de se déformer et de se vulgariser ». Mais on relève dès 1577, sous la plume de l'humaniste Henri Estienne, un ouvrage intitulé *La Précellence du langage françois*, qui s'élève contre la contamination du français par... l'italien : Renaissance oblige, c'était en effet la langue culturellement valorisée de

⁷ Entendu respectivement dans la bouche d'une collègue lors d'une conversation informelle, celle d'un lycéen dans le tramway, et celle d'une dame dans la salle d'attente d'un médecin.

⁸ Plus récemment, on peut penser aux ouvrages de Claude Hagège (*Halte à la mort des langues. Contre la pensée unique*, respectivement 2001 et 2012, chez Odile Jacob) : leur perspective est cependant un peu différente, puisqu'il s'agit surtout de dénoncer le fait que l'hégémonie d'une langue sur les autres entraîne une perte de diversité (et donc de richesse, argumente l'auteur).

⁹ D'ailleurs dans une confusion très régulière avec l'orthographe de sa forme écrite. On exprime ainsi la crainte que l'écriture des SMS n'entraîne la dégradation de « la langue française », quand il ne s'agit que d'une sorte de sténographie (plus précisément une tachygraphie) adaptée au logiciel de messagerie instantanée.

l'époque ! On peut donc supposer qu'elle existe depuis que l'homme est homme. Elle n'est d'ailleurs pas différente de celle qui consiste à affirmer que les fruits avaient meilleur goût dans notre enfance (ce dont on retrouve des mentions déjà au XVI^e siècle !), ou que les jeunes ne savent plus se comporter (ce qui affligeait déjà dans la Grèce antique), si ce n'est la différence de l'objet sur lequel elle se porte.

3.2. L'activité du linguiste : constater et pas juger

Prescriptivisme et purisme traduisent un désir de distinction, et une défiance symétrique envers les autres usagers de la langue, qui seraient trop grossiers, trop ignorants pour être capables d'user à bon escient d'un « outil » précis que la tradition (essentiellement littéraire) aurait légué, et qu'il faudrait en conséquence précieusement garder. On rangera dans la même catégorie des jugements inverses : que le russe ou l'italien, sont « de belles langues ». Les uns et les autres sont des *jugements*.

Or **le scientifique n'est pas un juge**. Son propos est d'expliquer ce qu'il observe. Pas de le déprécier ni de l'améliorer. Il ne s'intéresse donc pas à ce qui *devrait être*, mais à ce qui *est*. **Édicter les règles du bon usage n'est pas le rôle du spécialiste des sciences du langage, qui est celui qui observe ce qui se passe lorsqu'un être humain parle, et cherche à le comprendre d'un point de vue scientifique**. C'est la raison pour laquelle il ne peut pas répondre à des (supposés) « problèmes de société » tels que ceux soulevés régulièrement par les médias — la crise du français, la déréliction du parler des jeunes, l'invasion de l'anglais, etc. Du moins ne peut-il pas y répondre de la manière attendue, et il ne prendra certes pas à son compte de telles expressions. Un sociolinguiste et un axiolinguiste s'attacheront à expliquer qui sont les groupes sociaux qui émettent de tels jugements, quelle est leur histoire et quels sont leurs intérêts et objectifs, par exemple. Le linguiste qui s'intéresse à la grammaticalité fera encore autre chose.

Prenons un exemple, celui d'un pronom relatif considéré comme n'étant pas du « bon français », et s'éloignant en effet du français tel qu'enseigné :

(8) C'est pas moi que je vais te le dire.

L'attitude normative considérera que c'est incorrect et n'ira pas plus loin (ou voudra corriger l'auteur) : l'antécédent du pronom relatif (*moi*) étant un pronom sujet, il faut dire :

(9) C'est pas moi qui vais te le dire

(je passe sur l'absence de la négation discontinue (*ne...pas*) : l'exemple transcrit un usage oral, où elle est aujourd'hui très généralement omise, dont chez ceux qui, si on les interrogeait à ce sujet, jugeraient que c'est « un signe de décadence ».) Juger ainsi d'une incorrection, sans doute cela a-t-il été votre premier mouvement.

Le linguiste va, lui, s'intéresser à cette proposition subordonnée relative. Il constate, déjà, le grand nombre des occurrences de ce type dans son corpus (un ensemble d'exemples extraits de productions orales ou écrites, réellement attestées, c'est-à-dire produites effectivement par des locuteurs) ; il va se demander, ensuite, quel est leur principe de fonctionnement morphologique et syntaxique. Or en (9), le pronom relatif *qui* assure une double fonction : un rôle de délimitation, qui marque la frontière de la subordonnée, plus un rôle fonctionnel, puisque la forme du pronom relatif dépend de la fonction du nom qu'il reprend. Le pronom relatif connaît là des variations morphologiques ; il diffère selon ces fonctions : *que, qui, dont, laquelle duquel* sont ainsi quelques unes des formes prises par le pronom relatif dans le « français standard ». C'est un système d'une certaine complexité, ce qui explique que l'on puisse rencontrer, lorsque sont en jeu des formes comme *dont* ou *duquel* des énoncés du type (10), où le locuteur s'empêtre un peu :

(10) Je vais vous présenter le journal X, dans lequel on y trouve plusieurs reportages

En (8), le pronom relatif ne joue en revanche qu'un rôle de délimiteur ; il n'a pas de valeur fonctionnelle : la forme *que* ne varie pas, quelle que soit la fonction de l'antécédent (ce qui implique le

maintien du *je*, effacé en (9) puisqu'il est alors « inclus » dans le pronom relatif *qui*. Sont ainsi attestées des formes telles (11) et (11') :

- (11) C'est lui que je te parle
(11') C'est ce que j'ai besoin

fréquemment rencontrées dans la conversation courante aujourd'hui, où la fonction de l'antécédent est complément d'objet indirect (*parler de quelqu'un, avoir besoin de quelque chose*), analogues à (12) et (12'), tous deux relevés récemment à Rennes :

- (12) Vu la vitesse que ça va, je peux pas dire quand se sera fini
(12') L'hôtel qu'on a dormi hier est sympa

Le linguiste ne dira donc pas que cet usage du pronom relatif est « fautif » ; il dira qu'il s'agit d'un autre système que celui qui est considéré comme standard, et il en mettra en évidence le principe de fonctionnement. C'est à une façon de dire qu'il s'intéresse : son propos n'est pas de la qualifier ou la disqualifier.

Le scientifique ne porte en effet pas de jugement sur la réalité qu'il étudie. C'est vrai du spécialiste des sciences du langage comme de n'importe quel autre scientifique. Imaginez le psychologue qui refuserait de s'intéresser aux phobies parce qu'il les trouve ridicules, au sociologue qui ne ferait des enquêtes que parmi les manœuvres ou les travailleurs juste parce qu'il n'aime pas « les riches » : considérerait-on que ce jugement est une caractéristique normale de son travail ? Assurément non. L'activité scientifique est **constative**, pas **normative** : elle s'intéresse à la réalité comme elle est (pour le dire simplement), pas à la réalité comme on *voudrait qu'elle soit*. Ce qui entraîne une mise au point sur la notion de **cause** : dans l'exemple précédent, la cause d'une occurrence telle que (8) ou (11), ce n'est pas « l'ignorance de la grammaire et du bon français » ; c'est le rôle uniquement délimitateur du pronom relatif (en comparaison de (9)).

Nous sommes ici dans un cadre où l'on essaie de mettre en évidence ce qui détermine la régularité d'une « manière de dire », un fonctionnement syntaxique : on parle de faculté de grammaticalité, c'est dans son fonctionnement et pas ailleurs que cette détermination sera trouvée (l'activité scientifique pourrait aussi s'intéresser à *qui* emploie ces formes, et dans quelle situation : mais c'est rechercher un autre type de cause ou de loi, qui dépasserait d'ailleurs les usages linguistiques : on ferait alors de la sociologie). En tout cas pas dans un jugement sur la validité ou l'invalidité de cet usage.

Bannir le jugement, les attitudes normatives de votre travail ne sera pas facile, tant c'est ancré en nous (des copies en témoignent tous les ans). Il faudra néanmoins vous y efforcer, puisque cela n'a rien à voir avec l'explication. Attention, donc, à ne pas glisser dans vos travaux des formules telles que « *les gens parlent de plus en plus mal* », « *il est difficile de se faire comprendre* » ou autres « *le langage est défectueux* ». Elles se situent hors des sciences du langage ; elles se situent hors des sciences tout court.

3.3. L'exigence de la méthode

Ainsi, l'activité scientifique implique de se cantonner à la **neutralité axiologique**. Il importe cependant de préciser que cette neutralité porte sur la réalité étudiée, pas sur la *façon de l'étudier* ; pas sur la *méthode* d'observation et la théorie explicative qu'on formule. Le scientifique les soumet au contraire constamment à un **examen critique**/axiologique, pour savoir s'il a raison ou tort de mettre en avant tel phénomène comme étant pertinent, s'il a raison de distinguer telle et telle chose, etc. En ce domaine, on navigue sans cesse entre la prétention (à dire le vrai) et la déception (de ne pas s'en approcher assez près) ; entre l'insatisfaction et la satisfaction (je n'en ai pas fait assez ; ce que j'ai fait n'est déjà pas mal...). Et comme il n'y a rien d'absolu là-dedans, l'exactitude dans l'explication de la réalité (ce qu'on appelle communément *la vérité*, mais qu'on évitera d'employer parce que c'est un mot délicat à manier) est toujours relative.

4. Il y a grammaire et grammaire...

De la même manière que nous venons de séparer l'ordre du constatif de l'ordre du normatif pour comprendre l'activité scientifique, il faut distinguer deux concepts bien différents derrière le même mot *grammaire*, et il nous faudra abandonner l'un des deux. On a dit que parmi les questions intéressant le linguiste, se trouvait celle de la grammaire. Il ne s'agit cependant pas de la grammaire telle que vous avez pu être en contact avec elle lors de votre scolarité primaire et secondaire – et qui ne vous a peut-être pas laissé que des bons souvenirs.... Certaines des questions qu'elle soulève ont un rapport avec les sciences du langage. Par exemple lorsqu'il s'agit d'effectuer une « analyse grammaticale », d'explicitier « la nature et la fonction » d'un mot ou d'un groupe de mots, et qu'on trouve que dans « L'enfant, déterminé, attrape son ours en peluche », *déterminé* est un adjectif qualificatif en position d'apposition (dit aussi épithète détaché). Par exemple encore lorsqu'il s'agit de traduire d'une langue dans une autre (ce qui requiert un savoir en morphologie, en syntaxe, sur le lexique, etc., même si c'est aussi une « culture » de façon plus générale qu'on traduit). Ces connaissances ont leur utilité ; mais réviser ces notions n'est pas le propos de ce cours (n'hésitez pas à consulter un manuel si vous en ressentez le besoin ; par exemple un ouvrage « de base » comme le *Bon usage*, de M. Grévisse, chez De Boeck-Duculot, qui vous les rappellera — par ailleurs, nombreuses seront les idées qui y seront en contradiction avec le cours, et au premier chef la croyance en l'existence scientifique du langage). Cela ne suffit cependant pas non plus à faire que la grammaire en ce sens puisse être regardée comme une explication scientifique. Voyons-en les raisons.

4. 1. La grammaire scolaire, une visée de standardisation

Ce qui caractérise la grammaire scolaire, c'est sa visée de standardisation : elle entend faire une norme d'un certain usage social des mots. Les tableaux (les paradigmes de la conjugaison par exemple), les exemples modèles de construction de phrase, voilà quelques unes de ses caractéristiques, destinées à une mémorisation aisée. Les auteurs de grammaires les produisent afin de régulariser l'usage : les formes qu'ils excluent des tableaux et des exemples ne sont plus considérées comme faisant partie de la langue. Dans ses formes extrêmes, la grammaire scolaire présente même un caractère nettement prescriptif, sous la forme « *Ne dites pas... mais dites...* ». La sélection d'un usage au détriment des autres pourtant constatés entraîne parfois un sentiment d'étrangeté auprès de tel ou tel locuteur qui n'a pas le même, et, en tout cas, souvent l'impression d'une distance par rapport à « ce qui se dit » : pensez aux ouvrages destinés à l'apprentissage du français par les étrangers. Cela peut aller jusqu'à faire privilégier un usage au détriment d'un autre, regardé de ce fait comme fautif, quand bien même il est plus répandu. Une grammaire scolaire pour la classe de troisième écrivait ainsi en 1966 (à propos des propositions subordonnées conjonctives complément d'objet) : « Attention ! La lourde construction à *ce que* doit être évitée chaque fois qu'il est possible (...) Il faut dire *demandeur que, de façon que*. » Comme quoi la lourdeur est une notion relative...

Parmi ses autres spécificités, notons sa dépendance à l'écriture, et notamment à l'orthographe (souvenez-vous de l'*orthographe grammaticale* des dictées) ; c'est en référence à cette forme écrite de la langue que les règles sont édictées. On y apprend ainsi (cantonçons-nous à un seul exemple) que le pluriel des noms en français se forme par adjonction d'un > s <, dans le cas général. Ce n'est certes pas faux à l'écrit ; mais il s'en faut de beaucoup que cela soit pertinent pour rendre compte de ce qu'est ce pluriel *grammaticalement parlant* — le plus souvent d'ailleurs, aucun [s] ne s'entend lorsqu'on dit un pluriel, qui indiquerait une marque phonologique /s/ caractérisant cette information. Essayez avec :

(13) Les étudiants qui le souhaitent peuvent emprunter des livres dans les bibliothèques

S'il n'était question que de grammaticalité, qui n'a nulle nécessité d'être écrite pour exister (les langues qui ont bénéficié d'une écriture sont très minoritaires parmi toutes celles qui ont ou ont eu cours sur la planète, elles n'en étaient pas moins déterminées par cette faculté), la « règle » serait, à l'évidence, formulée différemment.

La raison en est que le but de la grammaire scolaire n'est justement pas la compréhension des mécanismes de la grammaticalité : jamais elle n'expliquerait les principes qui gouvernent les exemples (8) et (11) ci-dessus. Son objectif est prescriptif, non explicatif.

Il est avant tout politique. Si la grammaire enseignée au primaire et au secondaire édicte qu'il y a certaines formes qu'il faut éviter d'utiliser, c'est dans le but de former des citoyens : des usagers de la langue qui connaîtront la forme promue, la comprendront, voire sauront la pratiquer — ce qui, par ailleurs, implique d'adapter la grammaire qu'on enseigne au public, en particulier aux classes d'âge. Pensez à l'époque (il y a un siècle) où toutes les écoles primaires de la Bretagne bretonnante possédaient un écriteau qui avertissait qu'il était « *interdit de parler breton* »¹⁰. L'objectif était de gommer, sur tout le territoire, des particularismes régionaux pour faire des élèves des citoyens de la République française : pour les intégrer socialement, en leur faisant connaître un usage réglé et décidé politiquement qui leur donnerait la possibilité d'un horizon plus large que celui de leur canton (pensez aux fameux « hussards noirs de la République » qui étaient chargés de cette mission, et combien ces instituteurs de la III^e République étaient valorisés).

Il n'est pas différent aujourd'hui ; pour les élèves allophones (dont la langue maternelle n'est pas le français), mais pour les autres aussi, à qui il s'agit toujours d'inculquer un usage « standard », qui est aussi celui des livres, et qui n'est pas toujours celui pratiqué à la maison. On peut le reformuler ainsi, avec le fameux traducteur André Markowicz : la grammaire scolaire, c'est « aussi politique. C'est un certain point de vue sur la grammaire, j'appellerais cela un point de vue de classe... dans tous les sens du terme. Je veux dire, c'est la langue du pouvoir. En gros on apprend aux gosses des rudiments de la langue du pouvoir. »¹¹

4.2. La grammaire, structure de la grammaticalité

On a vu que l'objectif du linguiste était la mise en évidence des principes de fonctionnement de la grammaticalité ainsi que la définition de son périmètre précis parmi l'ensemble des facultés humaines. Son propos n'est pas d'en édicter une norme — ce qui le ferait passer à la fois hors de l'explication et hors de son objet. Quand il traite de grammaire, ce n'est donc pas dans le sens que l'on vient de voir. Par rapport à ce premier sens (antérieur, pourrait-on dire, puisque c'est par là que les choses ont commencé historiquement), il subsiste bien l'idée d'une *régularité*, et donc de « règles » générales, dans ce qui est dit. L'existence de ces règles se vérifie partiellement par le fait que tout ne peut pas se dire :

(14) **carj tuuuur vlk fkbriz qugrasi*

ne se dit pas en français. Non parce que c'est interdit, mais parce que cette suite d'éléments ne constitue pas une suite explicable par les principes d'organisation du français. Elle est *agrammaticale*. De la même manière :

(15) *cette **la** maison est très ancienne

est impossible en français — agrammatical —, parce que la présence d'un démonstratif (souligné) exclut celle d'une détermination définie du nom (en gras). Là encore, ce n'est pas parce que c'est interdit. C'est d'ailleurs possible dans d'autres langues ; le locuteur hongrois le fait lorsqu'il veut dire une idée similaire :

¹⁰ La formule qu'on entend encore souvent est : « *interdit de parler breton et de cracher par terre* » (mon grand-père affirmait qu'elle était affichée dans l'école de son propre père). Il semble que cela ne soit en fait qu'une légende — illustrative, cependant, du souvenir de la dévalorisation du parler vernaculaire (local) opérée par l'école de la République il y a un siècle.

¹¹ Propos extrait d'une interview donnée au magazine *L'œil électrique*, n°14, consultable à l'adresse suivante : <http://oeil.electrique.free.fr/article.php?articleid=91&numero=14>

(16) *ez a ház nagyon régi* (< cette la maison très ancienne (est) >)

De la même manière, ce qui n'est pas possible en français en (14) peut l'être ailleurs (en partie du moins) : *vlk* est par exemple un mot tchèque (que le français traduit par *loup*).

C'est sur le terrain de l'impossibilité grammaticale que cela se situe : c'est incompatible avec les règles constitutives du français (aucun locuteur natif ne s'y tromperait d'ailleurs). Il y a donc des restrictions des possibilités de combinaison des éléments qui composent la langue, comme il y en a de leur possibilité de formation même. On peut donc supposer que certaines formations et combinaisons sont au contraire réglées — elles ne se font pas au hasard. Le propos de la science qui s'intéresse à la faculté de signe (de grammaticalité) est de mettre ces régularités en évidence.

Il serait possible d'objecter que cette impossibilité de combinaison n'en est pas une *absolument*, puisque ça ne concerne pas toutes les langues ; mais la faculté que possède l'être humain de dire, de formuler et comprendre des mots et des phrases, ne s'observe jamais en elle-même : elle s'observe toujours par le biais de sa « réalisation » dans un usage particulier. Lorsque la socialité humaine, dont le principe est autant de faire les gens se différencier que s'assembler, se mêle de grammaticalité, elle produit des différences dans les usages, qui font qu'aucune règle morphologique ou syntaxique particulière ne s'applique à tous les usages recensés. Cela n'empêche pas, puisque tous les humains parlent (hors pathologie spécifique), que l'on puisse chercher à comprendre le principe de fonctionnement grammatical en tant qu'il est une capacité possédée identiquement par tous les représentants de l'espèce, et qu'on puisse montrer que cette faculté est *toujours* organisée en traits et en phonèmes, en morphèmes et en segments : c'est une caractéristique générale (étudiée chapitre 7. Quelques éléments en seront fournis pour les besoins de la démonstration en fin de chapitre 3). Vous admettez en revanche que les langues présentent des ensembles de phonèmes qui diffèrent entre eux ; ne serait-ce qu'en vous rappelant vos efforts pour en réaliser certains lors des cours de langue étrangère : le /h/ anglais ou allemand (*house*, *Haus*), le /θ/ espagnol ou anglais (*Zapatero*, *thick*), le /ð/ anglais (*there*), le /χ/ de l'allemand, de l'espagnol (la *jota*) ou du breton (*Kuchen*, *jamón*, *demat deoc'h*).

Au point où nous en sommes dans le document, il importe de voir l'idée de régularité plus que la forme particulière qu'elle prend à tel ou tel endroit. Comprenez également la différence de (14) et (15) avec les exemples de pronoms relatifs ci-dessus en (8) et (11) : ils contrevenaient à une « règle » au sens où ils n'étaient pas recommandés par l'usage issu de la norme dominante ; mais grammaticalement, ils présentaient le même type de régularité que l'exemple (9), valorisé dans ce même usage. Il ne s'agissait donc pas du tout du même sens de « règle » — un des nombreux risques de malentendus auxquels vous devez faire face.

La différence avec les « règles de grammaire » dans le sens précédent, c'est que ce n'est pas le linguiste qui met de la régularité dans la langue. **Le linguiste ne fait que retrouver, ou mettre en évidence des principes d'organisation grammaticaux qui sont inhérents à la faculté de grammaticalité. Cette grammaire-là, l'enfant n'apprend pas à l'appliquer en allant à l'école, puisqu'il la possède au moment d'y entrer (il parle).**

Par rapport au premier sens du mot *grammaire*, on est passé de l'idée qu'il fallait mettre des règles (axiologiques) à la langue, à celle qu'elle en possède déjà (des « règles grammaticales »). Et là, ce qui importe, c'est de comprendre comment elles fonctionnent, pas de juger si cela nous convient ou pas ! Outre sa vocation éducative, déjà mentionnée, la grammaire scolaire, de part ses caractéristiques, garde trace de ce que les linguistes appellent souvent le *processus de grammatisation* (de « description raisonnée », pour le dire autrement), au cours duquel ces règles (ou principes de fonctionnement) ont été mises en évidence au cours des siècles passés, mais par des gens qui estimaient tout autant les leur conférer par là : c'était du temps où l'on pensait que seules les grandes langues de culture (européennes pour l'essentiel, cela va sans dire) possédaient une grammaire ; les autres, qui n'étaient pas écrites, étaient trop dans la variation pour en posséder une, croyaient ces auteurs¹² : ont été

¹² Le préfet du département du Puy de Dôme écrit ainsi en 1808 : « Le langage auvergnat n'est qu'un des nombreux idiomes populaires nés de l'usage vulgaire du latin, et difficilement on y trouverait aujourd'hui autre chose que du latin fort corrompû,

considérés ainsi les usages vernaculaires européens en regard du latin à la Renaissance (c'est pour aller à l'encontre de cette idée que du Bellay écrivit en 1549 son *Défense et illustration de la langue française*) ; puis les diverses langues des « indigènes » colonisés et ces manières de parler variées qu'on appelait les « patois ».

Mais dans le sens du linguiste, le seul qui soit scientifique, toutes les langues ont une grammaire, le français de Jean Racine comme ce que parlent les Mekrangotire des plateaux brésiliens ou parlaient les habitants de celui de Millevaches il y a deux siècles : la **grammaire**, en effet, est **une faculté mentale que tout être humain possède, et qui lui permet de formuler ce qu'il dit ; c'est une des parties de notre faculté de grammaticalité**. C'est un système d'organisation qui lui est inhérent, qui se retrouve en toute langue, quelle qu'elle soit, et lui confère ses propriétés organisationnelles. En ce sens, on peut donc également parler de *la grammaire d'une langue* ; il s'agit de son système organisationnel formel, c'est-à-dire des principes de combinaison de ses éléments. L'idée qu'une langue puisse *ne pas avoir de grammaire* est absurde et contradictoire dans les termes : la grammaire, c'est le principe interne qui la constitue ; c'est (une partie d') une faculté humaine.

5. Locuteur, signe et message

5.1. Dire, penser, raisonner

Le fait qu'il soit question de facultés mentales pourrait vous faire conclure que les sciences du langage constituent au fond une branche de la psychologie. C'est d'ailleurs plus ou moins explicitement là que le linguiste américain Noam Chomsky inscrit la linguistique — sa théorie, la « grammaire générative », se trouve d'ailleurs à l'inspiration d'un large pan des sciences cognitives actuelles. Ce serait cependant oublier la définition de la science formulée au chapitre précédent, ainsi que celle de l'objet scientifique, selon lesquelles une science répond à un déterminisme spécifique, possède un objet qui n'appartient à aucune autre, et se caractérise ainsi par le fait qu'elle répond, avec des concepts qui lui sont propres, à des questions à laquelle elle est seule capable de répondre.

Si l'on considère la science particulière abordée dans le sous-chapitre qui précède, c'est elle qui explique ce qu'est une formulation verbale (= quelque chose qui se dit) par rapport à ce qui n'en est pas mais est du cri, par exemple, en s'interrogeant sur ce qui les distingue. Elle explicite ce qui spécifie la grammaticalité, ce que sont « les mots », comment ils s'organisent en une *grammaire* de même que les phonèmes. Elle va aussi expliquer que ce qui se dit ne se réduit pas à ce qui est proféré *vocalement*, à voix haute (ce qu'on sous-entend généralement aussi quand on emploie le verbe « parler »). Une telle définition est trompeuse : elle conduit à la dichotomie courante entre « langage » et « pensée » — on n'a pas l'impression de parler lorsqu'on est « perdu dans ses pensées », par exemple — ; or notre capacité de grammaticalité est tout autant en action lorsque nous « pensons » que lorsque nous parlons à haute voix. Et de même lorsque nous écoutons un interlocuteur.

C'est elle qui nous permet en effet de raisonner (de la manière dont nous le faisons), parce que cela ne peut se passer de mots, quelle que soit l'impression que nous pouvons en avoir : que cela puisse se passer silencieusement en nous ne change pas le fait que c'est grammaticalement déterminé. Un autre exemple : je suis en ce moment devant mon ordinateur, et j'écris cette page ; je réfléchis à quelles formules employer avant de les écrire, je choisis mes mots. Il arrive que je dise la phrase à haute voix pour avoir une meilleure idée de si elle convient ou non : mais ce n'est pas *plus* « du langage » qu'un instant avant, même si ma voix est cette fois-ci en jeu. Nous sommes tout autant locuteur lorsque nous écoutons, nous lisons ou nous écrivons : sinon, précisément, nous serions incapables de faire la différence entre un grognement et des mots. Si toute langue a une grammaire parce que le signe la sous-tend, toute langue a pour la même raison une logique. Evaluer comparativement les langues à ce titre n'a pas plus de sens que le faire pour la grammaire (cf. plus haut l'extrait cité de l'ouvrage de l'Abbé Vincent en 1910, qui, observant les choses depuis son clocher, estimait que le français l'était particulièrement). La logique — nous reprenons ici simplement

tout-à-fait privé de syntaxe et fortement mélangé de mots français anciens ou nouveaux qu'une communication continue y a introduits. » (http://translatio.ens.fr/langueXIX/hlfXIX/hlf_4-1.htm)

le sens du mot grec *logos*, à la fois « raison » et « langage » — est la capacité humaine à conceptualiser, à mettre du sens dans les choses, et donc à produire des raisonnements à leur propos ; elle n'est possible que parce qu'il y a des mots ; elle est un produit de la capacité de grammaticalité.

Cette capacité ou faculté fonctionne grâce à un certain nombre de processus que les scientifiques qui les ont observés ont désigné par les mots *grammaire, sémantique, mot, phonème, pronom relatif, démonstratif, concept*, pour prendre quelques termes utilisés dans ce chapitre, et qui ne valent *que* pour l'explication de *cette* faculté (leur définition est parfois demeurée implicite lorsqu'il n'a pas paru nécessaire de la développer pour le moment). Et cette étude n'emprunte pas non plus à d'autres sciences – lorsqu'on traite de grammaticalité, par exemple, des concepts comme ceux d'*individu* ou de *collectif* n'ont pas leur place ; ces concepts ne participeront pas à la définir. Il en est de même que pour tout ce qui ressortit à la norme (axiologie), et qui a été évoqué plus haut. Les autres sciences qui mettent en évidence les autres déterminismes présents nécessairement quand un humain dit quelque chose s'appuient sur les acquis de celle qui a la grammaticalité pour objet, sans (donc) que ceux-ci fassent partie de leur objet propre. Pour elles, ce sont des axiomes : des propositions sur lesquelles leur propre discours scientifique se fonde, mais qui sont considérés comme n'étant pas à démontrer.

On définira ainsi la **grammaticalité** (ou le **signe**) comme :

la faculté de reconnaître et de produire des messages grammaticalement structurés en phonèmes, en mots, et en constructions syntaxiques, et sémantiquement structurés en systèmes conceptuels et en raisonnement logiques.

Attention ! Il arrive régulièrement que des copies, à l'examen, fassent de cette définition celle du « langage ». Dans l'absolu, pourquoi pas ? nous avons vu que la définition (qui permet de déterminer le secteur de la réalité qu'on veut évoquer) comptait plus que le mot choisi pour la résumer. Mais dans la quasi-intégralité des cas, « le langage » se trouver quelques lignes plus loin expliquer la communication, l'usage, etc. Cela entraîne donc de graves contradictions dans le propos ; c'est alors toute la question de l'objet scientifique qui n'a pas été comprise. Si vous ne voyez pas en quoi cela constitue un problème crucial, reprenez le chapitre 1.

On réservera strictement le terme de **message** à la désignation de *ce qui est déterminé par la grammaticalité* et (donc) dit par le locuteur.

5.2. Circularité d'une science de la grammaticalité

Une remarque pour terminer. On a vu que les locuteurs utilisaient notamment leur faculté à dire de façon réflexive : pour parler des mots. C'est la fonction métalinguistique. Il en est bien entendu de même du spécialiste de la faculté de signe. Il observe les mots et leurs relations, il observe les concepts que ces mots désignent, mais il le fait avec sa propre faculté de dire et de raisonner : il parle des mots avec des mots, et il raisonne sur des concepts avec des concepts. Bref, il parle de la faculté de grammaticalité avec sa faculté de grammaticalité. De ce point de vue, sa théorie scientifique est un message linguistique comme les autres, informé par la grammaire et la sémantique. Plus loin, le scientifique ne cesse évidemment pas d'être humain lorsqu'il explique les comportements humains (il le reste tout autant si c'est à la matière qu'il s'intéresse, mais cela n'a peut-être pas les mêmes conséquences) : il reste donc totalement déterminé par toutes les lois qu'il cherche à expliciter. Le sociologue, lui aussi, continue à faire partie du monde social même au moment où il effectue une analyse de celui-ci (et il ne peut qu'y prendre part et donc parti) ; le psychologue clinicien continue d'avoir des affects même lorsqu'il est face à un patient ; le linguiste continue donc de parler.

La science, on l'a dit, présente de toute façon un caractère linguistique définitoire ; ce qui est spécial dans le cas du linguiste, c'est qu'il est *dans* le langage (la grammaticalité) quand il traite *du* langage ; et la grammaticalité est donc présente deux fois lorsqu'il travaille : dans l'explication et dans

l'objet expliqué. C'est une difficulté dans la mesure où, on l'a dit, cette faculté de grammaticalité nous constitue, et, en quelque sorte, nous « traverse » sans que nous en ayons une conscience très nette. Quelle science, cela dit, ne demande pas de la méthode ?

Mais ce n'est pas le plus compliqué sans doute : comment (c'est peut-être le plus vertigineux), avec des mots, expliquer ce que sont les mots ? C'est ce qui caractérise les sciences du langage, et en particulier la science de la grammaticalité, et on ne peut sortir de cette circularité (puisque l'être humain ne peut s'extraire de ce qu'il est pour observer comment ça serait s'il était quelqu'un d'autre ou s'il n'était pas là !). Le modèle de la grammaticalité que l'on postule ne peut que tendre à l'identité la plus grande avec la faculté qu'il modélise elle-même. En cela, le linguiste est tout de même un locuteur un peu particulier.

Notions-clefs.

Objet d'une science — problématique — dissociation — signe/grammaticalité — message — locuteur — constatif versus normatif — grammaire versus grammaire scolaire

Annexe

Dissociation des déterminismes observables lorsque l'humain parle : deuxième exemple.

Au cours d'une réunion de travail, un ambassadeur s'adresse à celui de ses conseillers qui se trouve le plus proche de la fenêtre :

Ne trouvez-vous pas qu'il fait un peu chaud ici ?

Le conseiller se lève, et va ouvrir la fenêtre.

Dans cette scène, vous l'aurez saisi, le conseiller ouvre la fenêtre parce que c'est ce que lui demandait indirectement l'ambassadeur. Dire ceci est juste, mais insuffisant pour comprendre les différentes compétences humaines mises en jeu — pour se situer dans la perspectives des sciences humaines, qui s'attachent à spécifier chacune leur objet, distinct des objets des autres. Pour cela, il convient de distinguer les éléments hétérogènes qui sont observables dans le propos tenu. On peut y observer que :

quelque chose se dit. Il y a des mots, et ceux-ci ne sont pas arrangés n'importe comment ; ils en produisent un certain sens, que l'on peut reformuler de cette façon : le locuteur demande à un interlocuteur si celui-ci n'estime pas élevée la température de la pièce où ils se trouvent.

quelqu'un parle. Nous sommes en situation d'interaction linguistique (l'interlocuteur ne répond rien, mais il effectue une certaine action résultant de ce qu'il vient d'entendre). La forme de ce que dit cette personne laisse entrevoir quelques informations sur son identité : elle est francophone ; sa manière de parler est soutenue (la connaissance de sa fonction biaise l'analyse...) — ce qui se remarque notamment dans la façon dont elle formule une interrogative ; elle ne se trouve pas dans une situation de familiarité (emploi du pronom personnel « vous »). Un rapport hiérarchique lie les interlocuteurs, et la demande de l'ambassadeur équivaut à un ordre, quoique sa forme soit polie ; c'est d'ailleurs ainsi que le comprend le conseiller.

une **stratégie d'expression** particulière est adoptée : l'ambassadeur tient implicitement compte de la faiblesse qu'il y aurait à lâcher « pffiuuu ! Qu'est-ce que j'ai chaud ! » comme de la brutalité qu'il y aurait à exprimer son souhait de façon directe, même s'il est en position dominante de part sa fonction (« Veuillez ouvrir la fenêtre ! »), donc il modère l'une et l'autre en *sous-entendant* son intention, et en invitant l'interlocuteur à être d'accord avec lui.

le propos que vous lisez **artificialise** en écriture celui qui a été proféré de vive voix.

EXERCICES

1. Pourquoi la formule « les sciences du langage » est-elle au pluriel ?

Éléments pour construire votre réponse : repartez de la notion d'objet d'une science définie dans le cours. Justifiez votre argumentation par des observations et des exemples. Les chapitres qui suivent donnant nombre de compléments, vous avez intérêt à ne faire cet exercice qu'après les avoir lus, même si le « cœur du problème » est abordé ci-dessus.

2. Commenter et critiquer la définition suivante du langage :

« Langage : fonction d'expression de la pensée à l'aide de sons mis en œuvre par les organes phonatoires. »

Commentez en particulier la formule « par les organes phonatoires », en montrant comment cette référence aux organes phonatoires est trompeuse. Cherchez quels sont ces organes : sont-ils spécifiques au langage ? Sont-ils forcément en jeu lorsqu'il y a langage ? Cet exercice demande à ce que soit approfondi ce qui a été dit — de façon trop rapide — dans le cours : ayez une réflexion et une culture personnelles, tout en ne perdant pas de vue le cadre explicatif proposé. Des éléments pour vous aider se trouvent également dans le chapitre 3.

4. Dans le Cours de linguistique générale, Ferdinand de Saussure déclarait : « Le langage est scientifiquement inconnaissable parce qu'il est hétérogène ». Commentez, en vous appuyant sur le cours, et en prenant des exemples.

Question analogue à 1 ; sa réponse exige de votre part une réflexion sur le concept d'objet d'une science, et la nécessité qu'a celui-ci d'être homogène (c'est-à-dire de renvoyer pleinement à un déterminisme, ou à une cause, et à lui ou elle seul(e)).

5. Peut-on considérer, du point de vue des sciences du langage, que le langage présente des défauts ? Si vous répondez oui, dites lesquels ; si vous répondez non, expliquez pourquoi.

Des éléments de réponse dans le cours. Par ailleurs, veillez à ne pas confondre défauts et complexité. Tout comportement culturel est complexe (ce qui ne veut pas dire inexplicable) ; c'est ce que le cours s'emploie notamment à vous montrer.

6. Est-il vrai que le scientifique ne porte jamais de jugements de valeur ?

Oui : sur la réalité qu'il étudie.

Non : il juge en permanence sa méthode (ai-je raison ou tort de considérer tel fait comme pertinent pour répondre à la question que je me pose ? Cette question même est-elle la bonne ? Ai-je raison ou tort de poser telle hypothèse ? (par exemple les dissociations faites dans le langage, mais toute hypothèse scientifique donne lieu aux mêmes questions)

7. Quels arguments peut-on avancer pour dire que toutes les langues ont une grammaire ?

Éléments de la réponse dans le chapitre. L'essentiel est de bien différencier les deux sens du mot *grammaire*, et de rejeter le sens normatif, celui de la grammaire scolaire, ou du cours de grammaire (en expliquant pourquoi ce n'est pas celui qui convient). Ce qu'on entend ici par le sens du mot *grammaire*, c'est le *système* de la langue : l'ensemble des régularités qui lui sont sous-jacentes et la constituent, auxquelles les locuteurs obéissent sans en avoir conscience, parce que cela découle de leur capacité même de dire [mais place du locuteur et de sa faculté... : problème d'être toujours à cheval entre les deux conceptions, locuteur/langue. De plus, implique des notions langage/langue pas encore vues]. Si la définition d'une langue implique l'existence de règles et de principes d'organisation, et si le terme de *grammaire* sert à désigner ce principe d'organisation spécifique inhérent à la langue, alors dire qu'une langue n'a pas de grammaire n'a pas de sens, puisque cette affirmation invalide les définitions mêmes de *langue* et de *grammaire*. Une langue qui n'aurait pas de grammaire ne serait tout simplement pas une langue, et ne pourrait être le fruit de la capacité humaine de dire.

Complément. On pourrait ajouter que, de la même manière qu'il y a contradiction entre « langue » et « absence de grammaire », l'idée, qu'on entend parfois encore, que certaines langues ont des grammaires plus complexes que d'autres est sans valeur. Du fait que la capacité de grammaire est une faculté de l'espèce humaine, cela

semble déjà une idée douteuse, dans laquelle risquent de se glisser des considérations axiologiques dont l'activité scientifique n'a que faire. Elle ne tient par ailleurs qu'à un examen incomplet de la structure des langues, où est privilégié la structure des mots (ou *morphologie* : ici en particulier les conjugaisons et les déclinaisons) au détriment de la structure des énoncés, des phrases (ou *syntaxe*), ce qui était souvent le cas il y a quelques décennies en linguistique. Des langues comme le latin, le grec, le français connaissent une variation morphologique importante, parfois considérable — c'est également le cas, par exemple, pour l'arabe, le hongrois, de nombreuses langues amérindiennes (pour les formes verbales en français : il y a jusqu'à quarante formes différentes pour un même verbe... Faites l'essai). En anglais, en revanche, cette variation est peu importante (pensez au paradigme de la conjugaison au présent simple : *I come, you come, he comes, we come, you come, they come*) ; en chinois elle est inexistante. Si l'on ramène la grammaire à la seule morphologie, on parvient à des affirmations absurdes du type « l'anglais a une grammaire moins complexe que le latin », ou même, « le chinois n'a pas de grammaire ». Cela n'a évidemment aucun sens. Il n'y a pas de grammaires qui soient plus ou moins complexes que d'autres. En revanche, cela souligne les différences entre types formels de langues et l'importance relative de la morphologie et de la syntaxe dans l'organisation des phrases, chaque langue mobilisant d'une façon qui lui est propre et particulière les ressources de la faculté de grammaire caractérisant l'espèce humaine.

8. L'objet d'une science, ce n'est pas la réalité manifeste qui apparaît foisonnante à l'observation superficielle ; ce n'est pas non plus une portion de celle-ci. C'est un ordre défini de régularité (formulable en lois scientifiques), cause/déterminisme d'un aspect seulement de cette réalité — qu'une seule science, sinon, serait en mesure d'expliquer intégralement.

De ce fait, une partie importante de la tâche du spécialiste des sciences humaines consiste à distinguer, dans le comportement manifeste qu'il observe, ce qui doit être renvoyé à chaque objet de science participant à le causer. Effectuez ce travail sur le proverbe oriental suivant : « Si votre heure n'est pas venue, même un médecin ne peut vous tuer. »

(pour être précis : le spécialiste ne l'étant que d'un objet en général, il s'attache avant tout à distinguer ce qui concerne son objet de ce qui ne le concerne pas, sans plus préciser — ce qui diffère un peu de ce la question posée ici)

Chapitre 3. L'acquisition du « langage »

« Tu la pèles ta clémentine, Eve ?

— Oui : Clémentine. »

(Eve, 2 ans et demi)



L'observation la plus superficielle montre que les bébés ne parlent pas à la naissance, puis que, petits enfants, ils parviennent à le faire, et qu'à mesure qu'ils grandissent, ce qu'ils disent ressemble de plus en plus à la façon de parler des adultes. Quelle conclusion en tirer qui dépasse la trompeuse évidence ? Nous avons vu précédemment qu'avant d'être en mesure de tirer des conclusions, encore faut-il poser des problèmes. Or « le langage », a-t-il été montré, il est impossible de rien en dire d'un point de vue scientifique aujourd'hui ; de ce point de vue (qui doit être le vôtre), cela n'existe pas. Le titre ci-dessus ne fait que reprendre une façon courante de s'exprimer, une « formule canonique » ; il n'est pas à prendre au mot. Il est nécessaire d'effectuer un certain nombre de dissociations dans ce qui semblait être unitaire (« l'acquisition *du* langage »), et donc de poser *plusieurs questions*, qui permettront *in fine* de comprendre qu'acquisition doit alors être entendu en plusieurs sens différents, parce que **ce sont différents processus qui se mettent en place chez l'enfant et pas un seul**, et que les modes selon lesquels ils le font diffèrent également. Cette réflexion permettra en cela de préciser certains aspects des dissociations dont la nécessité a été formulée dans les chapitres précédents. Au passage, elle sera aussi l'occasion d'évoquer des disciplines dans le champ du savoir qui font de ces acquisitions (d'une façon certes bien différente de celle que le cours propose) une partie de leur thème de recherche : la psycholinguistique en particulier, dont l'argumentation reprendra quelques résultats, et certaines des branches de la psychologie.

Avant de formuler les problèmes avec le mode de raisonnement justifié par le cours, commençons par examiner la façon dont a traité la question de l'acquisition dans le passé : ce sera une façon de présenter les termes classiques du débat (ceux qui ont irrigué les conceptions courantes actuelles à ce sujet), avant de les dépasser. J'attire donc votre attention sur le fait que **la partie la plus importante du chapitre est la dernière** : les autres ne font qu'y mener.

1. Apprend-on par imitation ?

On pourrait estimer que notre « connaissance du langage » est le fruit d'un simple apprentissage par imitation (d'autant plus si le langage n'est qu'un truchement pour « la pensée », qui lui serait en quelque sorte antérieure/extérieure) : cela a été, à peu près dans ces termes la thèse de la psychologie comportementaliste. Cette école, autrement appelée *behaviorisme* (de l'anglais *behavior*, « comportement ») a constitué un des courants dominants de la psychologie générale tout au long de la première moitié du XX^e siècle ; elle a été parmi les premières à se pencher de façon scientifique sur la question de l'apprentissage en général, et sortent de ses rangs sous cette appellation les débuts de la psycholinguistique, la branche de la psychologie expérimentale qui s'intéresse au « langage ».

Pour la psychologie comportementale, c'est sous le seul angle du comportement qu'on peut étudier de façon scientifique et objective humains et animaux. Elle définit le comportement comme *l'ensemble des réactions physiologiques et sensorielles par rapport à un stimulus extérieur*, et se donne pour tâche de l'observer et de bâtir des protocoles expérimentaux le mettant en jeu, pour en déterminer les mécanismes de fonctionnement. Selon cette théorie, si le petit humain se met à parler, c'est globalement par réaction à un stimulus — en l'occurrence un ensemble de besoin qu'il a (vous voyez là que les behavioristes supposent un rapport de cause à conséquence entre ce que nous avons considéré comme deux déterminismes indépendants : celui qui nous fait ressentir des besoins et désirer ; celui qui nous fait concevoir du sens et produire des mots) ; et cela se produit uniquement par imitation de ce à quoi il a accès dans son environnement.

Grâce à une observation systématique de la langue qui se pratique autour de lui, le bébé, va procéder par essais/erreurs. Il va s'entraîner à reproduire ce qu'il entend, et ainsi commencer à en produire les sons et les structures. Cela conduit à ce que, peu à peu, ne soient conservées et reproduites que les tentatives menant à un résultat positif (ainsi que le bébé obtienne ce qu'il souhaitait obtenir). Un stock d'éléments linguistiques se constitue peu à peu, dans lequel l'enfant puisera pour former ses énoncés, par simple répétition, ou par substitution d'éléments du stock accumulé (il apprend, par exemple, qu'un certain nombre de noms différents peuvent être substitués les uns aux autres devant tel ou tel verbe). Le langage est ainsi un processus physiologique, qui ne repose que sur la mise en œuvre de séquences mémorisées. C'est, dans les grandes lignes, la thèse de B. F. Skinner, un des tenants principaux de ce courant, telle qu'exposée dans son ouvrage *Verbal Behavior* en 1957.

Ses travaux sont en fait basés sur l'expérimentation avec des rats et des pigeons, à la suite des célèbres expériences de Pavlov, qui ont montré que ces animaux pouvaient être entraînés à réaliser une grande variété de tâches en apparence complexes, si l'on suit ces deux principes : leur difficulté doit être progressive ; l'animal doit être régulièrement récompensé. Les expériences sont du type suivant : un rat est introduit dans une cage dans laquelle se trouve une barre, qui distribue une boulette de nourriture lorsqu'elle est pressée. La première fois que l'animal effectue cette action, il est probable que cela soit de façon accidentelle ; mais voyant la nourriture arriver, la probabilité est alors plus grande qu'il la presse à nouveau dans ce but. Il peut ainsi apprendre que s'il a faim, il obtient de la nourriture en pressant la barre. On complique alors la tâche. Le rat n'est récompensé que s'il appuie sur la barre au moment où une lumière clignote dans la cage. Après quelques temps, il finit par comprendre l'astuce. On peut alors ajouter une difficulté supplémentaire. Etc. Skinner suggère que c'est sur ce modèle que se produit chez l'être humain l'apprentissage du langage (dont il pense qu'il n'est qu'un cas particulier, non spécifique, de l'apprentissage dont sont capables les êtres vivants en général) ; ce modèle reste largement prospectif, puisque les expériences ont concerné des animaux pour l'essentiel.

Rendons justice à la psychologie comportementale. Sa thèse selon laquelle aucun mécanisme mental complexe n'est à l'œuvre dans l'esprit (son radicalisme peut aujourd'hui surprendre) est avant tout une thèse *methodologique*. Le chapitre précédent a évoqué la nécessité, pour le chercheur, d'être en état de vigilance épistémologique pour conserver un œil critique sur la façon dont il mène sa recherche : c'est aussi ce dont il est question ici. Le propos était alors de ne s'intéresser *qu'au comportement* parce qu'il était la dimension observable de l'homme ou de l'animal, pour être en mesure d'obtenir des données — et donc des résultats — aussi objectifs que ceux des sciences de la nature. Cela afin de faire rupture avec la philosophie, du moins avec les extrapolations pseudo-scientifiques sur des facultés complexes totalement inaccessibles à une investigation expérimentale, et faire enfin oeuvre de science dans ce domaine. Bien sûr, on peut penser — nous l'avons vu dans le premier chapitre — qu'il s'agit d'une conception étriquée de la science... Mais celle-ci n'évolue (et peut-être ne progresse) qu'en faisant des erreurs et en les rectifiant : des erreurs dans ses résultats, mais surtout dans les questions qu'elle pose et les problèmes qu'elle formule.

2. Une faculté spécifique

La thèse behavioraliste est abandonnée depuis longtemps en tant que telle. Du point de vue de l'actualité scientifique, elle aurait pu être passée sous silence. Sa présentation restait intéressante pour plusieurs raisons. D'abord parce que la plupart des investigations des apprentissages en général ont commencé par se positionner par rapport à ses problématiques ; ensuite parce qu'elle peut aider à rendre plus lisibles les arguments en faveur d'une prédisposition à l'acquisition de la faculté de grammaticalité, présentés comme des objections qui peuvent lui être faites (et l'ont été). Enfin (et peut-être surtout) parce qu'elle continue de soulever un problème intéressant, qu'il est difficile de nier, et que ses adversaires ne peuvent éluder : le fait qu'un petit enfant ne parle pas comme un adulte.

2. 1. Une conception insuffisante de l'apprentissage

La première et la plus importante des objections qui ont été faites au comportementalisme est qu'il développe une conception beaucoup trop floue de ce qu'est un apprentissage en général. Le behaviorisme choisit d'ignorer ce qui permet au stimulus de susciter une réaction : or que signifie *être en mesure d'apprendre quelque chose* ? Pour pouvoir apprendre quelque chose, ou — pour le dire de façon plus précise — pour acquérir une capacité, il faut y être prédisposé. Si, comme l'écrivait le biologiste François Jacob dans *Le Jeu des possibles* (1981), l'être humain est programmé pour apprendre, cela signifie que son équipement (biologique notamment) rend possible un tel apprentissage, et que des prédispositions spécifiques rendent possibles des acquisitions spécifiques comme celle qui fait de nous des êtres parlants. Pour paraphraser le linguiste américain Noam Chomsky (qui fut un des fossoyeurs de la théorie behavioraliste de l'acquisition du langage avec la critique très sévère qu'il fit de l'ouvrage de Skinner à sa parution), ce n'est pas parce que j'imites les oiseaux que je vais apprendre à voler : pour la bonne raison que, en tant qu'être humain, rien ne me prédispose à avoir une telle capacité physiologique ! Si l'enfant commence à parler, ce serait donc parce qu'il serait *prêt* à le faire, que certaines de ses facultés cérébrales seraient constituées de façon à ce que cela advienne. Et l'uniformité de l'âge auquel ce phénomène advient, ainsi que l'uniformité de la compétence acquise, ne peuvent que plaider en faveur d'une telle hypothèse (ce sera précisé plus bas). Dans cette hypothèse, il est nécessaire d'étudier aussi en quoi consiste cette « capacité à apprendre » — quitte à ce qu'on doive abandonner une telle expression à l'arrivée.

2. 2. Des données trop parcellaires

L'hypothèse behavioriste est déjà rendue peu crédible, selon Chomsky, par le caractère parcellaire des données auxquelles ont accès les nourrissons pour qu'ils soient capables, à partir d'elles, d'apprendre à parler par imitation. Il pointe avant tout des faits grammaticaux ; commençons néanmoins par un exemple qui concerne la phonétique et la phonologie, afin de bien saisir le problème posé.

Si l'enfant en bas âge acquiert sa langue simplement par imprégnation, par écoute des échanges linguistiques dans son milieu environnant alors que rien ne l'y prédispose spécialement, il faut alors reconnaître qu'il est l'auteur d'un véritable tour de force ! Songeons à notre position lorsque nous sommes en présence d'une langue étrangère dont nous ignorons tout : nous parvient un flux sonore dans lequel nous sommes bien en peine d'opérer quelque coupe que ce soit ; l'intonation peut certes nous aider à déterminer le contour d'une phrase (encore que ce ne soit pas certain — ces principes eux-mêmes divergent selon les langues), mais un mot ? un syntagme ? Et le sens nous reste opaque (c'est le plus saillant de l'expérience, bien sûr). La comparaison est biaisée parce que vous comme moi ne sommes plus en état d'acquérir une « nouvelle » langue maternelle. Mais comment supposer que le nourrisson puisse se repérer dans une telle confusion s'il n'y est pas prédisposé ?

Et cela d'autant plus que les prononciations des adultes, auxquelles le petit enfant a accès, présentent un spectre de variation notable, où les déformations et élisions sont nombreuses. C'est ce que montre une expérience réalisée — dans un autre contexte — par Pollack et Pichette en 1969 : ces deux chercheurs firent entendre aux adultes sujets de l'expérience des mots isolés extraits de l'enregistrement d'une conversation réelle (spontanée). Et bien ces mots ne furent justement guère reconnus comme tels : 47% seulement furent correctement identifiés ! Une expérience similaire à partir de mots isolés extraits d'un texte lu (lorsqu'on lit à voix haute on contrôle beaucoup plus son articulation — plus encore lorsqu'on sait que c'est pour un enregistrement — ; essayez, vous verrez) ne fit pas monter ce pourcentage au-delà de 55. Ce qui reste peu par rapport à ce qu'on aurait pu supposer. Un phénomène qui s'appelle la coarticulation : la prononciation enchaîne et parfois agglomère les éléments phoniques du parler. Chacun peut d'ailleurs en constater les effets autour de lui : nous connaissons tous des gens qui « mangent les mots » et n'en prononcent « que la moitié » : des syllabes entières se télescopent voire disparaissent, tant elles sont faiblement et rapidement articulées (et le propos n'en reste pas moins compréhensible la plupart du temps). Cela montre notamment — là, j'anticipe un peu — la différence entre le système phonologique de la langue et la

réalisation phonétique, qui peut être très variable. En tout cas, un enfant qui parviendrait à isoler des mots dans de tels contextes sans y être prédisposé serait donc plutôt doué. L'hypothèse s'avère donc bien peu probable.

Il en est de même pour la grammaire, avons-nous dit. Il serait presque impossible que l'enfant puisse déduire des hypothèses pertinentes en nombre suffisant sur le fonctionnement grammatical de la langue parlée autour de lui, argumente encore Chomsky, d'après les données qu'il « reçoit » : en gros, il y a trop de phrases incomplètes ou syntaxiquement mal construites (du moins pas de façon canonique) pour supposer que l'observation seule et l'imitation soient des modèles possibles à l'acquisition d'un ensemble organisé et cohérent comme l'est notre capacité grammaticale ; Chomsky ajoute en effet (nous n'entrerons pas dans les détails de son importante théorie) qu'un autre des problèmes de la théorie comportementaliste est la faiblesse du concept de *ce qui est appris* : un simple stock d'énoncé, acquis par accumulation, et sans principe d'organisation *a priori* — sans faculté spécifique rendant apte à la grammaire.

2.3. La créativité grammaticale

Or sans capacité à la grammaire, toujours selon Chomsky (ce sont les concepts qu'il développe qui sont ici utilisés), comment comprendre celle dont font montre les êtres humains de comprendre et de générer un nombre infini de phrases jamais produites ni entendues auparavant ? Cela fournit un nouvel argument puissant contre l'idée qu'une langue est apprise au sens où l'entendent les behavioristes. Ainsi :

(1) Je ne sais pas qui il pense que Marie déteste à ce point.

Ou encore ces vers de Robert Desnos (*Langage cuit*, « La Colombe de l'arche ») :

(2) Maudit
soit le père de l'épouse
du forgeron qui forgea le fer de la cognée
avec laquelle le bûcheron abattit le chêne
dans lequel on sculpta le lit
où fut engendré l'arrière-grand-père
de l'homme qui conduisit la voiture
dans laquelle ta mère
rencontra ton père.

qui sont une version plus variée de :

(3) J'ai vu l'homme qui a vu l'homme qui a vu l'homme qui a vu l'ours.

Ces exemples peuvent apparaître un brin artificiels (dans le cas des vers de Desnos, ils le sont volontairement) : ils sont rares voire non attestés autrement qu'à l'écrit ; mais ils n'en sont pas moins possibles, et vous les comprenez, comme vous êtes capables d'en dire de même facture. Il importe de souligner que cette propriété dépend en grande partie de la nature de la faculté qui nous rend capable de grammaire, et pas de la simple « volonté » du locuteur, quoique celle-ci soit par ailleurs requise, c'est sûr. Les deux derniers exemples sont le produit, en particulier, d'une propriété grammaticale qui s'appelle la récursivité : la possibilité (virtuellement infinie) de répéter la même construction, un peu à la manière des poupées russes ; c'est une propriété que tout locuteur utilise couramment — par exemple dans l'énoncé suivant, où les compléments du nom s'enchaînent :

(4) Le produit (i) de la vente (ii) des souvenirs (iii) du jour (iv) des funérailles (v) de Michael Jackson (vi) a engendré des centaines (i) de millions (ii) de dollars (iii) de bénéfice (iv).

D'arguments de ce type notamment, Chomsky conclut que l'être humain est possesseur d'une faculté spécialisée qu'il appelle *la compétence* et compare à un organe (en ce que celui-ci produit une

fonction physiologique qui lui est propre), qui est responsable de notre capacité à la grammaire et à l'engendrement de phrases que cette capacité entraîne. Il en formule l'hypothèse d'une *grammaire universelle* de nature biologique. Celle-ci ferait partie de l'équipement de l'espèce, et se mettrait en branle à un certain stade de développement du cerveau ; en tout cas — et c'est ce qu'il faut en retenir ici principalement —, elle ne s'apprendrait pas, et surtout pas par imitation.

2. 4. Note : les difficultés des concepts d'inné et d'acquis

Vous pourriez être, à ce sujet, tenté d'employer le couple de concepts **inné/acquis**. C'est d'ailleurs ce que fait Chomsky lui-même dans les années 1960 : pour lui, les structures qui composent sa grammaire universelle, dont découle la compétence (notre capacité à parler notre langue maternelle) sont innées : ce qu'il renforce en leur assignant un fondement biologique. De tels concepts sont cependant délicats à manier, tant ils sont embrouillés, par rapport aux termes les plus actuels des débats scientifiques.

On pourrait penser, par exemple, que ce qui est biologique est inné, et que tout le reste est acquis : c'est la conception ancienne dont nous avons déjà parlé, qui renvoie l'homme, hors ce qui concerne le corps (le physiologique), à l'histoire, donc au conjoncturel — bref, à ce qu'on appelle « la culture » dans le sens commun du terme : et domaine du mouvant, on ne pourrait en faire la science, mais simplement le raconter — en « faire l'histoire ». D'une certaine manière, c'était l'opinion de la psychologie comportementaliste (d'où le caractère uniquement descriptif de son travail). Cette manière de voir a été réfutée dans les pages qui précèdent.

Les généticiens américains, par exemple, qui s'acharnaient il y a quelques années à trouver le gène de l'homosexualité ou celui de la grammaire faisaient, eux, du **réductionnisme**, c'est-à-dire qu'ils essayaient d'expliquer la totalité de l'homme par sa « nature », par du biologique. Pour les plus radicaux d'entre eux, il n'y a que de l'inné (en caricaturant à peine). C'est le contraire de la position précédente, et elle a été pareillement réfutée.

Si vous avez suivi le propos de ce chapitre jusqu'ici, vous n'aurez pas oublié que si nous apprenons, par exemple certains usages sociaux (et parmi eux notre usage linguistique), c'est bien parce que nous y sommes d'une façon ou d'une autre prédisposés par des capacités liées à la socialité telle qu'elle se présente chez les humains. Et il n'y a pas de raison pour que cela n'ait pas une certaine contrepartie cérébrale (ce que montrent d'ailleurs les maladies dégénératives). D'une certaine manière, c'est donc inné ; mais c'est également de l'acquis, puisque nous aurions pu tout aussi bien en acquérir d'autres, dans d'autres conditions.

Ce ne sont là que des éléments d'une mise en doute de la pertinence des concepts d'inné et d'acquis, mais j'espère qu'ils vous montrent combien ils obscurcissent la réalité plus qu'il ne la rendent claire. Donc, un conseil : évitez de réfléchir avec eux ; oubliez-les pour le moment ! Ce sont de vieux outils, dont il ne faut pas craindre de se débarrasser s'ils ne fonctionnent plus.

Que l'on retienne ou non la substance de la théorie de Chomsky, on doit remarquer avec lui que, sauf pathologie, tous les enfants acquièrent la capacité à produire des phrases structurées, et qu'ils le font (à peu près) tous au même âge et de façon similaire. Cette acquisition semble bien relever d'un processus particulier, à tel point qu'on n'a pas l'impression qu'il y a apprentissage mais bien plutôt que *cela nous arrive*. Il en va ici très différemment de l'apprentissage d'une langue seconde — les langues étrangères que nous avons apprises à l'école, par exemple. Nos performances dans ce domaine peuvent demeurer des plus médiocres, alors que nous parlons tous notre langue maternelle. Elles ont de toute façon requis un effort, du raisonnement (pour lequel nous mettons en œuvre notre langue maternelle), du travail, à l'inverse de ce qui s'est passé pour cette dernière. En ce sens, leur apprentissage ne s'avère guère différent de celui d'autres savoirs qui n'ont rien de linguistiques : la physique, le piano, les échecs, etc. Aujourd'hui, même s'il ne s'étend pas à la façon de rendre compte de ce phénomène, il y a consensus sur le fait que l'acquisition du « langage » est le fruit d'une prédisposition particulière, spécifique à l'espèce humaine.

3. Les étapes de l'acquisition grammaticale

Tous les enfants semblent passer par une même série d'étapes dans l'acquisition de la capacité à comprendre et produire les mots et les phrases. L'âge auquel ils atteignent ces différentes étapes présente une variation, parfois importante, mais non significative en ce qui concerne notre question ; le schéma général de progression reste le même. Les étapes présentées ci-dessous sont un compte-rendu simplifié des phases par lesquelles l'enfant passe, mais elles donnent une idée de l'évolution du processus, jusqu'à la production, qui survient entre 18 et 28 mois en général, de séquences de deux mots, moment à partir duquel on doit considérer la faculté de *grammaticalité* acquise. C'est là, notamment, que le propos du cours diverge de façon nette des théories examinées plus haut. Résultant d'une unique faculté, compréhension et production évoluent parallèlement.

Naissance : cris ; sensibilité dès les premiers jours aux sons articulés par l'entourage. Des études récentes tendent à montrer que cette sensibilité est déjà présente pendant la vie intra-utérine.

Vers 6 semaines : émissions vocales dites « roucoulements » (*cooing* en anglais), en position couchée.

C'est le fameux « areuh areuh ». Il n'est pas de type syllabique, malgré l'apparence qu'il peut présenter : les traces données par un spectrogramme (qui permet de visualiser l'onde sonore produite) montrent qu'il diffère des voyelles formées par les adultes. Il semble universel, et pourrait être l'équivalent vocal du fait de bouger les bras ou les jambes sans l'intention de marcher ou de saisir quelque chose, simplement pour en acquérir le contrôle : il servirait alors à ce que l'enfant s'initie à l'usage phonatoire des muscles impliqués dans l'appareil vocal.

On observe déjà une plus grande réceptivité aux sons de la langue maternelle (et encore plus particulièrement aux inflexions de la voix maternelle).

Vers 6 mois : babillage et discrimination syllabique.

Le babillage diffère de la phase précédente : des sons qui ressemblent à des consonnes sont introduits dans le roucoulement, qui donne aux auditeurs l'impression qu'une association consonne-voyelle est produite. Ces apparences de consonnes sont produites avec les lèvres (labiales [m], [p]¹³) et les dents (dentales [d], [t]) surtout, de telle sorte que les séquences ressemblent à *papa, mama, dada, tata...* C'est une période d'expérimentation pour le bébé, qui gagne progressivement un contrôle musculaire sur ses organes vocaux et les émissions qu'ils sont capables de former. Ses productions commencent à aller dans le sens d'un resserrement vers le type phonologique de la langue ou des langues parlées autour de lui. Des expériences ont tenu à montrer que, de façon parallèle, dès quatre mois, les bébés discriminent les syllabes entendues sur la base de différences autres que de simples variations acoustiques : ils commencent à faire la différence entre ce qui est pertinent et ce qui ne l'est pas (par exemple les particularités acoustiques de la voix de chacun). Le principe de l'expérience est ingénieux : il repose sur les variations d'intensité de succion d'une tétine reliée à des instruments de mesure (on a remarqué que les bébés têtent de façon plus vigoureuse lorsqu'ils sont intéressés par ce qui se passe autour d'eux, ce qui se produit lorsqu'ils perçoivent une différence dans les stimuli qu'on leur soumet au cours de l'expérience).

Vers 8 mois : modèles intonatifs et comportement écholalique.

Le bébé commence à produire des modèles intonatifs, donnant des contours de « conversation » à ses productions vocales, une courbe intonative ascendante ressemblant à celle que l'on trouve dans les phrases interrogatives, par exemple. Cela peut donner l'impression qu'il « parle ». Les séquences syllabiques combinent des éléments plus nombreux : [bababatamami], et dont la ressemblance avec les productions des « parlants » augmente. Il ne semble en revanche pas encore en mesure de faire un lien de signification entre un mot qu'il entend et un objet, présentant là une différence majeure avec un enfant de quatre mois plus âgé.

¹³ Rappelons que les crochets [...] transcrivent les données phonétiques : ce qui est prononcé réellement. La phonétique, c'est le domaine des sons saisis comme des réalités physiques (acoustiques ou articulatoire). Ce sont ces crochets que nous utilisons ici pour montrer qu'il ne s'agit pas encore de grammaticalité, s'il s'agit déjà bien de son vocal. Les barres obliques /.../ transcrivent, elles, des données phonologiques. La phonologie est ce qui structure le système grammatical (en tant qu'il a un rapport avec « le phonique »). La structure phonologique est sous-jacente au phonétique. Ainsi, il y a un seul phonème /r/ en français, mais, selon la région, l'âge, le milieu, l'origine, il y a plusieurs façons de le prononcer : grasseyé (en général aujourd'hui), roulé, par exemple. Ces quelques lignes sont peu techniques : ces questions seront abordées plus loin en détail.

Vers 10-12 mois : premier « mot » reconnaissable, en général de deux syllabes (première production dans laquelle l'adulte reconnaît ce qui lui semble être un mot : que cela en soit un véritablement, au regard de ce qu'est la grammaire, mériterait une analyse que nous ne pourrions faire ici, mais qui justifie en tout cas la présence des guillemets).

Du point de vue du sens produit, il y a accord entre les chercheurs pour dire que ces « mots » tiennent plutôt le rôle de phrases entières pour les parlants ; les objets qu'ils paraissent désigner, notamment, ne sont pas encore séparés par les bébés des actions dans lesquels ils entrent. On les appelle pour cela « mots holophrastiques ». Pour cette raison, il paraît impossible de les classer en catégories comme noms, verbes, etc. Ce sont des éléments qui désignent pour partie les parents (« mama », « papa »), des objets ou substances familières (par exemple « doudou », « tato » [« gâteau »]), des « actions » (« ava » [« au revoir »], « pati » [« parti »], « coucou »). Ils n'entraînent pas la disparition du babillage, dans lequel ces « mots » sont simplement parsemés.

C'est également à cet âge que le bébé est en mesure de suivre le regard d'un adulte dirigé vers un objet.

Entre 18 et 28 mois : apparition des combinaisons de deux mots. La faculté de grammaticalité est dès lors acquise, son principe est en fonctionnement chez l'enfant. On peut alors parler de mots en tant que tels, et de *phrases* (quoique encore sommaires, elles en sont dans leur principe).

On n'est en effet plus dans une simple juxtaposition d'éléments, mais déjà dans l'ordre de la *proposition* (et donc de la grammaticalité dans son principe) dès qu'à côté d'un « bébé dodo », on pourra entendre un « bébé pati ». De même lorsque l'enfant est capable d'une alternance de position d'un élément, ce qui caractérise logiquement la proposition : « doudou pas dodo » (à propos du doudou, l'enfant dit que « pas dodo » : « doudou » est substantif) / « veut doudou » (à propos de lui, l'enfant dit qu'il veut son doudou) : « doudou » est [partie de] prédicat). Cette étape se situe par ailleurs juste après la phase de stabilisation d'une massive accélération du grossissement du cerveau.

L'influence de l'environnement familial dans le déroulement du processus semble peu importante, si ce n'est par son nécessaire rôle d'activateur (on reparle de ce point ci-dessous) : le processus suit un rythme avant tout lié au développement de l'enfant. Les corrections par les adultes d'énoncés divergents de leur usage sont en tout cas peu opérantes, ce que de nombreux chercheurs ont montré. L'échange suivant en donne une idée (l'enfant y a déjà accédé au principe de la grammaticalité ; mais il reste analogiquement intéressant, et montre que cette caractéristique se poursuit lors de la complexification de la langue) : le psycholinguiste américain Martin Braine a essayé pendant des semaines d'apprendre à sa fille une forme grammaticale à la place de celle (« incorrecte ») qu'elle s'évertuait à employer. Sans succès... (l'exemple est adapté de l'américain pour vous le rendre plus clair — les deux structures étaient en fait, respectivement *other spoon* et *other one spoon*) :

Enfant : Veux autre une cuillère, papa.

Père : Tu veux dire que tu veux une autre cuillère ?

Enfant : Oui, je veux autre une cuillère, papa.

Père : Peux-tu dire « une autre cuillère » ?

Enfant : Autre... une... cuillère.

Père : Dis... « une autre ».

Enfant : Une autre.

Père : « Cuillère ».

Enfant : Cuillère.

Père : « Une autre cuillère ».

Enfant : Une autre... cuillère. Maintenant, donne-moi autre une cuillère.

La dernière intervention de la petite fille montre assez clairement que, dans son système linguistique, la proposition qu'essaie de lui inculquer son père ne trouve pas sa place !

Il est par ailleurs important de préciser que n'a été présenté ici que le cas le plus fréquent : l'acquisition du langage est indépendante de la possibilité d'entendre des sons : c'est ce que montre l'utilisation spontanée des signes linguistiques par des sourds lorsqu'ils sont exposés à un environnement dans lequel les gens utilisent spontanément une langue des signes. L'acquisition d'une langue signée se fait de la même façon que pour un enfant entendant, et met en œuvre les mêmes

zones cérébrales : si un enfant sourd de naissance est entouré de parents qui utilisent la langue des signes, il va maîtriser le langage avec la même rapidité et la même efficacité que l'enfant entendant — le babillage, notamment, qui est le propre du nourrisson autour de six mois sera un babillage gestuel de type syllabique chez l'enfant sourd du même âge. On peut encore noter que les langues des signes ne sont pas des variantes des langues parlées dans les mêmes pays : la structure de l'American Sign Language (ASL) n'a ainsi rien à voir avec celle de l'anglais, et possède ses propres principes d'organisation grammaticale et lexicale ; il en est de même pour la Langue des Signes Française (LSF) : sa traduction mot-à-mot en français « parlé » produit même souvent un résultat pour le moins peu compréhensible.

4. Les conditions de l'acquisition

4. 1. Un « milieu activateur »

Pour que se produise l'acquisition de la grammaticalité, un « milieu activateur » est nécessaire, avec lequel le bébé va pouvoir interagir. En général, il s'agit du milieu familial¹⁴ ; cette acquisition se produit alors dans le cadre de la langue des parents (c'est notamment cela qui a pu laisser supposer qu'il s'agissait d'un apprentissage par imitation).

On a pu alors penser que seul le contact avec une langue, pleinement constituée, permettait cette accession. Ce n'est pas forcément le cas. Dans son ouvrage *Aux origines du langage* (Hermès Sciences, 2000, pp. 70-71), Jean-Louis Dessalles rapporte à ce sujet un phénomène absolument extraordinaire de ce qui semble bien être une création linguistique spontanée, étudié au Nicaragua par une linguiste américaine, Judith Kegl. Il a pour protagonistes des enfants sourds :

« La révolution [sandiniste] qui s'est produite au Nicaragua en 1979 a créé une situation inédite pour les enfants sourds de ce pays. Le régime antérieur avait négligé de prendre en charge les enfants présentant des graves troubles de l'audition. Ces enfants, laissés dans leurs familles, parvenaient à communiquer avec leurs proches en utilisant un vocabulaire extraordinairement limité d'une vingtaine de signes à peine. Du fait de ces limitations, ils étaient considérés comme déficients mentaux, inadaptés socialement. Dans le cadre du nouveau programme national d'éducation, ces enfants ont été scolarisés et confiés à des instituteurs. »

Le fait majeur dans ce cas, moins que l'école en elle-même, est que ces enfants (de jeunes adolescents) en furent pour la première fois socialisés dans un milieu comprenant d'autres enfants affectés du même handicap qu'eux. Et leur première préoccupation fut d'entrer en contact les uns avec les autres : ils se créèrent pour ce faire spontanément en quelques mois un répertoire étendu de gestes leur permettant de communiquer, sans qu'il y ait intervention d'aucun adulte, entendant ou non (et leurs gestes ne présentaient que peu de rapports avec la gestuelle et les mimiques des Nicaraguayens entendants). Ce phénomène est en soi plus qu'étonnant ; mais ce n'est cependant pas celui qui nous intéresse ici. La situation changea en effet de façon radicale lorsque furent scolarisés des enfants sourds plus jeunes (qui vivaient auparavant dans les mêmes conditions désastreuses que leurs aînés) :

« Judith Kegl alla observer les enfants d'une école primaire de Managua. Ces jeunes enfants, âgés de six ans et moins, s'étaient appropriés les gestes créés par leurs aînés. Ils les avaient stylisés et en avaient créé d'autres d'un genre nouveau. La caractéristique principale des signes utilisés par les adolescents était l'iconicité, [c'est-à-dire la ressemblance entre le geste et son sens]. Ainsi le geste signifiant *tomber* utilise un mouvement vertical de la main. Par certains côtés, cette communication s'apparente au mime. Chez les jeunes enfants, le geste pour *tomber* est stylisé, le mouvement vertical de la main [n'est plus qu'à peine] esquissé.

Judith Kegl observa ainsi que les jeunes enfants étaient en train de créer sous ses yeux une langue authentique, avec ses différentes contraintes grammaticales. Par exemple, le locuteur peut pointer une position arbitraire dans l'espace en formant le signe d'une entité donnée ;

¹⁴ Quel que soit le type de la famille, qui diffère grandement selon les sociétés et les époques, les ethnologues comme les historiens l'ont montré.

ensuite, le fait de faire le signe d'un verbe dans la même direction signifie que l'entité précédente est un argument de ce verbe, son sujet ou son complément. Grâce à ce type de relations grammaticales, les jeunes enfants sourds du Nicaragua disposaient d'un moyen d'expression dont la fluidité et la précision étaient impressionnantes. Lorsqu'on compare un récit fait par une personne malentendante qui a été scolarisée à l'âge de l'adolescence, avant la création d'une vraie langue des signes, avec la même histoire racontée par un jeune enfant immergé dans cette langue, on est frappé par le contraste. On parvient assez facilement à suivre l'essentiel du premier récit, en raison du caractère iconique des gestes, de leur séquentialité et de leur relative lenteur. En revanche les gestes du jeune enfant sont beaucoup moins iconiques, car ils sont souvent à peine esquissés et ils sont combinés entre eux, si bien que son histoire, beaucoup plus riche en détails, ne peut être comprise que par ceux qui connaissent véritablement le code. »

Ce cas est doublement extraordinaire. Il montre d'une part le caractère spontané de cette création linguistique, puisque aucun exemple de langue (c'est-à-dire sous-tendu par la faculté de grammaticalité) n'a servi de modèle aux enfants : l'auteur insiste à juste titre qu'il ne faut pas considérer comme tel le code élaboré par les adolescents, et dont les enfants se sont inspirés. Son caractère spontané réside également dans le fait que le processus de création s'est déroulé sans « efforts », comme naturellement : exactement comme il se produit chez n'importe quel enfant en situation plus classique. Voilà qui semble un argument définitif en faveur d'une prédisposition¹⁵.

L'étonnant, d'autre part, est la rapidité à laquelle cela s'est produit : quelques mois à peine ont suffi à créer une langue à partir de rien. Ici, le « milieu activateur » s'est en quelque sorte auto-engendré ! (comme les protagonistes sont des enfants, on pourrait s'interroger sur le fait de savoir si l'on peut parler de *langue* en tant que telle — certains estiment qu'on ne peut réellement parler de langue pleine et entière qu'à partir de la puberté, ce qui précède étant d'une autre « nature ». Un tel débat se situe cependant aujourd'hui encore à « l'avant garde » de la recherche : il ne nous retiendra pas plus longtemps ici)

Toutes choses égales par ailleurs, de tels phénomènes se sont sans doute déjà produits, quoique sur des durées plus grandes : les langues créoles en sont le résultat. Contrairement à une idée encore répandue, ce sont de véritables langues. La différence avec le français, par exemple, c'est que leur apparition s'est faite de façon rapide, et — forcément — en rupture, puisqu'elles sont issues du déracinement et de l'esclavage. Lorsque les hommes et les femmes enlevés à leur terre par les négriers parvenaient à leur lieu d'asservissement, les maîtres séparaient les membres des mêmes communautés linguistiques, de façon à les isoler plus encore — et à rendre ainsi plus difficiles à monter les probables révoltes. Se sont donc retrouvés à vivre ensemble des gens qui ne pouvaient parler entre eux (et à qui les propriétaires des plantations interdisaient par ailleurs strictement l'usage de leurs langues) ; ils y ont remédié, un peu à la façon des adolescents nicaraguayens, en créant différents *pidgins* issus (en général) du lexique des langues des maîtres et des structures, différentes mais homologues, de leurs langues d'origine : c'est-à-dire des systèmes de communication minimum, comme il s'en forme en cas de nécessité entre locuteurs étrangers les uns aux autres et qui doivent néanmoins échanger (souvent pour commercer ; le mot *pidgin* lui-même vient d'ailleurs d'une déformation chinoise de l'anglais *business*). Il n'a pas ensuite fallu beaucoup de générations pour que les enfants s'en saisissent et les *transforment* en véritables langues, en en faisant leurs langues maternelles. Je ne vous livre ici qu'un résumé des plus succincts de ce phénomène passionnant (apparu dans des conditions dramatiques). Ceux que le sujet intéresse liront avec profit le chapitre II du livre de Claude Hagège indiqué en bibliographie, ainsi que les ouvrages de Louis-Jean Calvet sur la question (par exemple le chapitre V de *Pour une écologie des langues du monde*, 1999, Plon, livre qui aborde également en détail nombre de questions qui seront évoquées au chapitre suivant).

¹⁵ Une vidéo de 5 minutes racontant cette histoire (en anglais) est visible à l'adresse suivante : http://www.pbs.org/wgbh/evolution/library/07/2/1_072_04.html, ou sur Youtube : <https://www.youtube.com/watch?v=pjtiolFuNf8>

4. 2. Une « fenêtre d'accession »

On prend habituellement l'exemple des enfants sauvages pour montrer la nécessité d'un environnement parlant pour acquérir le langage. C'est certainement vrai ; mais ce que nous montre aussi le cas des enfants et des adolescents sourds du Nicaragua, c'est que ce n'est finalement peut-être pas l'essentiel, et que ce n'est pas suffisant en tout cas. Les « enfants sauvages » — mais vous le savez tous — sont ces enfants qui semblent avoir été élevés par des animaux sauvages, ou qui ont grandi seuls dans la nature depuis leur jeune âge, suite à un abandon ou autre événement tragique. Lorsqu'ils sont à nouveau recueillis par les hommes, ils se montrent incapables, la plupart du temps, d'acquérir le langage.¹⁶

Peut-être avez-vous vu le film que François Truffaut a tiré en 1970 de l'histoire vraie de « Victor de l'Aveyron », *L'Enfant sauvage*, où l'on voit le docteur Itard (qui a tenté de « l'éduquer » patiemment, et a publié le résultat de ses observations en 1801 et 1806¹⁷) s'efforcer sans vrai succès de l'apprendre à son jeune protégé : Victor parvient bien à « s'exprimer », à prononcer ce qui ressemble apparemment à des mots ; mais le mode sur lequel il le fait ressemble tout de même plus à ce que Dessalles décrit des performances des adolescents de Managua qu'à du langage au sens d'une analyse grammaticale. Notez que la plupart du temps, ce n'est pas la seule chose que ces enfants ne réussissent pas à acquérir ; Victor ne se gênait pas non plus pour reconduire proprement à la porte le visiteur quand il commençait à le trouver importun, à l'encontre de toute la retenue et la modération dont aurait fait preuve un « homme normal » à sa place ; il faisait également preuve du plus total manque de pudeur et de retenue. Mais c'est une autre question ; gardez-la juste dans un coin de votre tête pour plus tard.

Toujours est-il que l'important ici, c'est *l'âge*. Au Nicaragua, les enfants sourds de six ans ou moins ont pu acquérir la grammaticalité, mais pas les adolescents, qui ont développé quelque chose de qualitativement différent (proche du mime). L'enfant nommé Victor par le docteur Itard a été recueilli au seuil de l'adolescence, et n'a pu l'acquérir non plus ; comme de nombreux autres. Ainsi « E.M. », un adolescent sourd observé par G. Grimshaw et son équipe (la publication date de 1998) : E.M. avait été appareillé à l'âge de quinze ans, sans avoir été en contact auparavant ni avec une langue signée, ni, du fait de son déficit, une langue orale ; observé quatre ans plus tard, il a montré des performances très inférieures à celles d'un enfant de trois ou quatre ans en ce domaine : par exemple, il était incapable de comprendre une phrase négative.

N'oubliez pas, par ailleurs, le caractère quasi « automatique » de l'acquisition par les jeunes enfants. S'il y a prédisposition à l'acquisition de la grammaticalité, ces éléments tendent à montrer également que ce processus doit se produire à *un moment donné*, ou, du moins, dans une certaine « fenêtre » temporelle (comme on parle de fenêtre de tir pour une fusée).

Que ce soit lié à une maturation cérébrale de nature purement biologique, ou à des étapes du développement psychique dont le cerveau n'est que le « terrain » physiologique (les neurophysiologistes ont en tout cas montré qu'on constatait une progressive stabilisation des réseaux de connexions cérébrales), tout montre qu'avant un certain âge, l'acquisition n'est pas possible, et que passé un autre, elle ne l'est plus (cette relative maturité cérébrale à l'âge de six ans peut être un facteur d'explication de la rapidité avec laquelle les petits Nicaraguayens sourds paraissent avoir accédé à cette faculté). Il semblerait que les conditions optimales de l'acquisition durent jusqu'à sept ans, pour décliner par la suite nettement, avec la puberté pour limite maximum. Mis à part dans les mythes, on ne connaît pas de nourrisson qui parle ; un adolescent qui n'a pas été exposé aux conditions le permettant avant cet âge n'y parviendra jamais non plus.

¹⁶ Notons cependant que les cas qui ne sont ni légendaires ni douteux sont en fait très rares, et que les explications qui en sont tirées quant aux aptitudes humaines sont d'autant plus hypothétiques que l'on ignore si ces enfants ne souffraient pas déjà de troubles, ni desquels.

¹⁷ Vous pouvez en trouver le texte intégral en collection de poche dans L. Malson, *Les Enfants sauvages*, 1964, Christian Bourgois, « 10/18 » (un classique des étals de bouquinistes rennais, j'ignore pourquoi !).

4. 3. La langue maternelle

Même si la capacité de grammaticalité fait partie des processus inscrits comme potentialités chez tout humain à la naissance, son acquisition effective — son activation, pour le dire autrement — est ainsi, d'une façon ou d'une autre, liée à l'environnement du bébé. C'est l'existence d'un entourage qui va la permettre (dans des conditions affectives adéquates qui plus est) ; et qui va déterminer tout autant la manière dont, conjoncturellement, elle sera réalisée, sous la forme de ce qu'on appelle la *langue maternelle* : le lieu, le moment dans le temps ainsi que le milieu social entraînant une spécificité dans l'usage linguistique de cet entourage. Le corollaire en est que l'enfant a la possibilité d'apprendre n'importe quelle langue. Si vous aviez été élevé dès votre plus tendre enfance dans un milieu uniquement japonais ou finnois, vous parleriez japonais ou finnois, pas français.

C'est le cas parce que ce qui « éclôt » entre la naissance et l'âge de deux ou trois ans, ce n'est pas *une langue* — au sens de phénomène socio-historique : il y a *des langues* —, mais *une faculté de grammaticalité*, qui nous rend apte à la constitution d'un système de signes (de la grammaire et du phonique, pour le dire de façon très simple encore ; ou bien « des mots et des phrases »). Cette faculté ne peut cependant se réaliser « en soi » : on ne parle pas « langage ». Elle ne l'est que dans un *usage* particulier : ce que les linguistes nomment traditionnellement une langue¹⁸, et qui, en tant qu'usage, est lié à la socialité, une faculté indépendante de la grammaticalité quoiqu'elles se rencontrent là toutes deux pour l'observation première. Il arrive également que la grammaticalité se réalise dans plusieurs usages distincts. Un cas comme celui de la France actuelle, où la plupart des gens sont monolingues n'est pas majoritaire dans le monde : les deux tiers de la population mondiale est polyglotte, et une partie est réellement bilingue (les bilingues parlent deux langues comme les monolingues la leur, parce qu'ils les ont acquises dans leur petite enfance ; on peut penser que leur faculté grammaticale s'est activée dans deux langues différentes).

La façon dont cette faculté se « cristallise » peu à peu dans cet usage particulier qui constituera la langue maternelle s'observe dans la façon dont les capacités du nourrisson se restreignent peu à peu au fil des phases de l'acquisition présentées plus haut : jusqu'à six ou huit mois, les bébés sont capables de différencier sans difficulté les syllabes de langues dont les systèmes phonologiques sont différents de ceux de la langue parlée autour d'eux, ce que les adultes sont la plupart du temps incapables de faire. Avant un an, cette possibilité se ferme progressivement, et c'est justement le moment où l'enfant produit les premiers « mots » de sa langue (du moins des syllabes conformes à son système). En un sens, on peut dire qu'ils se spécialisent. Prenons quelques exemples.

Acoustiquement, le spectre qui fait passer de [i] à [e] est continu ; mais le système phonologique du français oppose les voyelles /i/ et /e/, comme dans :

(5) Les dix rouges *versus* les dés rouges

Ce qui fait que nous ne pouvons entendre que l'un *ou* l'autre. Un francophone a ainsi la plus grande peine à entendre une voyelle intermédiaire qui existe en outre dans le système phonologique de langues comme le turc ou l'anglais. On sait aussi la façon souvent catastrophique dont les Français prononcent les consonnes initiales de mots anglais comme *thick* (consonne sourde) ou *there* (consonne sonore) : c'est que ni l'une, ni l'autre n'existent en français, on l'a dit.

Cette question a été étudiée chez les bébés dans le domaine phonologique, sans doute parce qu'il est plus accessible, mais on peut supposer qu'il en va de même, d'une façon ou d'une autre, pour leur pendant dans ce qui concerne la signification : les « catégories sémiologiques » de la langue (la façon particulière dont le réel est « découpé » par la langue). Pour donner une idée de ce que cela pourrait concerner, pensez au genre des noms, par exemple : là où le français discrimine du masculin et du féminin, l'allemand discrimine du masculin, du féminin et du neutre, et de nombreuses langues, comme l'anglais, le japonais ou le hongrois ne connaissent aucune discrimination de ce type :

(6) Français : *la maison* (FEM) *versus* *le garage* (MASC)

¹⁸ Des expériences semblent d'ailleurs montrer, on l'a évoqué, que les nourrissons sont capables très tôt de faire la différence entre la langue de leur entourage immédiat — celle dont ils sont quotidiennement imprégnés — et une autre.

Allemand : *der Stuhl* (MASC), « la chaise » versus *die Garage* (FEM), « le garage » versus *das Haus* (NEUTRE), « la maison »
Hongrois : *a ház*, « la maison » ; Anglais : *the house* ; Japonais : *ie*

Un anglophone, par exemple, ne pourra qu'avoir des difficultés avec le genre des noms en français — jusqu'à en faire une coquetterie parfois : voyez Jane Birkin.

5. Accès à la grammaticalité, apprentissage de l'usage

On a dit plus haut que la faculté de grammaticalité était acquise à partir du moment où l'enfant était capable de phrases de deux mots comme un /bebe pati/ et /bebe dodo/. Cela a pu vous surprendre, et même vous choquer. Ce n'est pas la manière habituelle de voir les choses. Une telle conception est également à l'opposé de celle de nombreuses disciplines (psychologiques et linguistiques) étudiant « le langage » chez l'enfant, qui tiennent pour acquis que celui-ci s'acquiert par étapes et que des degrés de complexité ponctuent ce développement — la psychologie génétique de Piaget est la plus connue. Tout un chacun, linguiste ou pas, psychologue ou pas, saisit du reste la dissemblance entre ce que produisent un jeune enfant et un adulte quel qu'il soit. Donc j'aurais tort !

Ce n'est pas si simple. Tout dépend de ce dont on parle, comme toujours.

Une partie du problème réside dans le terme de *langage* et dans la confiance qu'on lui accorde comme objet de notre question. On a vu dans le premier chapitre qu'il fallait s'en méfier (et le rejeter) dès lors qu'on entendait expliquer ce qui se produit lorsque les humains « parlent », puisque cela ne constitue pas un objet bien défini, mais au contraire, se trouve bien plutôt être le « point de rencontre » de plusieurs déterminismes qui doivent être séparés si on ne veut pas tout mélanger — et, dès lors, ne rien expliquer du tout. Alors, bien sûr, *ça parle !* il y a *des mots*. Mais, à côté de cette question, peut-être y en a-t-il une autre, au moins aussi importante à poser : *qui parle ?* Voilà pourquoi j'ai dit plus haut qu'il fallait dissocier la faculté de grammaticalité d'en quoi elle se réalise du point de vue de l'usage.

Prenons d'abord la question de la grammaticalité. La thèse soutenue ici est une conséquence logique directe de l'hypothèse selon laquelle le principe de cette faculté de **grammaticalité** est une *structure*. Vous pensez que c'est aller un peu vite en besogne : la notion n'a pas été abordée encore ! Je vous la présente de la façon la plus simple possible, avant d'y revenir dans la seconde partie du cours. C'est aussi une manière de piquer votre curiosité, pour que vous alliez voir dans la bibliographie des façons alternatives de l'expliquer : par exemple chez Soutet (chapitre II, partie III), Hagège (chapitres V et VI), ou dans le *Cours de linguistique générale* de Saussure, le fondateur de ce concept (qui emploie d'ailleurs plutôt le terme de *système*). La **structure** est un des concepts fondamentaux des sciences du langage ; ce n'est malheureusement pas le plus intuitif...

On peut comparer le fonctionnement mental qu'il désigne à une grille. La structure serait donc une sorte de grille — et une grille possède deux faces, c'est important —, qui « découpe » à la fois dans un continuum sonore (les sons que les organes phonatoires peuvent produire) ou gestuel (pour les langues des signes) — c'est la première face —, et dans le continuum de la réalité perçue — seconde face. C'est ce qui fait des mots des entités, qui sont constitués à la fois de phonèmes et d'une certaine signification. J'ai donné plus haut un exemple de la façon dont est découpé le continuum sonore : en français, un /i/ n'est pas un /e/. Pour celui de la réalité perçue, prenons l'exemple du passage du jour à la nuit ; du point de vue de la luminosité vue, c'est un phénomène continu ; en revanche, passé à travers la grille langagière (en l'occurrence en français), cela devient un phénomène discontinu : « il fait nuit » dit l'absence du jour et « il fait jour » l'absence de nuit — de façon tranchée. Les signes sont ainsi des éléments *discrets* : ce qui veut dire ici *discontinus* ; l'un n'est pas l'autre. Et c'est d'abord cela qui compte.

Or, la structure, en tant qu'elle est un *principe* de double « découpage », ne peut guère être pensée comme advenant de façon progressive. Vous pourriez objecter, en revenant sur les étapes de l'acquisition telles qu'elles ont été présentées, que c'est pourtant ce qui paraît arriver : l'analyse du « phonique » semble antérieure. Un effet de perspective déformé qui peut avoir deux sources : d'une part le fait que la grammaticalité est parfois confondue avec son aspect matériel (phonique) ; d'autre

part le fait que c'est sur cet aspect qu'ont porté préférentiellement les expériences psycholinguistiques... En vérité, la structure est d'emblée complète, ou n'est pas. Voilà pourquoi **on peut parler d'accès ou d'émergence à la grammaticalité, mais pas d'apprentissage**. Vous voyez que, déjà, la question traditionnelle de « l'acquisition du langage » est un bon moyen d'en soulever d'autres, plus fondamentales parce que plus précises, et donc plus explicatives.

Une fois passé 28 mois (environ), il n'y a pas d'apprentissage de la grammaticalité : elle est là. En revanche, la *langue* de l'enfant évolue de façon spectaculaire. Son système phonologique se complexifie : il acquiert des consonnes supplémentaires, comme /l/ et /r/, le plus souvent absentes des premières productions des enfants francophones, ou comme les consonnes dites d'arrière — nombreux sont les enfants vers 3 ans qui ont des *tamions*, et des *peluças* parmi leurs *zouets*). On assiste à un enrichissement très rapide de son vocabulaire — à tel point qu'on a parlé d'une « explosion lexicale » : l'enfant accroît son vocabulaire d'environ neuf mots par jours, et ce, jusqu'à l'âge de six ans environ. Ce qui fait qu'il passe de 300 mots à deux ans à 1500 à cinq. Les types de phrases qu'il produit se diversifient et se complexifient également. Pour reprendre la comparaison avec la grille, on peut dire que celle-ci devient de plus en plus fine. Mais c'est d'*usage* qu'il est alors question : raison pour laquelle ces précisions ne viennent que maintenant, et pas à la suite de la présentation des phases de l'acquisition. C'est cet usage qui est le fruit d'un apprentissage, ou d'une imprégnation — qui se produit de façon parallèle à celui de tous les autres usages en vigueur dans son milieu, et sans qu'il y ait de spécificité de ce point de vue : l'enfant apprend tout en même temps à manier les objets, à déterminer plus précisément ce qu'il a le droit ou non de faire, etc.

Les usages, c'est ce qui nous différencie des autres, qui n'ont pas les mêmes : je parle français, mais lui, il est différent, il parle allemand ; elle, kurde. Je mange avec un couteau et une fourchette, tu manges avec des baguettes ; je me repose assis sur une chaise, lui sur ses talons ; etc. Ces usages sont partie constituante de notre identité : de ce que nous sommes comme *personnes*, ou comme *sujets*, pour reprendre un mot qui sera familier à ceux qui étudient la psychologie. Ici, l'apprentissage par l'enfant renvoie en fait à sa structuration progressive comme sujet, et à la construction de la possibilité du rapport à l'autre qui en découle ; il s'agit donc de quelque chose de tout à fait différent de la capacité de signe : d'un autre déterminisme. La grammaticalité se trouve simplement être l'objet d'une seconde analyse, sociale.

Un phénomène caractéristique du style enfantin illustre de façon très précise à la fois la possession de la faculté de grammaticalité, et ce qui différencie l'enfant de l'adulte du point de vue de l'usage, donc comme sujet : c'est celui des souvent délectables « fautes », liées notamment en français (en « français adulte ») aux liaisons (7) ou élisions (8) Déterminant + Nom débutant par une voyelle, ainsi qu'aux verbes à la conjugaison irrégulières (9). Ainsi :

(7) le néléphant (formé sur *un* éléphant)

(8) une crobotie (formé sur *l'*acrobatie) ; les licoptères (formé sur *l'*hélicoptère)

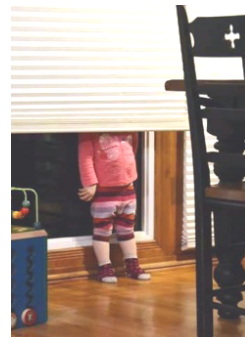
(9) j'ai rendu (par analogie avec j'ai tenu) ; vous faisez (par analogie avec vous tenez)

L'enfant qui produit de tels messages montre justement sa maîtrise de la grammaticalité par la « faute » qu'il fait : raisonnant de façon analogique selon le principe de la quatrième proportionnelle (tendre/*tendu* – prendre/*prendu*), il montre exactement la logique à l'œuvre dans la grammaticalité, productrice de ce que sont les mots. En revanche, la divergence de sa production d'avec celle de l'adulte résulte du fait qu'il ne possède pas le même *savoir* — celui qui fait, justement, que la **régularité logique** est parfois battue en brèche, dans la langue, par l'**arbitrarité sociale**. Donc pas le même usage. Jean-Jacques Rousseau l'avait remarqué en son temps, qui écrivait en 1762 dans l'*Émile, ou de l'éducation* :

« [Les enfants] ont, pour ainsi dire, une grammaire de leur âge, dont la syntaxe a des règles plus générales que la nôtre ; et si l'on y faisait bien attention, l'on serait étonné de l'exactitude avec laquelle ils suivent certaines analogies, très vicieuses si l'on veut, mais très régulières, et qui ne sont choquantes que par leur dureté ou parce que l'usage ne les admet pas. »

Cette différence d'usage liée à la constitution progressive du sujet chez l'enfant est loin de ne déterminer des écarts par rapport à l'usage adulte des types mentionnés ci-dessus. C'est ce que voulait dire Jacques Lacan, lorsqu'il écrivait que le langage de l'enfant, c'est « tout autre chose qu'une simple affaire de grammaire ». Il exagérait à propos de la grammaire : sans ça pas de « langage » du tout (pas de mots et de phrases) ; mais c'était pour mieux mettre en évidence ce qui n'avait pas été vu selon lui. Sur ce plan, il avait raison.

Ainsi, l'acquisition des structures grammaticales complexes, qui, dans de nombreuses théories linguistiques (la « grammaire générative » de Chomsky, notamment) est ramenée à une pure question de grammaire, semble bien plutôt devoir être mise en rapport avec la constitution du sujet chez l'enfant, avec l'imprégnation progressive qu'il fait de la langue ; notamment avec la position qu'il est capable de prendre par rapport à ce qu'il énonce, et par rapport à ce qu'un autre a énoncé. On peut prendre l'exemple du propos rapporté (« *Il m'a dit que...* »), ou bien celui de l'usage des temps et des adverbes de temps, qui implique d'être en mesure de s'y situer (« *C'est dans combien de demain ?* »). C'est l'ensemble de l'usage de l'enfant qu'il faut renvoyer à un tel processus : il n'y a pas de raisons que certains aspects soient



exclus de ce qui est avant tout une élaboration progressive de la *conscience de soi*, de la capacité à être l'auteur de sa propre histoire. C'est ainsi qu'il faudrait relire, probablement, le dialogue où le père essaie sans succès de rectifier l'usage non conforme de sa fille ci-dessus. Mais le caractère progressif de la constitution du sujet n'a pas des répercussions que sur son usage des mots : sans doute avez-vous déjà vu un petit enfant persuadé d'être aussi bien caché que celui de l'image ci-contre !

Ces quelques lignes ne sont que les prolégomènes à un examen des (complexes) notions de **sujet**, de **personne** et d'**usage** ; vous en trouverez un développement très complet, si vous le souhaitez, dans le livre de mon collègue Jean-Claude Quentel, *L'Enfant, problèmes de genèse et d'histoire*, un livre un peu difficile, mais clair et passionnant de bout en bout, et de façon plus synthétique dans son opuscule *L'Enfant n'est pas une « personne »* (voir bibliographie).

Au-delà des éléments concrets apportés dans ces pages, ce que, j'espère, vous retiendrez avant tout, est la chose suivante : nous avons dit, dans le premier chapitre, que plusieurs déterminismes concouraient à expliquer ce qui se produit lorsqu'un être humain parle. Or ce que l'enfant acquiert a l'air d'être *un* ; mais si l'on veut se donner le moyen de comprendre le processus, il faut en fait le « couper » en deux, et reconnaître qu'il y a non pas une mais *deux* choses¹⁹. De la grammaticalité (ou du signe) qui nous fait locuteurs ; de l'*usage* qui fait de nous des personnes (pourvues de ce fait d'une capacité à la socialité). En quelque sorte, il s'est agi, dans ce chapitre, d'une démonstration par l'expérimentation de la nécessité d'une telle dissociation.

Notions-clefs :

Différence entre l'accès à la grammaticalité (au signe) et l'imprégnation d'un usage.

EXERCICES

1. Peut-on dire que l'enfant apprend le langage ?

C'est une question plus délicate à traiter qu'il n'y paraît. Référez-vous, pour votre réflexion, à la dissociation du concept de « langage », et à ce qui en découle : il ne faut surtout pas prendre le concept de « langage » pour argent comptant. En fait, contrairement à ce que pourrait laisser entendre la formulation de la question, celle-ci porte moins sur l'enfant et la façon dont il évolue, que sur le problème de cette notion trompeuse de « langage », et la façon dont il faut l'abandonner pour des concepts dissociant les déterminismes distincts qui y sont à l'œuvre. Mais dans la mesure où l'on souhaite y répondre, il faut aussi définir ce qu'on peut entendre par « apprendre » ; et des différents sens que le mot désigne, l'opposition sémantique qui compte ici n'est pas celle,

¹⁹ En laissant de côté, pour simplifier, la question des affects. Il y a donc, en vérité, trois choses — parce que trois facultés.

souvent faite, entre des processus « avec ou sans effort conscient » (apprendre à marcher vs. apprendre à jouer du violon), mais celle entre des processus de caractère ou non progressif (ou cumulatifs).

Par ailleurs, nul besoin de faire un développement sur les théories « historiques » présentées en début de chapitre (elles entrent avant tout dans un cheminement didactique, plus que leur présentation n'a ici de valeur en elle-même : le faire constitue même une erreur, à moins que vous ne perdiez pas de vue le problème central qui se pose). Si vous parlez de ce que j'ai choisi d'appeler la « fenêtre d'accession » (terme non validé par la communauté scientifique, je le précise), faites attention : elle est à différencier du problème de l'usage.

Relisez plus précisément la fin du chapitre ci-dessus ; mais des éléments de réponse plus généraux se trouvent également dans les précédents.

2. *Le milieu familial aide-t-il l'enfant à apprendre sa langue ?*

Réfléchir à la notion d'*aide*. La présence d'un milieu est nécessaire à l'acquisition de la faculté de signe ; en général, il s'agit du milieu familial (à cause de la structure de la plupart des sociétés humaines), mais ce n'est pas une nécessité : cf. l'exemple rapporté par J. Kegl. Mais cela ne concerne pas la *langue*, qui relève de l'usage, d'un usage dont l'enfant s'imprègne. Et là, il s'imprègne bien sûr de l'usage autour de lui. En revanche, si l'on considère « aide » dans un sens actif, la réponse est plutôt non : cf. l'expérience menée par M. Blaine avec sa fille.

Chapitre 4. La sociolinguistique



1. Des façons de parler

1.1. Un regard de sociologue

L'étude de son acquisition par l'enfant a montré que, parmi ces choses diverses qu'on désigne confusément sous l'unique terme de « langage » au quotidien, s'il y avait une capacité à produire du message grammaticalement organisé, il y avait aussi de l'usage social : c'est cet usage qui est l'objet d'un apprentissage ; l'enfant apprend l'usage en vigueur autour de lui et pas un autre. Pour mieux dire, il s'en imprègne. Il en est ainsi parce qu'une des caractéristiques des êtres humains est qu'ils s'assemblent en sociétés, tout en ne cessant de produire entre eux de la divergence. Cela se traduit notamment par l'usage de langues différentes : ce que chacun peut constater, et qui nous place de façon brutale face à la différence (se retrouver « à l'étranger » et ne rien comprendre de ce qui est échangé par les autochtones est devenu aujourd'hui une expérience commune). Cela se traduit aussi par la gamme considérable des variations que l'on observe au sein de ce qui paraît être une même communauté (par exemple celle partageant une « langue nationale ») — un constat empirique qui inaugure la sociolinguistique. **La langue, c'est de l'usage** ; parler telle ou telle langue, c'est avoir tel ou tel usage. Et c'est cet usage qui nous définit comme identique à l'autre ou différent de lui. Selon le milieu familial où il grandira, un enfant appellera sa mère « *maman* », « *mummy* », « *ommi* », « *anya* », « *äiti* » ou... « *mère* ».

Une telle observation faite à l'occasion d'un propos tenu ne peut être expliquée par une science qui s'intéresse à l'organisation grammaticale en mots. Celle-ci peut expliquer la façon dont est grammaticalement organisée telle ou telle langue, et en quoi elle se différencie d'une autre quant à cette organisation (voir les exemples élémentaires au paragraphe 4. 3. du chapitre précédent). Elle ne dira rien, en revanche, sur ce *rapport à l'autre* que nous pouvons lire dans l'usage. Pour cela, il faut **adopter le regard du sociologue**. Ce qu'on observe en effet, c'est autre chose que de la grammaticalité, et pour cela, il est donc nécessaire d'adopter une tout autre perspective.

Il n'est pas question pour autant de maintenir l'unité d'un métaphorique « langage » (sous ce nom ou un autre — « langue » par exemple) et de soutenir que tout y est explicable par la sociologie, comme le font parfois les sociologues lorsqu'ils s'y intéressent, et jusqu'à des linguistes. Pour certains (le sociolinguiste William Labov dans *Sociolinguistique*, 1976 ; Pierre Bourdieu dans *Ce que parler veut dire*, 1982 ; Louis-Jean Calvet dans ses *Essais de linguistique*, 2004), une expression comme « sociolinguistique » serait tautologique parce que tout est social dans « la langue ». Par delà le grand intérêt de leurs travaux, on peut leur faire remarquer que ce n'est pas l'analyse du social qui dit ce qu'est une phrase, ni qui explique les rapports du son et du sens, ni dit ce qu'est un mot, si tel « fait » observé en est un, en est deux, en est moins que un, etc. Lorsque la sociologie requiert un savoir de ce type, elle se sert de connaissances élaborées ailleurs, par d'autres scientifiques : les linguistes grammairiens. Pour d'autres (Goffman, *Façons de parler*, 1987), les énoncés étudiés par les linguistes n'ont aucune réalité, et sont des idéalizations forgées de toutes pièces : ils ne correspondraient à aucun usage réel de la langue. Mais (au-delà du fait qu'il s'agit bien de phrases) ce n'est pas un usage par *des gens* « en situation réelle d'échange » qui intéresse le linguiste grammairien, mais la structure formelle de ce qu'ils disent : la remarque, pour juste qu'elle soit, ne disqualifie donc pas leur travail. Ces questions avaient déjà été évoquées au chapitre 2.

1.2. Les pôles de la variation linguistique

Il n'en reste pas moins que tout ce qui est dit l'est par quelqu'un (« détenteur » d'un certain usage, relatif à une certaine **appartenance**), dans une situation donnée (où il effectue une

contribution à l'échange). La sociolinguistique pose ici la question de *qui* parle. Elle s'interroge sur les conditions sociales que l'on peut y lire, ainsi que sur ce qui les structure dans les capacités humaines. Ce qui compte ici est donc le rôle des facteurs sociaux sur les phénomènes langagiers. L'étendue de ce que définissent ces facteurs est beaucoup plus grande qu'on ne l'imagine en général, cela a été évoqué en fin de chapitre précédent. Ce qui les caractérise est d'abord la variation qu'ils produisent, variation repérable sur trois pôles.

Le premier concerne la variation dans le temps. Prenons l'exemple de ce qui est aujourd'hui la région rennaise. Ont vécu là successivement des gens qui parlaient :

- une langue non-indoeuropéenne (dont nous ne savons rien. Ce sont eux qui ont dressé des mégalithes entre Rennes et Vannes) — pour ne rien dire de ceux qui les ont précédé sur des millénaires ;
- une langue celte (le « gaulois »), arrivée au moment de l'immigration de ses locuteurs quelques siècles avant notre ère probablement ;
- le latin (après la conquête par César) ;
- le breton (issu d'un mélange entre la langue parlée par les Bretons — émigrés en Petite-Bretagne après l'abandon de la Grande par les légions romaines et les invasions germaniques au V^e siècle — et le parler celtique local que le latin n'avait pas fait disparaître²⁰) ;
- le gallo (un parler roman — issu du latin) ;
- le français (autre parler roman, promu au rang de langue nationale).

On parle ici de **variation diachronique**. Notez qu'on devrait discuter l'homogénéité dans le temps de ce qu'on désigne ici, par une certaine simplification, « le français », « le breton », etc. : le français que vous parlez n'est plus que partiellement celui de Molière ou même de vos arrière-grands parents, et vous trouvez peut-être que vos enfants parlent une drôle de langue.

Le deuxième pôle de variation concerne l'espace. C'est lui qui fait que les habitants d'outre-Manche traversent le Channel pour venir ici ; il y a du français ici, de l'anglais là. On parle à son sujet de **variation diatopique**.

Le troisième pôle est celui de la **variation diastratique**. C'est celui qui est lié à la « stratification » de la société, aux couches ou milieux sociaux : la différenciation joue aussi à ce niveau. On ne parle pas de la même façon selon la profession que l'on a, le niveau d'études, etc. Dans certaines sociétés, le sexe — le genre, pour être précis — peut être un facteur de variation (lorsque la coupure sexuelle est forte, il arrive que certaines formes soient dévolues aux hommes et d'autres aux femmes — par exemple chez les Tchouktches, dans le nord de la Russie : le parler des hommes utilise un [r] là où celui des femmes utilise un [j] ; le yaruro du Venezuela, parmi d'autres langues sud-américaines, se caractérise, lui, par une différence dans les formes de conjugaison des verbes employées par les uns et les autres. De façon plus générale et moins visible peut-être, les échanges entre hommes et femmes sont un reflet des rapports sociaux que les uns et les autres entretiennent, et cela produit des différences dans la façon de parler).

Les choses sont bien sûr nettement plus complexes que cette présentation forcément générale et très simplifiée ne peut le dire. La première énumération le laisse entendre assez déjà. Les langues listées comme parlées à des époques différentes ont également coexisté à Rennes : par exemple breton, gallo et français il y a moins de deux siècles. Dans ce cas, ces différents usages constituaient des marqueurs analysables comme variation diastratique : le breton pouvait être la langue du valet d'un parlementaire bas-breton ; le français n'était maîtrisé que par les classes supérieures, les seules qui avaient le droit d'être détentrices de charges officielles, qui le requéraient, et dont « l'espace social » — qui pouvait s'étendre à l'ensemble du royaume de France — était constitué d'autres gens parlant français. Le gallo était parlé par le peuple de Rennes. L'idée même d'unicité (« une langue ») est qui plus est sujet à caution à chaque fois : voir plus loin.

²⁰ D'après François Falc'hun en tout cas (*Perspectives nouvelles sur l'histoire de la langue bretonne*, Paris, PUF, 1981).

D'autre part, ce qui paraît lié à une différence de lieu géographique, la différence de langue, ne l'est pas forcément : dans les Balkans, en Europe Centrale, des usagers de langues absolument différentes (hongrois et roumain en Transylvanie, serbe et albanais au Kosovo...) cohabitaient dans les mêmes villages il n'y a encore pas si longtemps... Et c'est encore implicitement supposer que les peuples sont fixes : or ils bougent (certains de leurs représentants en tout cas) : l'immigration, dans les dernières décennies, a fait que des dizaines de langues sont parlées par les habitants actuels de Rennes : français, mais aussi portugais, chinois, arabe, bambara, kabyle, vietnamien, kurde, kikongo, turc, serbo-croate, tchétchène, comorien, etc. La substance des catégories que l'on peut élaborer risque toujours de présenter un aspect simplificateur. Mais l'essentiel est que vous en compreniez le principe, ainsi que le phénomène sociologique dont cela témoigne.

Le parler n'est cependant qu'*un* des lieux où s'observent ces facteurs sociaux. Ceux-ci ont leurs équivalents dans tous les autres usages — ce sur quoi les travaux des ethnologues fournissent une documentation inépuisable. En Angleterre, non seulement les gens parlent anglais, mais à la sortie d'un match de football, ils avalent plutôt une portion de fish & chips qu'une galette-saucisse comme c'est le cas à Rennes ; les siècles passés n'avaient pas le football pour distraction (et ce n'en est pas une, aujourd'hui, pour tout le monde). Si les Serbes et les Albanais du Kosovo sont aussi violemment entrés en conflit dans la période récente, c'est — parmi des raisons multiples et pour partie interdépendantes — parce que les premiers sont chrétiens orthodoxes et les seconds musulmans. Les Indiens Achuar de la Haute-Amazone considèrent les animaux qu'ils chassent comme des parents (et cela leur confère certaines obligations) ; une telle conception paraît étrange à un Européen, qui ne la partage pas²¹. Les conceptions du temps varient beaucoup, ainsi que ce que signifie, par exemple, être en retard²². L'échelle des valeurs morales même porte la marque de telles variations ; « vérité en deçà des Pyrénées, erreur au delà », écrivait Blaise Pascal dans ses *Pensées*... Les mêmes Achuar, à l'instar de nombreux peuples balkaniques autrefois, pratiquent avec constance la vendetta, que nous réprovisions absolument par condamnation du meurtre, et la considèrent comme un des aspects de leur vie sociale. Notons par ailleurs (le cours y revient plus loin), que ces usages quels qu'ils soient, s'ils sont variation, contribuent aussi à créer de la communauté entre ceux qui les partagent, et se *reconnaissent* de ce fait même.

1.3. La variation linguistique en français

La question des différences de langue et de civilisation est intéressante. Elle est peut-être inutilement spectaculaire : des variations identiques s'observent en effet tout autant dans ce qui est considéré comme une *même* langue (qui n'est donc « la même » que dans une certaine mesure, que nous évaluerons). C'est le terrain privilégié des études sociolinguistiques. Ces variations sont repérables selon les mêmes coordonnées que celles présentées plus haut. Voyons-en quelques unes.

Variation diachronique

Louis XIV disait « *le rouè, c'est mouè*. » ; lisant les mêmes lettres (> le roi, c'est moi <), nous avons aujourd'hui une prononciation différente. Plusieurs éditions récentes traduisent les *Essais* de Montaigne dans l'usage français contemporain : par leur vocabulaire, leur syntaxe, ils en étaient devenu trop éloignés, y étaient devenues trop *étrangers* pour ne pas rebuter nombre de lecteurs potentiels²³.

²¹ Information que je dois au passionnant *Par-delà nature et culture*, de l'ethnologue Philippe Descola (Gallimard, 2005).

²² Il est ainsi probable que les générations de Français ayant moins de quarante ans soient globalement beaucoup plus tolérantes que leurs aînés à cet égard. Vous trouverez de nombreux exemples de cette variété dans la conception du temps dans Edward Hall, *Le langage silencieux*, p.18 et suivantes (1984, 1959 pour l'édition originale).

²³ Pour les curieux ou les amateurs : la version de Guy de Pernon (2008) est disponible gratuitement en téléchargement à l'adresse suivante : <http://www.ebooksgratuits.com/details.php?book=1640>. Les autres le sont chez Gallimard, « Quarto » (A. Lanly) et Arléa (C. Pinganaud).

Variation diatopique

C'est dans le domaine phonologique que les variations sont les plus aisément repérables. C'est notamment le cas à cause du relatif flottement du système des voyelles en français : la plupart des usagers de l'ouest de la France ne font, par exemple, pas de différence entre les prononciations de « *je mangerai* » et « *je mangerais* » ; l'usage standard est cependant que la voyelle finale du premier soit prononcée comme celle de « *mangé* » ; à l'inverse, ils différencient le *lait* ([lɛ]) du *lé* (de tissu) ([le]), ce que de nombreux francophones ne font pas. Ces variations, globalement, produisent ces accents régionaux que la plupart des Français savent identifier : accent « du midi », accent du nord, alsacien, pied noir, jurassien, québécois, d'Afrique de l'ouest (dans certains pays où n'existe aucune langue locale majoritaire, le français joue ce rôle, et il est donc une langue maternelle répandue — et n'est pas seulement langue officielle apprise à l'école ; c'est le cas du Gabon notamment), etc. Mais, comme ici tout est relatif, un Tourangeau a aussi un accent à l'oreille du Marseillais (c'est en Touraine que les puristes veulent souvent voir la « meilleure » variété du français...), et seul un Français de la moitié nord de la France peut parler d'un « accent du midi » !

Les variations investissent également le domaine lexical dans une importante proportion, pour ce qui est des mots de la vie quotidienne. Citons *wassingue* pour *serpillière* ou un emploi fréquent de l'adverbe *fort* pour *très* (« *c'est fort désagréable* ») dans le nord, ou *minot* pour *gamin* à Marseille. Le québécois est particulièrement fécond sur ce point, et chacun aura des exemples en tête ; donnons-en un, seulement, parce qu'il a la particularité de présenter une variation sur le déterminant (variation morphologique) : « *une job* » là où le « français de France » préfère « *un job* » (peut-être parce qu'il s'agit de deux emprunts séparés à l'anglais).

Les constructions syntaxiques connaissent le même genre de phénomènes. Dans le nord de la France, lorsqu'il s'agit de préciser un rendez-vous avec un familier, on emploie couramment la formule : « *On se téléphone et on se dit quoi.* ». J'ai une amie québécoise, qui, lorsqu'elle était à la peine sur la rédaction de sa thèse, s'exclamait : « *En ce moment, j'arrive vraiment pas à rien faire !* », et cela voulait dire le contraire de ce qu'on pourrait en entendre ; dans cet usage, la présence de *rien* n'entraîne pas l'effacement du *pas* de la négation, mais fait coexister les deux (une influence probable de l'anglais américain familier).

Variation diastratique

Les variations d'intonation sont tellement nettes entre les milieux sociaux qu'elles ont été souvent des ressorts comiques pour les caricatures des comédiens et des humoristes. On pensera notamment au « parler gouailleur » répandu naguère dans les milieux populaires parisiens (voir les films scénarisés par Michel Audiard, les rôles de Jean Gabin), à « l'accent » des jeunes des cités de banlieue, ou, à l'autre bout du spectre, au parler bourgeois ou au ton affecté du branché snob. Mais elles s'observent, comme pour les précédentes, dans tous les domaines linguistiques. Des phénomènes morphologiques comme les conjugaisons manifestent une telle variation : « *ils croivent* » en regard de « *ils croient* » ; des phénomènes syntaxiques : *aller* « *au coiffeur* » ou « *chez le coiffeur* », *pallier* « *une défaillance* » ou « *à une défaillance* », *se rappeler* « *quelque chose* » ou « *de quelque chose* » ; l'emploi des pronoms relatifs évoqué chapitre 2 :

- (1) C'est pas moi que je vais te le dire. *versus*
- (2) C'est pas moi qui vais te le dire.

Le dernier exemple de variation diatopique est également à classer ici : quoique employée au Québec (et pas en France), c'est une forme qui y est perçue comme familière et populaire.

Dans le domaine lexical, les exemples sont légions : l'argot (aujourd'hui souvent marque d'un usage entre familiers ; il y a un siècle, il semble qu'il ait été l'usage d'une « profession » : celle des délinquants) ; le verlan (couramment utilisé par une frange de la population jeune en général) ; des variations comme celles entre *médecin* et *docteur*, *solutionner* et *résoudre*, *voiture*, *auto*, *caisse*, *tire* et *bagnole* ; l'ensemble des vocabulaires professionnels, qui possèdent une riche variété de noms là où nous n'en avons qu'un seul lorsque nous n'en sommes pas (vous allez chez le boucher acheter *du bifteck*, il vous demande votre choix entre *filet*, *faux-filet*, *rumsteck*, *bavette*, etc. — et gageons qu'un

professionnel trouverait à redire dans cette classification !). Je donne ce cas à dessein : ce n'est pas parce que ce sont des usages marqués comme populaires qui viennent le plus spontanément à l'esprit que cela signifie qu'ils sont les seuls marqués socialement : un usage considéré comme « neutre » ou « spécialisé » ne l'est pas moins. Vous apprenez ainsi un peu à participer à l'usage du linguiste en travaillant ce cours !

Revenons par ailleurs sur la série *voiture, véhicule, auto, caisse, tire et bagnole*. Vous pourriez très bien me suggérer que tous ces noms « disent la même chose », servent à désigner le même objet. Certes, ils le peuvent ; mais les uns et les autres ne constituent pas le même *usage*, ne marquent pas la même appartenance. Si vous allez chez un concessionnaire automobile pour prendre des renseignements avant d'acheter un modèle, la probabilité est faible que la personne à qui vous aurez à faire vous demande : « *Quelle couleur préféreriez-vous pour votre caisse ?* ». Parce que le mot *caisse*, s'il véhicule bien une information sémantique qui fait qu'il peut équivaloir à *voiture*, du point de vue qui nous intéresse maintenant, celui de l'usage, est un marqueur social, qui manifeste un type d'échange particulier entre des interlocuteurs socialement situés (différent de l'échange vendeur-client). Il en est de même pour tous les autres de la série.

Variation diaphasique

Si l'usage participe à nous définir socialement, il s'en faut cependant de beaucoup que nous soyons caractérisés par *un seul* usage. Car chacun s'exprime de manière différente au cours d'une même journée, selon les activités, les interlocuteurs auxquels il a affaire, ou les enjeux sociaux présents dans l'échange, familial ou institutionnel. Ainsi, l'entretien que réalise le psychologue avec un patient, son échange avec l'employé de la SNCF au guichet pour changer un billet de train, un coup de téléphone à sa mère, une discussion avec un ami proche, le jeu avec son petit enfant — toutes situations qu'il peut connaître dans la même journée — n'obéissent pas à des principes sociolinguistiques identiques. Et il serait incongru de s'adresser à sa/son petit(e) ami(e) comme à un éventuel employeur lors d'un entretien d'embauche.... De façon plus générale, cela entraîne que chacun de nous, tout en étant « soi-même », soit le produit d'une multitude d'identités différentes, qui se manifestent dans nos usages linguistiques comme dans le reste de nos « us et coutumes ». L'économiste Amartya Sen le résume de la façon suivante (p. 27 d'*Identité et violence*, paru en français chez Odile Jacob en 2007) :

« Normalement, nous nous percevons comme membres d'une infinie variété de groupes auxquels nous appartenons tous. La citoyenneté, le lieu de résidence, l'origine géographique, le sexe, la classe sociale, les opinions politiques, la profession, les habitudes alimentaires, la pratique d'un sport, les goûts musicaux, l'engagement auprès des autres, font de nous les membres de groupes très divers. Chacun de ces collectifs, auxquelles chacun de nous appartient simultanément, forme notre identité propre. Aucun de ces groupes ne saurait constituer à lui seul notre identité. »

1.4. Toute la langue est affaire d'usage

Tous ces usages sont ainsi des comportements régis par des conventions (au sens où ils n'ont rien d'absolu) socialement intégrées (qui ne résultent pas d'un choix conscient/délibéré), et qui participent à définir nos modes de socialité. Comme l'écrit Pierre Bourdieu dans *Ce que parler veut dire* (Minuit, 1980, 16), « ce sont des discours stylistiquement caractérisés qui circulent sur le marché linguistique ». Il n'y a pas *une langue*, transparente à l'échange, mais des acteurs socialement définis qui parlent. Par rapport à la conception habituelle, il faut renverser la perspective.

Cela implique que, malgré l'impression de communauté de langue, il y ait besoin d'une certaine traduction — plus ou moins visible selon les cas. Tous sont réputés parler « français » : un Toulousain aura cependant plus de facilité à comprendre un agriculteur âgé du Gers que n'en aura un Montréalais, et, encore plus qu'un pêcheur des îles de la Madeleine dans le Saint-Laurent (je m'inspire ici d'une remarque de Louis-Jean Calvet dans l'ouvrage déjà cité) ; qui a fait des études littéraires lira mieux Montaigne *dans le texte* que qui n'en a pas fait ; etc. Nous reviendrons dans la seconde partie

du chapitre sur l'impression qu'ont les Français de partager une langue commune qui serait partout identique. La même chose se produit au moment présent entre vous et moi (d'une manière particulière pour chacun des lecteurs que vous êtes). La moindre des phrases, je l'ai écrite dans *mon* usage, qui est relatif à un certain savoir sous-jacent, qui participe de ma définition sociale ; et il en est de même pour vous qui lisez : c'est dans *votre* usage que vous le comprenez, usage lui aussi relatif à un certain savoir qui vous est propre et vous définit du point de vue sociologique. Sans vous en rendre compte, vous *traduisez* mon propos dans votre propre idiome. Ce n'est pas forcément spectaculaire ; mais c'est ce qui permet d'expliquer les **malentendus** entre interlocuteurs : ce que l'un donne n'est pas ce que l'autre reçoit. C'est parfois ennuyeux ; mais il faut faire avec : le risque du malentendu est inhérent à l'usage. C'est ce sur quoi les premières pages de ce document, déjà, avaient attiré votre attention.

Ce qu'il faut saisir, c'est qu'ici, tout est éminemment variable, tout nécessite traduction, parce que ce qui est en jeu, ce ne sont pas des mots, mais des usages, qui ne font qu'exprimer des positions sociales, qui diffèrent ; quand on dit « c'est la même langue, mais il y a des variations », c'est en fait sur ce second terme qu'il faudrait insister — même si ça ne dédouane bien sûr pas d'une réflexion sur le premier, puisqu'il faut bien essayer de comprendre ce qui le motive. Tout usage résulte d'une appropriation. De ce fait, si ce n'est dans le malentendu au sens habituel, on est toujours au moins dans *l'autrement entendu*.

La conséquence à tirer, c'est que *toute la langue* est marquée par l'usage. Ce qu'écrivait William Labov, cité en début de chapitre, n'était donc pas faux, si du moins on y considérait ce qu'il appelait « la langue » comme *l'usage et rien d'autre*. Toute la langue porte la marque de l'usage, déjà, parce que c'est une langue, et qu'elle n'est donc pas universelle, mais surtout parce que c'est toute la langue qui s'échange. Ce ne sont donc pas seulement quelques mots, expressions, variations phonétiques ou intonatives comme on en a donné des exemples qui marquent socialement un usage : tous les mots, toutes les constructions sont investis d'une « valeur » sociale parce qu'ils résultent de notre identité et des échanges spécifiques que nous effectuons. C'est la conclusion que tirait Bourdieu à l'issue d'une enquête sociologique sur cette question : « En fait, il n'y a pas de mots neutres : l'enquête montre par exemple que les adjectifs les plus ordinairement utilisés pour exprimer les goûts reçoivent souvent des sens différents, parfois opposés, selon les classes ; le mot “soigné”, choisi par les petits-bourgeois, est rejeté par les intellectuels pour qui, précisément, il *fait* petit-bourgeois, étriqué, mesquin. » (ouvrage cité, 18).

2. Des contributions à l'échange

Le second aspect de la sociolinguistique s'intéresse cette fois à ce qui se dit dans une situation donnée, à ce qui fait de nous des inter-locuteurs. On utilise en effet les mots pour *se* parler les uns aux autres ; mais on ne le fait pas de n'importe quelle façon (pour rester très général). Ce sont donc les interactions linguistiques entre les participants d'un échange qui retiendront l'attention ; ce que les psychologues appellent les relations intersubjectives.

La sociologie montre que de telles interactions n'existent pas dans la seule conversation, et qu'il s'agit du rapport à autrui en général. Il y a des échanges de marchandises, de poignées de main, de balles (au tennis), de balles (lors d'une escarmouche), de sourires, etc. Cette analyse n'est donc pas spécifique des sciences du langage : les mots ne sont qu'un des aspects de l'existence humaine où les échanges s'observent. Mais c'est un secteur où cela peut sembler spectaculaire : nos relations interpersonnelles passent beaucoup par la conversation (alors que, dans une perspective utilitariste, cela paraît un comportement futile) ; et ce mode d'échange n'a pas toujours une grande valeur informative : dans une conversation avec des amis proches, avec sa famille, on aborde plus ou moins toujours les mêmes sujets, on dit toujours plus ou moins les mêmes choses. Mais c'est que ce qui s'échange là, c'est de l'affection et du lien. Ce que la sociologie étudie ici, c'est le fait que nous sommes des acteurs sociaux ; et que, par ces échanges linguistiques, nous exerçons une certaine action sur autrui (et s'exerce une action réciproque entre les participants).

2.1. L'échange comme prestation

Un tel échange sera, dans des cas précis, considéré comme une prestation sociale : quand il se situe dans le cadre du métier. Prenons l'exemple de la relation pédagogique, assez illustratif, et examinons l'échange linguistique qui s'y produit. Cette relation peut être assimilée à une conversation (sans que cela soit trop de naïveté de ma part) ; dans notre cas, ici, le second terme de l'échange linguistique — le vôtre — se trouve différé : jusqu'au jour du stage par exemple. (mais si vous ne pouvez vous adresser physiquement à moi maintenant, vous n'en pensez pas moins !)

Notez, avant d'aller plus loin, que cette situation d'échange linguistique différé est beaucoup plus fréquente qu'on ne peut le penser ; c'est le cas de toute la correspondance, même si l'on a la possibilité de répondre plus vite avec les emails, les SMS ou le *chat* ; c'est le cas lorsque vous regardez quelqu'un parler à la télévision (imaginez un débat politique. Les participants n'échangent pas qu'entre eux, sinon ils n'auraient pas besoin de passer à la télévision pour cela : ils s'adressent aussi — surtout — à vous. Votre tour de l'échange ne sera pas linguistique à proprement parler : ce sera votre bulletin de vote.) ; c'est le cas du rapport avec les interlocuteurs du passé que vous lisez ; avec tous les auteurs des livres ; peut-être connaissez-vous cette phrase de Descartes, qui le disait déjà au XVII^e siècle : « La lecture de tous les bons livres est comme une conversation avec les plus honnêtes gens des siècles passés ». Bref, c'est le cas de tout ce qui passe par l'intermédiaire d'un média.

La relation pédagogique consiste aussi en un service d'enseignement. Je n'ai pas écrit le texte que vous avez entre les mains par désœuvrement, mais parce que je vous enseigne cette discipline ; et je suis rétribué en contrepartie. De votre côté, vous avez choisi cet enseignement, avez payé pour en bénéficier ; c'est donc aussi grâce à vous que le texte existe. Nous sommes donc en présence d'un acte social résumable à deux pôles, qui s'observe dans un comportement langagier que nous manifestons vous et moi : en lisant, en écrivant. C'est un service mutuel : nous nous apportons chacun quelque chose, conformément au rôle social qui nous définit dans cette interaction précise : prof/étudiant ; rétribution contre formation.

Ce petit portrait de notre relation est bien sûr très simplifié. Notamment parce que la relation entre dans d'autres relations intermédiaires constituant le mode de structuration de notre société : université, SUEJ, service postal, banque, etc. — mais où il y a chaque fois échange de quelque chose, en général accompagné d'un échange linguistique.

Dans cette interaction, par ailleurs, nous formons une communauté — qui se restreint strictement à cette interaction (ce qui ne veut pas dire que vous et moi n'appartenons pas ensemble à d'autres communautés : celle des francophones au moins, rappelez-vous ce qui a été dit plus haut ; mais elles fonctionnent sur d'autres critères d'échanges) — et qui définit ses propres usages, dont nous ne sommes en général pas conscients.

2.2. L'échange comme action sur les partenaires

Une autre caractéristique du dialogue instauré par le cours, c'est qu'il a une effectivité, ou une action dans le monde social. Il participe en effet à nous modifier. Au-delà du fait que ce qui est dit est dit, que ça existe ou a existé, il entraîne certaines transformations :

- en vous : vous apprenez des choses, qui modifient votre compréhension du domaine dont nous nous occupons ; vous « allez vers moi » : nous partageons quelque chose que j'essaie de vous expliquer ;
- en moi : je m'efforce d'aller vers vous, pour rendre le dialogue possible, même si cela n'éliminera jamais la traduction que vous opérerez de mes propos — j'évite trop dans un jargonner pour ne pas vous rebuter (et je me suis aperçu en écrivant que la fréquence d'emploi du *nous* dans le texte était moins une déformation universitaire pour dire *je* qu'une tentative de vous faire participer au propos) ; cela précise certaines de mes idées : « l'idée vient en parlant », écrit le dramaturge Heinrich von Kleist ; la rédaction a par ailleurs entraîné d'autres échanges préalables pour moi : avec des livres, des collègues, sans lesquels je ne saurais pas ce que je sais.

De façon plus générale, et de la même façon qu'il n'y a pas d'occurrence linguistique qui ne soit marquée par l'usage, toutes les déclarations constituent une action sur autrui. Qui n'a rien de spectaculaire la plupart du temps, c'est entendu. Un tel fait a commencé à être relevé (dans des termes différents de ceux employés ici) par des chercheurs qui n'étaient ni sociolinguistes, ni même sociologues, mais philosophes, et s'intitulaient eux-mêmes « philosophes du langage ordinaire » ; ils fondèrent la pragmatique, un des champs de recherche importants de la linguistique actuelle.

Les propos qui précèdent se situent ainsi dans l'héritage du philosophe anglais John Austin, qui proposa la théorie des *performatifs* (*Quand dire c'est faire*, « Point » Seuil, 1960) — de *to perform*, accomplir. Il avait remarqué qu'énoncer certaines phrases revenait à accomplir une action. Par exemple :

(3) Oui (je veux prendre cette femme pour épouse).

(4) Je parie 10€ qu'il pleuvra demain.

(5) La séance est ouverte.

(6) J'avoue !

Dans des cas comme ceux-ci, énoncer, c'est *faire* : le monde est différent une fois l'énonciation faite. Mais après avoir échoué à faire de ces énoncés une catégorie particulière au sein des énoncés en général, Austin reconnut que c'était, à un degré ou un autre, le cas de tous. Si je promets, je m'engage ; mais si j'asserte simplement quelque chose, mon interlocuteur doit tenir compte de ce que j'ai dit. Ainsi :

(7) Attention !

(8) Chantier interdit au public.

(9) J'arrive demain.

produisent-ils un effet sur l'interlocuteur (qu'il en tienne compte ou pas est une autre affaire). Mais il en est de même de n'importe quel autre — cf. le haut du paragraphe. C'est la « théorie des actes de langage », dont il y a profit à tirer pour une analyse de l'échange linguistique. Et tout ceci requiert une science de notre capacité de socialité en général.

2.3. L'inégalité dans l'échange

L'ensemble de ce qui vient d'être vu dans cette seconde partie relève du fait que nous sommes des acteurs sociaux. C'est ce que pensait déjà Aristote, qui caractérisait l'homme comme *politikon dzôn*, animal politique ; il entendait par là *animal social*, qui vit dans la cité (*polis* en grec) — c'était d'ailleurs pour lui la raison de l'existence du langage. On peut considérer qu'il entendait par là que l'homme a des relations sociales, qu'il est un acteur social, un *citoyen*, pour jouer cette fois sur un nom d'origine latine. Cela amène une réflexion. Dans la cité grecque, tout le monde n'était pas citoyen, loin de là : les étrangers (ou métèques — ce qu'Aristote, du reste, était à Athènes), les esclaves bien sûr, toute une catégorie intermédiaire de la population, et l'ensemble des femmes étaient exclus de cette dignité. Cela indique qu'il y a des partenaires habilités, et d'autres pas — Aristote ne se situait pas sur ce terrain, vous pouvez le penser. **Tout le monde n'est pas sur le même pied dans l'échange.** À tous les usages n'est pas reconnue la même valeur ; certains usages sont dominants, et d'autres dominés. C'est ce qu'entend Pierre Bourdieu, cité plus haut, lorsqu'il parle de « marché linguistique » : tout le monde n'y est pas placé à égalité ; tout le monde n'y vient pas la bourse aussi bien garnie — sans parler de ceux qui fixent les prix.

Cela produit un sentiment d'insécurité linguistique chez ceux qui sont socialement dominés dans l'échange, par exemple lorsqu'ils sont en situation de dialogue avec quelqu'un qui maîtrise cet usage dominant, ou qu'ils regardent comme tel — parce qu'eux-mêmes ne le maîtrisent pas, ou ont du moins ce sentiment. Cela conduit à un style qui tend à être sur-normé, par recherche de prestige, et qui, quand il échoue, produit les « liaisons mal-t-à propos » (abusives : « *Je vais vous donner quatre-z exemples.* »), les emplois de vocabulaire inadéquat, des erreurs syntaxiques (relevé dans une copie d'examen : « *Dans cette question, on y trouve le concept de science* »). C'est ce qu'on appelle l'**hypercorrection**. L'enquête du sociologue montre (au début des années 1980) que c'est

caractéristique de ce qu'il appelle les « petits-bourgeois ». À l'inverse, remarque-t-il, les bourgeois et les intellectuels n'ont pas un tel souci, puisqu'ils maîtrisent l'usage dominant — qui est celui de leur milieu — et le savent ; ils peuvent dès lors adopter à l'occasion un parler relâché. Cela peut sembler paradoxal. C'est cependant un fait attesté dans de nombreux cas.

Le sociologue Norbert Elias, dans *La Civilisation des mœurs*, explique qu'au XIX^e siècle, les membres de la noblesse étaient beaucoup plus à l'aise avec les fonctions corporelles (le rot, les excréments en général) que les bourgeois pour la même raison. *La Recherche du temps perdu*, quoique ce soit un roman, offre un exemple magistral de cette différence. Dans une scène à l'opéra, Marcel Proust y raconte la différence de comportement avec le « petit personnel » de riches parvenus et du baron de Charlus, membre d'une vieille famille aristocratique. Là où les premiers sont méprisants, le baron se montre au contraire affable. La raison ne réside pas dans un trait de caractère, explique l'écrivain ; elle est purement sociale : c'est que, contrairement aux premiers qui ont tout à faire pour se démarquer de ceux qui appartiennent au milieu où ils étaient encore il n'y a pas si longtemps (ce qu'ils ne voudraient pour rien au monde qu'on leur rappelle), le baron n'a aucun problème : il est tellement évident pour lui qu'il est *au-dessus* qu'il peut se permettre la familiarité et l'amabilité. Ce qui est en jeu, c'est de la différenciation sociale. Et les cas où elle se manifeste ne se limitent nullement aux situations données en exemple, ni à des cas où un échange linguistique est en jeu.

La tendance à l'hypercorrection de certains interlocuteurs peut constituer un problème pour l'enquête sociolinguistique. C'est ce que Labov nomme « le paradoxe de l'observateur ». La description d'un usage ne va pas de soi, car elle suppose la présence du linguiste, ou d'un informateur qui est chargé de recueillir le corpus ; mais en présence d'un « étranger », la situation est d'emblée faussée : les productions linguistiques, dépendantes du contexte, du type d'interlocuteurs, on l'a vu, ne relèvent plus dans ce cas de l'usage habituel (entre égaux), mais d'une variété moins spontanée, plus *formelle* — c'est peut-être d'autant plus vrai dans les situations où l'enquêté subit la domination linguistique, dans la mesure où l'enquêteur est considéré comme un intellectuel (dont l'usage normal supposé serait cet usage formel). Il faut toute l'ingéniosité du chercheur pour contourner le problème et recueillir des échantillons d'un usage beaucoup moins surveillé. C'est ce que fit Labov, au cours de ses travaux dans la ville de New York, en demandant aux enquêtés le récit d'une histoire dans laquelle ils étaient émotionnellement impliqués (« Avez-vous déjà été mis en situation de danger de mort ? ») ; il releva aussi des traces de ce style informel chez ses interviewés lorsque, pendant l'enquête, ceux-ci s'adressaient, par exemple, à un enfant entrant dans la pièce, ou proposaient une tasse de café à l'enquêteur.

2.4. La langue comme institution

Si tout le monde ne se trouve pas (dans toutes les situations) sur le même pied dans l'échange linguistique, que certains usages sont dominants et d'autres dominés, c'est parce que la langue, fruit d'interactions sociales, est un enjeu de pouvoir. Ce qu'on appelle « la langue » — « le français » par exemple — constitue un usage particulier parce qu'elle est le produit d'une institutionnalisation. Elle devient à la fois le « signe » et l'instrument de la politique d'un État, avec ce que cela implique d'acteurs spécialisés : clercs, juges, enseignants (souvent dans cet ordre) ; l'État cherche alors, par des politiques volontaristes, à diffuser et à maîtriser l'évolution d'un usage particulier (celui de la classe ou de la population qui détient le pouvoir), parfois d'un usage créé de toutes pièces par mélange de plusieurs (fréquent dans le cas de la variante écrite). Ceci est très bien expliqué, au sujet de notre continent, par Daniel Baggioni dans son passionnant *Langues et nations en Europe* (Payot, 1997).

Les raisons avancées peuvent être la « modernisation ». Il s'agit alors, la plupart du temps, d'une adaptation du vocabulaire à des notions récentes, ou venues d'ailleurs, qui n'ont pas encore de traduction. C'est toujours plus ou moins lié au nationalisme. Ainsi, Atatürk, après la chute de l'empire ottoman en Turquie, à l'issue de la Première Guerre mondiale, ne fit-il pas que remplacer l'alphabet arabe par l'alphabet latin pour écrire le turc : il désarabisa aussi la langue, et introduisit un grand nombre de mots (liés à la technique et l'industrie pour beaucoup) empruntés aux langues européennes, dont le français, qui n'existaient pas jusque là en turc. Au début du XIX^e siècle s'amorça chez les intellectuels nationalistes en Hongrie (qui n'était alors plus indépendante, mais partie de l'empire

d'Autriche) un grand mouvement de réforme du hongrois, de façon à le rendre apte à répondre aux besoins d'un peuple moderne : la langue n'avait jamais été utilisée dans un contexte officiel, l'administration ayant été successivement en latin puis en allemand : et comment faire la révolution si l'on n'a pas de mot pour la nommer ? s'exclamaient un de ces réformateurs. Le mot fut forgé (sur la racine permettant de dire le bouillonnement).

Un tel mouvement traduit souvent une politique d'unification ou d'homogénéisation, qui exprime une volonté de créer un « ciment » social, un nouveau type de lien communautaire (et qui exclut dans le même mouvement ceux qui ne peuvent ou ne veulent pas y participer). Cette volonté passe alors par la **standardisation**, qui peut être une création volontaire en partie artificielle (lorsqu'on prend des traits à plusieurs dialectes différents) ou par l'extension d'un usage au détriment d'autres, proches ou différents (variantes entre lesquelles règne une certaine intercompréhension — des dialectes —, ou bien langues différentes). C'est le cas (récent) de l'indonésien-malais, réformé et déclaré langue nationale en 1972 d'un pays (alors fort peu démocratique d'ailleurs...) immense et ethniquement multiple. C'est aussi le cas de la France : une des raisons pour lesquelles les Français ont aussi peu conscience des variations d'usage.

L'étude historique de la constitution du « français standard » permet de mettre en évidence à la fois le caractère relatif de la sélection d'un usage, et le rôle politique d'un tel processus, dans la mesure où cette promotion d'une langue nationale s'est faite en même temps que se structurait l'Etat, dans un mouvement d'expansion territoriale et de construction nationale et politique au cours du Moyen Âge.

Au XII^e siècle, on parle des variétés diverses de parlers romans sur le territoire qui correspond alors à la France de parler *d'oïl*²⁴ : picard, normand, bourguignon, parler de l'Île de France, champenois, etc. La sélection de la variété parlée en Île-de-France à la cour du roi, considérée comme la plus prestigieuse (le savant scolastique Roger Bacon, le « Docteur admirable », appelle alors « *puros* » la variété parisienne), impose un dialecte, variété du groupe dominant de la société, qui sera privilégié dans les domaines politiques, économiques, bref dans les fonctions hautes de la société. La diffusion de cette variété se fait en même temps que l'expansion territoriale depuis Paris, la communauté s'agrandissant pour composer une unité géopolitique plus vaste : au XIII^e siècle, l'Ouest (Normandie, Poitou), le Midi (Auvergne, comté de Toulouse), la Champagne, le Lyonnais ; au XV^e siècle, la Provence, la Franche-Comté, la Bretagne, la Gascogne... Une thèse divergente expose que ce « français », langue avant tout administrative et littéraire dans ses premiers temps (donc écrite plus que parlée), résulte du mélange de plusieurs parlers d'oïl, et que ce sont les spécialistes, au cours des deux derniers siècles, qui ont cru qu'il s'agissait d'un usage pratiqué homogène. Chercher à trancher ce débat n'est pas le propos du cours ; retenez-en que l'existence d'une langue nationale n'est pas un phénomène « naturel », mais au contraire socialement institué.

L'Ordonnance de Villers-Cotterêts (1539) est le premier acte explicite de cette institution du « langaige françoys » comme langue nationale ; elle officialise la rédaction des documents administratifs dans cette langue, selon sa forme standard (auparavant, les formes en étaient variables d'un lieu à l'autre, comme lorsque les actes étaient rédigés « en latin » — *de cuisine* parfois — plus tôt encore). Le terme de *français* cesse donc d'être le nom d'un dialecte, dialecte parlé en Île-de-France ou langue littéraire de prestige selon les théories, pour devenir celui de la *langue officielle* du royaume. Et cette expansion se fait aux dépens du latin, langue de l'Église et de l'Université, comme des variétés parlées régionales (les vernaculaires locaux). Il s'en faut cependant de beaucoup que tous les habitants maîtrisent ce standard. À la fin du XVIII^e siècle, l'enquête diligentée par l'abbé Grégoire pour l'Assemblée constituante estime qu'une moitié de la population ne parle que très peu ou pas du tout la « langue nationale »²⁵. Malgré les efforts de la Révolution, puis de l'instruction obligatoire à partir des années 1880, cet usage standard se répand finalement à l'occasion, inattendue, d'un événement dramatique, la Première Guerre mondiale :

²⁴ Par opposition aux langues *d'oc*, parlés dans la partie sud de la France actuelle. L'un et l'autre se traduisent par « oui » dans le français d'aujourd'hui.

²⁵ Son résultat est publié en 1794 dans un rapport dont le titre est tout un programme : *Sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*.

« Les régiments étaient en effet à l'origine « régionaux », les Occitans ou les Bretons mobilisés se retrouvant entre eux et pouvant continuer à parler leur langue, certains ne connaissant d'ailleurs pas le français. Le nombre important de victimes va mener les autorités militaires à reconstituer des régiments, à brasser les recrues qui ne pourront dès lors communiquer entre elles que par le moyen du français qu'elles vont apprendre ou perfectionner lorsqu'elles ne le parlaient pas ou ne le parlaient que peu. Ajoutons à ce facteur celui des représentations : pour les Bretons, les Basques, les Occitans, le français est vécu comme la langue de la nation, et ils acquièrent ainsi dans les tranchées à la fois une langue et une certaine image de sa fonction. Démobilisées, les recrues auront ainsi considérablement changé à la fois du point de vue de leurs pratiques linguistiques et du point de vue de leurs représentations, et, rentrées chez elles, elles vont intervenir dans leurs écosystèmes linguistiques respectifs comme autant de facteurs de changement, en particulier dans leurs politiques linguistiques familiales, dans la non-transmission de leurs langues premières à leurs enfants. » (Louis-Jean Calvet, *Pour une écologie des langues du monde*, 225-226)

La standardisation en général implique l'homogénéisation et vise la **suppression de la variation**. Son objectif affiché, en matière linguistique, est de faciliter l'intercompréhension : il est en effet plus aisé de se comprendre sur un territoire d'une certaine étendue, et à une génération, ou plus, d'écart, si la langue évolue peu. Les raisons sont cependant aussi politiques que fonctionnelles : l'unité linguistique peut jouer un rôle important dans la constitution d'une communauté, comme facteur de cohésion et d'identification avec une unité géopolitique fondatrice de l'État. La recherche de l'unité linguistique, et le sentiment qu'on en a apparaissent comme moyen et garant de l'unité nationale ; la langue fonctionne alors comme « emblème » et joue un rôle de délimitation, à la fois par renforcement de la cohésion interne (l'appartenance à une communauté) et par différenciation externe (traçage de frontières et exclusion externe).

La standardisation est donc le fait de groupes sociaux qui, à un moment de l'histoire, ont eu le pouvoir de décider, parmi plusieurs usages, lequel serait désormais légal, et qui ont eu le pouvoir de l'imposer. Une telle *codification* passe par un ensemble de pratiques prescriptives, dont quelques unes ont déjà été évoquées plus haut, ainsi qu'au chapitre 2 sous le nom de processus de grammatisation :

- la mise en écriture de la langue en question, qui permet la transmission des connaissances et la diffusion de l'information, notamment, à bien plus grande échelle (et donc aussi d'un certain « modèle culturel »).
- les grammaires en tant que « manuels » : description métalinguistique par des spécialistes qui a pour but de fixer par écrit les règles devant gouverner la morphologie et la syntaxe de la langue instituée, parfois sa prononciation, et l'orthographe de sa forme écrite ;
- les dictionnaires qui fixent un ensemble de mots et leurs sens communs reconnus ;
- la terminologie (pour nommer des nouveaux objets et phénomènes, par exemple ceux des technologies nouvelles), régulée par des institutions savantes ;
- l'ensemble des dispositifs de scolarisation et d'alphabétisation (corpus littéraire, manuels scolaires) : la langue de l'école est nécessairement constituée en modèle linguistique d'une société. Le système scolaire, compte tenu de l'importance primordiale qu'il attribue à la forme écrite de la langue, de la priorité qu'il accorde à la prise de parole soigneusement préparée sur la parole spontanée, et de son rejet de toute forme non standard, joue un rôle essentiel dans la diffusion de la norme.

Ces pratiques peuvent être redoublées par d'autres dispositifs de législation et divers organismes officiels ; c'est le cas en France avec l'Office de la Langue Française (créé en 1937), l'Office du Vocabulaire français (1957), le Haut Conseil supérieur de la Langue Française (1989), qui ont pour tâche de seconder toutes les lois relatives à « la langue » — par exemple les « lois sur la langue » des années 1970 et celles des années 1980 et 1990 contre les anglicismes (« loi Toubon » de 1994).

2.5. Les conséquences de la standardisation

La standardisation valorise l'homogénéité comme état idéal, dont l'écrit (littéraire) serait une forme parachevée. Sous l'expression d' « idéologie du standard », Lesley Milroy (*Observing and Analysing Natural Language*, 1987) a déterminé trois éléments essentiels sur lesquels reposerait cette représentation chez les usagers de la langue :

- la croyance qu'il n'existe qu'une seule variété de langue légitime et que toutes les variantes non standard sont par définition incorrectes (voir la déclaration d'un préfet napoléonien en note p. 36) ;
- l'idée qu'il convient d'imiter un modèle idéal en privilégiant la langue écrite par rapport à l'usage oral quotidien ;
- la légitimation du standard sur la base d'une prétendue supériorité (clarté, logique, précision... — ce que le chapitre 2 a déjà commenté).

C'est la raison pour laquelle nous sommes « spontanément » portés à considérer certains usages comme fautifs (c'est un mouvement au contraire socialement tout à fait construit). La logique de la standardisation est celle de l'exclusion : dès lors qu'un usage occupe une position jouissant de prestige social, culturel et politique, ceux qui s'en écartent sont dévalorisés, quand bien même c'est eux qui seraient essentiellement pratiqués — usages populaires, régionaux et dialectaux, familiers, etc. C'est une des manières d'interpréter la déclaration fameuse, attribuée au maréchal Lyautey, « *une langue, c'est un dialecte qui dispose d'une armée et d'une marine.* »

Ce qui peut paraître plus étonnant, cette échelle de valeur est intégrée par les usagers dans leur ensemble. Les effets en sont observables dans les jugements formulés à l'égard des productions linguistiques des autres usagers, nous l'avons dit, mais même des siennes propres. C'est la tendance à l'hypercorrection en cas de situation d'infériorité linguistique ; c'est l'accord général sur la manière dont les divers usages se hiérarchisent. Ce fait a été mis en évidence par William Labov. Une de ses enquêtes conduites dans la ville de New York portait sur les représentations sociales liées aux manières de parler, la méthode consistant à faire évaluer par les personnes testées des voix anonymes lisant un même texte. L'enquêteur demandait ensuite de classer ces voix sur une échelle socioprofessionnelle allant des « personnalités de la télévision » à « ouvrier d'usine » : il s'agissait, pour les interlocuteurs du linguiste, d'assigner un rôle social sur cette échelle à chaque voix. Le résultat fut une uniformité de la stratification, montrant un consensus sur les traits dépréciés et les traits appréciés. Ainsi, malgré des différences dans leurs façons de parler (plus ou moins éloignées de la forme qu'on sait être la plus prestigieuse), les usagers sont souvent d'accord dans les jugements de valeur et dans la référence aux normes communes. On rejoint dans ce sens une définition possible de la « communauté linguistique », en tant qu'ensemble d'usagers partageant moins des façons identiques de parler (car cette prétendue identité n'existe pas dans les productions réelles) que des attitudes communes sur les divers usages de la langue.

Notions-clefs :

Usage — variation diachronique, diatopique, diastratique et diaphasique — appropriation et échange (appartenance et contribution) — la langue comme institution.

EXERCICES

1. Que veut dire Pierre Bourdieu lorsqu'il écrit : « ce sont des discours stylistiquement caractérisés qui circulent sur le marché linguistique » (Ce que parler veut dire) ?

2. Que signifie la standardisation linguistique ? Pensez-vous qu'elle puisse être menée à son terme ?

Chapitre 5. L'expression des affects



1. La réticence de l'expression

1.1. Introduction : ce qu'on se permet, ce qu'on s'interdit

Ce chapitre va s'intéresser à ce qu'on se permet et ce qu'on s'interdit de dire, à nos intentions et à la façon dont elles se manifestent et se dissimulent. Tout « ne se dit pas » en effet, et ce n'est pas parce qu'on dispose des mots qu'on peut se permettre de les employer ; ce n'est pas parce qu'on connaît l'existence de tel ou tel sujet qu'on ose l'aborder. La question a été évoquée à deux reprises déjà : il s'agit maintenant de mettre en évidence les processus qui l'expliquent.

Chapitre 2, on a vu que l'attitude adoptée vis-à-vis de ce qui se dit se teinte souvent de normativisme. C'est alors pour *critiquer* qu'on s'exprime : la façon dont les autres parlent nous *déplaît* ; elle nous semble contraire aux *règles* du *bon usage* (on y entend des *fautes* de français) ; ou bien contraire aux *règles* du comportement *moral* (« *écarts* de langage », *grossièretés*, *obscénités*). Il y a une *norme* à laquelle *il faut* se conformer, et un *rejet* corrélatif de ce qui s'en écarte. La tradition de la grammaire scolaire *normative* se situe dans ce registre : il s'agit d'inculquer aux élèves le *bon usage*, les *règles* du *bien parler* — avec comme objectif second de les conduire à la lecture des œuvres des *grands* auteurs (celles qui forment les *belles lettres*), qui, ne l'oublions pas, formaient jusqu'à il y a peu encore le principal corpus, voire le seul, d'où grammaires et dictionnaires extrayaient leurs exemples de *bon* français. Nous avons rencontré ce processus à la fin du chapitre précédent.

Ainsi, il n'est pas permis de tout dire, ni de s'exprimer de toutes les manières ou de n'importe laquelle. Nous estimons que certaines choses sont interdites, illicites ou simplement nous les déprécions ; nous en valorisons d'autres au contraire : c'est dans une de ces catégories que se rangent les termes en italiques ci-dessus, qui, tous, marquent le **jugement de valeur** (« C'est plus ou moins bien » ; « Cela me plaît/ne me plaît pas »), la plus ou moins grande rectitude, l'interdit ou l'obligation.

Nous avons vu déjà que le spécialiste qui réfléchit scientifiquement sur les aptitudes humaines telles qu'elles sont observables dans « le langage » n'a pas à le *juger*. Il peut en revanche parfaitement s'intéresser à ces jugements exprimés *sur* et *dans* « le langage ». Et surtout à ce qui les sous-tend : la question de ce qu'on s'autorise ou pas à exprimer, et, plus loin, de la façon toute humaine dont on parvient à la satisfaction.

1.2. Le tabou et le juron

On s'interdit de dire...

Le tabou peut être une des premières choses auxquelles on pense si l'on réfléchit à ce qu'il n'est pas permis de dire. Pour le présenter de façon simple, il y a des mots qui ne sont pas impossibles à dire (au sens où, déjà, ils existent et qu'on les connaît), mais qu'on ne s'autorise pas à employer. Ils sont en quelque sorte frappés d'interdit. Il en est ainsi, souvent (mais pas toujours), parce que ce qu'ils désignent fait peur, parce qu'ils désignent quelque chose qu'on ne veut pas voir — et qu'on ne *peut*, dès lors, pour ainsi dire pas voir —, ou bien qui est émotionnellement trop chargé. Le principe sera familier à quiconque a étudié la psychologie ; et les exemples en sont nombreux.

Aujourd'hui en France, on constate — particulièrement dans les médias et les propos officiels — une réticence importante à parler des *pauvres* dans notre pays ; peut-être parce qu'on a voulu longtemps conserver l'image d'une société de progrès avec laquelle la persistance de la pauvreté est contradictoire ou produit une gêne, cela paraît presque indécent. D'où diverses périphrases et euphémismes pour en parler quand même lorsqu'il faut évoquer la question : « ménages à revenus modestes », « population économiquement faible », « défavorisés », et « exclus », « quart-monde » ou « SDF » pour les plus mal lotis. S'exprimer ainsi pour parler des pauvres ne les en rend certes pas plus

riches, mais cela met comme à distance la réalité de cette pauvreté, et cela soulage (d'un possible sentiment de culpabilité) ceux qui emploient ces formules.

Au début de la crise économique actuelle en 2008 (au moment de la « crise des *subprimes* » aux Etats-Unis), les responsables politiques et les économistes libéraux ont déployé des trésors d'inventivité linguistique afin de dissimuler une indicible *récession* économique sous des acrobaties linguistiques variées, dont le « *ralentissement* » ou l'inénarrable « *croissance négative* ». Il a fallu que la gravité de la situation devienne évidente au plus grand nombre pour qu'enfin, ils acceptent du bout des lèvres ce mot contre lequel ils résistaient de toute leur force tant il était tabou. L'intéressant est que « *récession* » lui-même a été adopté à cause de son caractère inoffensif au départ, après la crise de 1929, marquée, elle, par une grande « *dépression* » économique, si grande que le mot s'en est tabouisé ! Plus récemment, c'est *rigueur* qui a subi le même traitement.

La mort est de même souvent un sujet tabou ; c'est le cas dans un grand nombre de sociétés à travers l'histoire et le monde. Dans certaines, il y a un tabou sur le nom des défunts, qu'on ne doit plus prononcer (par peur que l'entendant de l'autre monde, ils ne reviennent tourmenter les vivants). C'est un cas fréquent dans les cultures amérindiennes et australiennes, qui peut avoir de spectaculaires conséquences. Chez certains peuples aborigènes d'Australie, rapporte en effet le linguiste Robert Dixon (*The Languages of Australia*, 1980), dont les anthroponymes comportent des noms communs, ceux-ci deviennent tabou aussi, entraînant leur remplacement par emprunt d'un équivalent à une langue avoisinante — avec de potentiels effets en cascade. Imaginez, en français : la mort d'un M. Dupont aurait conduit à la nécessité de ne plus dire « *pont* » du tout, mais « *bridge* », par exemple ; puis à la mort d'un deuxième M. Dupont (ou plutôt Dubridge), « *puente* », et ainsi de suite ! C'est autre chose qui se produit dans notre civilisation : à rejeter la réalité de la mort, comme c'est devenu le cas aujourd'hui, il tend à y avoir un tabou sur le mot lui-même, en particulier lorsque cette mort nous touche de près. On emploiera dans ce cas plus volontiers « *décédé* », ou bien une formule avec le verbe *perdre*.

Rejeter les « obscénités », de la même manière, c'est en partie faire montre d'un dégoût et d'un rejet de l'expression crue de la sexualité (et peut-être de montrer sa gêne de la publicité de ce qu'on considère comme relevant seulement de la sphère intime).

Le tabou au sens premier, tel que les ethnologues l'ont rencontré à la fin du XIX^e siècle, et tel que Freud l'a repris dans *Totem et tabou* (1913) a un lien avec le *sacré* — qui, de par son caractère sacré, est frappé d'interdit pour les hommes, qui ne le sont, eux, justement pas. Dans le judaïsme par exemple, le nom de Dieu est imprononçable. Dieu n'en a d'ailleurs pas à proprement parler, ou du moins il n'est pas su (Dieu dit à Moïse que si on le lui demande, il n'a qu'à dire qu'il ne le sait pas). Dans la Bible, il est transcrit par les lettres YHWH, qui — dans l'alphabet hébraïque consonantique — peuvent signifier « Je suis celui qui suis » en hébreu : donc celui qui n'a pas de nom (qui existe *en soi*, sans avoir besoin d'être baptisé par quiconque). Et il existe une prière qui s'appelle la litanie, qui consiste précisément à louer Dieu sans jamais prononcer cet imprononçable nom, mais en lui en substituant d'autres, correspondant à ses qualités (Adonai, « Seigneur », Élohim, « le Tout-Puissant »...). Ce sont les chrétiens qui prononcent YHWH « Yahvé » — et peuvent le considérer comme un nom de Dieu par ignorance de l'hébreu.

On peut cependant se demander si ce n'est finalement pas la même chose dans le monde chrétien : Dieu n'y a pas non plus de nom : si ce n'est la majuscule de respect avec laquelle on l'écrit en cette circonstance, « dieu » est un nom commun, qui sert à désigner toute une catégorie d'entités, et qui peut-être ici, dissimule ce qu'on ne peut pas dire. D'un autre côté, c'est une manière de le nommer quand même !

... mais parfois cela « déborde »

Ce qui est intéressant pour notre propos, c'est que ce nom de Dieu qu'il n'est pas permis de dire, c'est aussi un de ceux qui peuvent *sortir* lors d'un trop-plein émotionnel : dans le juron.

Dans *Totem et tabou*, Freud remarque que les hommes qui obéissent au tabou sont ambivalents vis-à-vis de lui, en ce qu'ils ne peuvent s'empêcher d'avoir une certaine attirance pour sa *transgression*. Et puisque l'interdit est fort, c'est dans les moments d'intensité émotionnelle, lorsqu'on ne se contient plus, qu'il peut être transgressé le plus aisément. Le linguiste français Émile Benveniste

a étudié cette question dans un bref article très éclairant, « La blasphémie et l'euphémie » (1969 ; publié dans ses *Problèmes de linguistique générale*). Le juron est une parole qu'on *laisse échapper*, sous la pression d'un sentiment brusque et violent, rappelle-t-il : impatience, déconvenue, fureur... Il exprime l'intensité de la réaction à la situation : et cette intensité fait que c'est dans l'interdit (un interdit est toujours plus ou moins pesant ; il est tentant de s'en affranchir de temps à autres !) qu'on va puiser de quoi se soulager. C'est ainsi, note Benveniste, qu'en Occident, « le lexique du juron procède du besoin de violer l'interdiction biblique de prononcer le nom de Dieu ». Et de souligner le caractère sacré de ce nom rend le juron plus libérateur encore : « Sacré nom de Dieu ! ». On peut remarquer au passage le double sens du verbe *jurer* en français ; mais dans les deux cas on jure « sur » ce qui est sacré ; le mot *sacré* lui-même vient d'un mot latin (*sacer*) dont le sens présentait la même ambigüité apparente (il désignait à la fois « sacré » et « réprouvé »).

Ce qui caractérise cependant ce phénomène est que le juron suscite dans un même mouvement sa *censure* : il est alors atténué par une euphémisation qui lui est en quelque sorte symétrique — un processus qui consiste le plus souvent en diverses substitutions d'autres mots au mot lui-même, des déformations, des coupes, bref, un *détour*. Nous retrouverons cela tout au long de ce chapitre. On a alors « *Nom d'une pipe !* », « *Nom de diousse !* », « *Parbleu !* » (*par Dieu*) et autres « *Pardi !* ». « *Palsambleu !* » (*par le sang de Dieu*) s'écriait-on notamment dans les siècles passés, où la religion n'était pas un vain mot — et où il y avait, par ailleurs, des institutions chargées de vous rappeler au besoin qu'on ne plaisantait pas avec cela : songez — vous en avez peut-être entendu parler au lycée — à ce qui arriva au chevalier de la Barre accusé d'avoir blasphémé le jour de Pâques. Voltaire se fit (sans succès) son avocat *post mortem*.

Bien sûr, tout cela est un peu daté. Mais le principe n'en a pas pour autant changé, quoique autres temps, autres mœurs... Au Québec aujourd'hui, les jurons les plus grossiers restent d'ailleurs associés à la religion et à ses rites (« *Calice !* », etc.). C'est toujours ce qui est marqué par un interdit (et souvent parce que c'est sacré) qui se trouve au fondement de l'injure et du juron. Chez les Gitans, dont la culture insiste fortement sur le respect dû aux morts de la famille, « *Mange tes morts !* » clouera l'adversaire sur place. Dans les cultures méditerranéennes, où la mère est objet de grand respect, « l'homme de la rue devine l'unique profession de la mère de chaque passant », comme l'écrit de façon allusive l'écrivain argentin Jorge Luis Borges (« L'Art de l'injure », in *Histoire de l'éternité*, 10/18). Et par les mêmes procédés de coupe et de déformation, le « *Nique ta mère !* » rendu populaire par les médias naguère devient par ellipse atténuatrice un « *Ta mère !* » qui est à situer dans le même registre. De façon plus générale, en Occident seront support de juron ce qui a trait aux excréments (« *Merde !* »), au sexe et aux organes afférents.

2. Un ordre autonome de phénomènes

2.1. Dissocier la norme et la convention

Ce qu'il faut retenir des propos précédents, c'est le lien de ces manifestations langagières avec l'affectivité (le désir) et son expression ; avec l'intention et la façon plus ou moins détournée dont elle s'exprime. Jurer, c'est affectivement se soulager, se faire du bien pour atténuer une émotion négative, pour « lâcher de la pression » ; mais ce soulagement passe quand même par une euphémisation qui garde la bride au cou de la violence du propos. C'est tout cela, en effet, qui se fait voir aussi dans de tels comportements. Ce dont il est question, c'est ce qu'on *veut* dire, ce qu'on se permet ou pas d'exprimer, et la façon dont les mots en sont affectés. C'est cela qui doit retenir notre attention, ici. Ce ne sont ni la grammaire et l'organisation en mots et en phrases, ni l'usage social qui révèle l'appartenance à tel ou tel groupe et le fait que cela soit échangé.

Je pense que vous saisirez aisément le premier point. Le second est plus délicat : nos habitudes de pensée font que ce qui concerne l'affectivité (et sa régulation) est difficile à observer indépendamment de ce qui regarde la socialité et ce qu'elle institue. Nous ne ferons ici qu'un premier « débroussaillage » de cette dissociation difficile. Reprenons l'exemple du tabou. Certes, le tabou tel que nous pouvons l'observer est conventionnel par certains aspects, dans la mesure où sa forme dépend des usages : ce qui l'est chez les uns ne l'est pas chez les autres, et vice versa. En revanche, si

Freud en a expliqué le principe de façon magistrale, il s'est trompé en supposant qu'il était « imposé du dehors », et était lié à une prohibition (contraint qu'il était, dans certaines de ses manières de penser, par le cadre intellectuel positiviste de son temps, où tout ce qui spécifiait l'humain devait trouver place dans une alternative individu/société. Les chapitres précédents, je l'espère, vous auront convaincu du caractère erroné de cette position).

On peut avancer cette critique pour les raisons suivantes. D'abord — et c'est ce qu'explique le chapitre précédent — parce qu'on participe aux conventions du milieu dans lequel on vit ; ces conventions ne viennent pas « du dehors » (quoique d'une façon dont il faudrait discuter lorsqu'il s'agit de situations de domination, mais c'est un autre problème, qui divise d'ailleurs les sociologues). Ensuite parce que le fait que nous percevons un phénomène socialisé ne signifie nullement que c'est dans la capacité de socialité qu'on doit en trouver l'explication. Tout ce à quoi nous avons accès, c'est entendu, nous n'y avons accès que par un usage particulier, différent d'autres qui ont cours ailleurs ou ont eu cours auparavant. Mais ce n'est pas pour autant que cela doive s'y réduire : sinon, il n'y aurait pas d'autre science humaine que la sociologie. Et Freud comme Saussure pourraient être jetés aux oubliettes de l'histoire !

Alors bien sûr, ce qu'on ose et ce qu'on s'interdit sont conventionnellement établis, et ce qui est vice ici peut être vertu là-bas. Le normativisme de celui qui déconsidère l'usage des autres comme « non conforme » le fait bien en référence à un usage social particulier (qu'il valorise au contraire) ; les tabous des anciens Irlandais n'étaient pas ceux des Indiens Blackfoot d'Amérique du Nord, et ne sont pas les nôtres non plus. Mais leurs langues n'étaient pas non plus les nôtres : cela n'empêche pas qu'il soit possible d'étudier dedans ce qu'il y avait de mots, de phrases, de système phonologique et de syllabation sans que cela se réduise à de l'usage (de l'appropriation et de l'échange). Le principe humain qui permet qu'on condamne certains propos n'est pas non plus le même que celui de nos appartenances et nos contributions. En deçà de ces différences conventionnalisées (personne ne parle « langage », « grammaticalité »), c'est bien parce que la même capacité de signe s'y manifeste. Il en est de même pour l'affectivité et sa régulation.

Si vous me permettez de prendre un exemple dans les aventures d'Astérix, ce n'est pas parce que (dans *Astérix en Corse*), Ocatarinetabellatchitchix, arrivé à Massilia, est accueilli par un vieil ami tavernier qui lui dit « *Je suis fou de joie* » avec une expression si fermée que nous penserions plutôt le contraire, que cette vignette manifeste moins de sentiment (d'affection) que celles montrant dans d'autres albums les énergiques secouages de main du cousin breton d'Astérix, Jolitorax²⁶. Quelle que soit la manière — socialisée différemment — c'est un même affect qui s'exprime. Et nulle théorie des rapports sociaux ne peut en rendre compte, en toucher le principe.

Si l'on reprend plus précisément le problème de l'interdit, il est certain que les sociétés développent des institutions pour les garantir. Mais ce serait une erreur de prendre seulement pour la peur du gendarme le fait que l'homme soit capable de s'interdire quelque chose. De la même manière, il est tentant de croire que si tout n'est pas permis, c'est pour permettre aux hommes de vivre ensemble sans trop de difficultés. C'est un fait que cela ne serait guère possible, mais la question n'est pas là. Parce que nous nous situerions ici dans une fiction qui n'a rien à voir avec un questionnement scientifique, d'abord (une telle situation, par définition, ne peut exister) ; ensuite parce que ce dont il s'agit, c'est bien plutôt de comprendre ce qui structure cet interdit dans sa spécificité. Qu'est-ce qui détermine l'adéquation éthico-morale d'un propos (comme de l'ensemble du comportement) ?

Règle et norme ne définissent en effet que le fait de se restreindre et de parvenir quand même à la satisfaction par-delà cette restriction qu'on s'impose. Pas celui que cela se fasse selon telle ou telle convention sociale — même si on ne peut citer que des exemples où les deux se trouvent mêlés : mais comme on ne peut jamais donner d'exemple de fonctionnement grammatical que dans une langue particulière, conventionnelle. Ici, la convention porte sur de la norme (ou de la règle) ; elle porte sur de la grammaticalité dans la langue, ou sur du vêtement dans la mode.

²⁶ Les auteurs, par ailleurs, jouent de ce décalage social entre ce qu'ils caricaturent de la façon corse de voir les rapports humains et la perception des lecteurs (non Corses pour l'essentiel) pour créer efficacement de l'humour, lui-même axiologiquement déterminé — puisque c'est de se faire plaisir qu'il s'agit.

2.2. L'axiolinguistique

Ce principe, que les psychologues cliniciens et les psychanalystes connaissent bien, puisque c'est un de leurs sujets d'interrogation, on peut l'appeler la *norme*. Et il contribue à déterminer ce qui fait l'homme tout autant que signe et socialité. La science qui l'étudie sera, nous l'avons vu au chapitre 2, l'*axiologie*. Pourquoi ne pas employer le nom déjà existant de *psychologie* ? penserez-vous peut-être. On pourrait le garder ; mais comme la psychologie, en tant que discipline universitaire, s'occupe également de tout autre chose, et que ce nom est, par ailleurs, devenu aussi courant d'usage que flou, peut-être est-il préférable d'en changer pour que les définitions soient précises et sans ambiguïtés inutiles. C'est la raison même pour laquelle Freud a inventé le nom de psychanalyse pour baptiser ce qu'il créait, par exemple.

L'axiolinguiste, qui s'intéresse plus particulièrement à la façon dont cette capacité s'observe quand les humains parlent, ne dit donc rien sur les mots et les phrases : c'est autre chose qu'il observe. C'est le rapport entre le permis et l'interdit, le légitime et l'illégitime, le licite et la faute, le respect de la règle et la transgression, ou encore le plaisir et le déplaisir, la joie et la souffrance. Les sciences du langage telles qu'elles vous sont ici présentées se différencient de la psychanalyse — dont elles sont par ailleurs très proches sur ce terrain — par le fait qu'elles font l'hypothèse que l'humain ne s'explique pas par cela seul, qui n'est qu'un des déterminismes qui le spécifient²⁷, mais seulement un de ses aspects, un de ces principes causaux (ou déterminismes) autonomisables que le scientifique repère dans ce qui apparaît au savoir commun aujourd'hui comme un tout aux contours flous.

Ici, le fait de parler n'est qu'un mode d'**expression des désirs**. Et ceux-ci possèdent une structure particulière. Quoiqu'on ait des désirs, en effet, on ne dit, ni ne fait n'importe quoi : les désirs sont *mesurés*. L'être humain les « rationne », leur donne des limites (éthiques) ; et il trouve en même temps le moyen de les satisfaire quand même, mais d'une autre façon, qui résulte, en quelque sorte, d'un compromis : les pulsions sont régularisées, ou rendues acceptables, par un certain nombre d'exigences. D'où le choix du mot *expression* : il y a *pression* sur les pulsions, mais ça sort quand même (*ex-*). Pour le dire autrement, nos intentions premières, naturelles (en ce que nous les partageons avec les autres espèces animales ; pas en ce qu'il s'agirait de celles que nous devrions idéalement suivre) ne sont jamais satisfaites de façon directe, mais au travers d'une forme d'abstinence qui leur donne un autre cours — ce que Freud appelle lui le *refoulement*. C'est pourquoi certains de mes collègues parlent à ce sujet de *discours* : ce dont le *cours* est détourné (*dis-*).

Les exemples présentés pour commencer ce chapitre constituent des extrêmes. Un extrême d'interdit, le tabou (cela ne se dit pas) ; un extrême de transgression, le juron (on ne peut pas s'en empêcher). Le premier peut être une composante de la névrose, une découverte que l'on doit à Freud — on « tabouise » outre mesure par peur panique de la transgression, et on a quand même le sentiment d'être toujours coupable d'avoir transgressé (donc on met sans cesse des barrières à la satisfaction). Le second est une sorte de passage à l'acte.

Mais le tabou n'est nullement réservé à la pathologie ou à de prétendues « sociétés primitives » comme le pensait Freud (ici encore prisonnier d'une conception évolutionniste de l'homme qui avait cours dans le milieu intellectuel de son temps, et que les premiers ethnologues, comme Frazer auquel il emprunte l'essentiel de son matériau à ce sujet, ont contribué à installer : on qualifie alors de « primitives » des sociétés dont on pense qu'elles en sont à un stade antérieur à la société occidentale industrielle sur une échelle qui ne peut que mener à cette dernière. On qualifie aujourd'hui d'*ethnocentriste* une telle manière de voir — qui consiste à tout mesurer à l'aune de ce que nous sommes socialement parlant). Toute société a ses tabous.

La littérature du XIX^e siècle en est un bon exemple en Europe. Les amoureux n'y échangent jamais que des « regards ardents » ou de « tendres étreintes », quand on peut bien supposer que ce n'est pas toujours exactement ce qu'avait en tête l'écrivain. Mais l'interdit frappant le sexe — du moins sa représentation et son récit — faisait que les auteurs devaient passer par des détours et des

²⁷ La conception psychanalytique est clairement indiquée par le titre de l'ouvrage de la psychanalyste Françoise Dolto évoqué (et critiqué pour cela) au chapitre 1 : *Tout est langage*.

allusions pour en parler quand même sans que cela soit explicite. Voir à ce sujet (mais on pourrait multiplier les exemples) une magnifique description de bouquet de fleurs dans *Le Lys dans la vallée* de Balzac, magnifique parce qu'il faut vraiment le vouloir pour ne pas voir ce qu'elle exprime (ou bien c'est qu'on a sauté la description parce qu'on pense que ces passages ne font que ralentir la progression de l'intrigue : on a peut-être eu tort...). Je n'en cite que la fin, qui devrait être suffisamment claire :

« Du sein de ce prolixe torrent d'amour qui déborde, s'élançait un magnifique pavot rouge accompagné de ses glands prêts à s'ouvrir, déployant des flammèches de son incendie au-dessus des jasmins étoilés et dominant la pluie incessante du pollen, beau nuage qui papillote dans l'air en reflétant le jour de ses mille parcelles luisantes. »

On est ici clairement dans le domaine de l'**allégorie**.

Le politiquement correct déjà évoqué est sans doute le symptôme d'autres tabous : on ne nomme pas certaines réalités parce qu'on préfère ne pas les voir, ou bien parce que les nommer apparaît discriminatoire, et culpabilisant (peut-être pas toujours avec beaucoup de sincérité d'ailleurs). Mais comme il faut bien en parler quand même de temps en temps, on forge de nouveaux mots qui semblent plus inoffensifs : « *non-voyants* », « *personnes à mobilité réduite* », « *croissance négative* », « *Native Americans* », « *SDF* », « *bouclier fiscal* », etc.

Mais cette réticence à l'emploi de certains mots peut être aussi beaucoup plus personnelle : nous portons tous en nous des interdits qui nous sont plus ou moins singuliers.

2.3. Le mot d'esprit et le lapsus

Ces phénomènes ne concernent pas une catégorie linguistique particulière (le juron par exemple, dont il serait erroné de penser qu'il peut en constituer une, puisque son ordre n'est pas celui des mots), mais imprègnent l'ensemble du langage. Dans le juron, il y a un débordement : le principe de restriction (de réticence, d'auto-contrôle ou encore d'abstention) a connu un raté. Ce n'est pas ce qui se produit en temps normal. Mais cela ne veut pas dire pour autant que tout *discours* ne soit pas toujours lourd de non-dit.

En ce sens, **ce qui est exprimé est toujours un euphémisme** ; il dit sans dire. Nous estimons (en général de façon parfaitement inconsciente) trop grand le prix à payer pour exprimer ce que nous voulons, donc nous atténuons le propos en exprimant autre chose, qui permet quand même que soit satisfait notre désir, mais sans transgresser les limites. On passe alors par le détour d'euphémismes ou d'allégories. Ce recours à la réticence est une caractéristique du fonctionnement du désir humain — qui, en cela, se distingue de la pulsion.

Euphémisme et allégorie, c'était le cas de la description de Balzac ci-dessus. Cela l'est aussi lorsque l'on demande « *si on peut fermer la fenêtre* » : c'est une façon moins brutale de s'exclamer « *J'ai froid !* ». Quand à une soirée, l'un des membres d'un couple demande à l'autre : « *Tu n'as pas envie de rentrer ?* », c'est qu'il ne veut pas dire : « *Je veux rentrer, j'en ai marre* » ; il entend bien, cependant, que ce soit compris ainsi. Quand vous envoyez un SMS comme : « *C'était cool de se croiser, on s'appelle dans la semaine pour aller boire un verre/déjeuner !* », vous savez bien (la plupart du temps en tout cas) que vous n'avez nulle intention de le faire, et qu'il s'agit simplement d'une manière de dire « *Je te connais ; c'était sympa de discuter deux minutes avec toi* ». Un auteur de polars raconta un jour à la radio comment il avait lu en entier *Le Capital* de Karl Marx à vingt ans parce qu'il était amoureux d'une communiste : ce n'étaient sans doute pourtant pas les discussions politiques qu'il avait en tête à ce moment ; mais *il fallait en passer par là* — du moins son désir le lui avait fait analyser ainsi. Et c'est le cas de toute la « drague », de façon plus ou moins subtile, maladroite ou directe : mais sauf à se situer dans la transgression, on ne se saute pas dessus !

Ces cas sont un peu spectaculaires, parce qu'il faut bien exemplifier de la façon la plus lisible possible. Mais *tout* discours fonctionne ainsi. Et cette composante de discours est présente dans tout propos, qui de ce point de vue, possède toujours un double-fond, en quelque sorte.

De tels détours sont un des ressorts principaux de l'humour, et plus généralement du *mot d'esprit*, analysé le premier par Freud dans cette perspective, une nouvelle fois (*Witz* en allemand : c'est ainsi qu'on en parle parfois). Là encore, les exemples sont légions, et je vous engage à en trouver de votre côté. En voici deux, choisis parce qu'ils étaient à portée de main dans ma bibliothèque.

Dans les sociétés musulmanes, vous n'ignorez pas qu'il est de la plus haute importance qu'une jeune fille parvienne vierge au mariage. Il peut arriver que ce ne soit plus possible... dans ces cas, on peut avoir recours (sous le manteau) à un médecin complaisant qui recoud l'hymen. Cela se pratique en tout cas aujourd'hui dans la bourgeoisie de Téhéran. Les femmes y appellent cela « se faire faire une broderie » — c'est le titre du très beau livre de Marjane Satrapi (l'auteure de *Persépolis*), où elle évoque notamment la question : *Broderies*, (L'Association, 2002). Où comment faire passer le comble du déshonneur pour une femme iranienne (et pour sa famille surtout) sous la forme opposée d'une occupation féminine tout à fait honnête...

Jorge Luis Borges, dans « L'Art de l'injure » déjà mentionné, cite la conclusion des *Voyages de Gulliver* de l'écrivain irlandais Jonathan Swift, « qui s'y proposa, écrit-il, de médire du genre humain » :

« Je m'amuse du spectacle d'un avocat, d'un voleur, d'un colonel, d'un sot, d'un lord, d'un tricheur, d'un homme politique, d'un ruffian. »

« Il est des mots dans cette belle énumération qui contaminent leurs voisins », commente le laconique écrivain argentin.

Il arrive que ce mouvement dialectique entre ce qu'on s'interdit d'exprimer et ce qu'on exprime quand même pour ne pas demeurer dans la frustration connaisse des perturbations. Nous avons parlé plus haut de cette transgression que constitue le juron (plus largement l'obscénité et la grossièreté) ; cela produit aussi le *lapsus*, à propos duquel il faut encore une fois suivre les analyses du médecin viennois. Il arrive que l'émotion nous fasse bafouiller, ou qu'on se rende compte qu'on a fait une gaffe en parlant à quelqu'un de quelque chose qu'on aurait dû lui taire (« *Ah, tu es venu seul ?* » à quelqu'un dont on sait pourtant qu'il vient de se faire quitter, par exemple. Trop tard, cela a été dit...). D'autres cas illustrent un cas plus grave en quelque sorte de ce conflit permanent entre ce qu'on veut dire quand même et ce qu'on ne peut pas. La plupart du temps on ne s'en rend pas compte, du moins pas sur le moment où on le profère.

Le président de la Chambre des députés autrichienne ouvrit un jour la séance en ces termes : « *Messieurs, je constate la présence de la majorité des membres, et déclare par conséquent la séance close.* » De toute évidence, ce président n'avait aucun désir d'*ouvrir* cette séance. Un professeur, dans sa leçon d'ouverture, déclare à l'assistance : « *Je ne suis pas disposé (geneigt) à apprécier comme il convient les mérites de mon prédécesseur* », quand il voulait dire : « *je ne me reconnais pas une autorité suffisante (geeignet) pour apprécier comme il convient les mérites de mon prédécesseur* ». Inutile d'épiloguer sur le respect inspiré à ce professeur par son prédécesseur, ni sur l'opinion qu'il a de lui-même... Ces exemples viennent de l'*Introduction à la psychanalyse* de Freud. Vous en trouverez sans peine par vous-même, tant il ne sont pas rares. François Hollande, alors Premier secrétaire du Parti Socialiste, en avait fait un joli en 2006 à propos du futur candidat socialiste aux élections présidentielles de mai 2007, qui ne le laissait visiblement pas très serein (Ségolène Royal allait le devenir), puisqu'il avait évoqué « *le candidat, ou la candidate, je prends toutes les préoccupations d'usage* » (c'est « *précautions* » qui était attendu bien sûr)... Le premier chapitre vous en avait, lui, fourni un du Premier ministre de l'époque.

On peut comprendre un tel phénomène comme un cas particulièrement aigu du conflit entre ce qu'on ose et ce qu'on retient (de façon inconsciente) : on s'interdit d'exprimer quelque chose, mais la pression de ce qui est refoulé (parce que jugé incorrect) est trop forte et cela sort quand même. Mais ces cas spectaculaires ne font que mettre en évidence le fait que sous le discours explicite, il y a toujours autre chose : et c'est ce que cherche notamment la psychanalyse en thérapie. **Tout discours, névrotique ou non, est lourd de ce qui ne peut s'y dire** — plus ou moins lourd. D'une certaine manière, on peut dire que **tout discours comporte de l'hypocrisie ou du mensonge, et qu'il nécessite, pour cette raison, d'être décrypté, interprété**. On ne dit jamais la vérité qu'à l'aune de ce qu'on cache inconsciemment.

Par ailleurs, nous sommes ici en présence de ce qui n'est qu'un cas particulier des *actes manqués* étudiés par Freud dans le même mouvement. Les mots ne sont ici qu'un contenu ; ils ne sont qu'incidemment concernés. Ils ne viennent qu'« habiller » quelque chose qui se joue ailleurs, pour reprendre une formule de Freud à propos du mot d'esprit (*Le Mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, 1905). Un exemple personnel : quand j'écrivais mon doctorat, je suis parti m'isoler pour travailler, un été, dans une maison au bord de la mer. J'avais tout préparé soigneusement, mes brouillons, les livres nécessaires à la documentation, l'ordinateur. Mais arrivé là-bas après cent kilomètres de route, je me suis rendu compte que j'avais oublié le câble d'alimentation de l'ordinateur. Sans doute avais-je plus envie d'aller à la plage que de travailler ! Il arrive ici que des expressions telles que *se prendre les pieds dans le tapis* ou *scier la branche sur laquelle on est assis* prennent toute leur signification... Il faut en revanche se méfier des interprétations hâtives qu'on peut faire sur la base d'un phénomène remarqué : dans ces cas, c'est surtout de lui-même que l'interprète parle (il projette ses propres fantasmes sur ce qu'il entend interpréter).

Et là encore, ne sont pas seuls concernés les cas qui apparaissent comme particulièrement frappants : c'est l'ensemble de notre comportement qui l'est, et comporte cette dialectique du retenu et du permis. Pour filer l'exemple précédent : peut-être qu'à l'heure où j'écris ces lignes, je préférerais être à la mer à paresser. Mais je les écris quand même, cela me procure la satisfaction du travail accompli, et cette rédaction me procure même un certain plaisir – comme j'espère que vous en éprouverez un à la lecture de ce « poly », quand bien même votre première envie serait de faire tout autre chose.

De la même manière, pour revenir sur le tabou, il faut noter que ce n'est pas un phénomène spécifiquement linguistique. Les exemples que Freud en donne ne le sont majoritairement pas. Les tabous concernent ce qui n'est pas permis en général. Ils concernent parfois des lieux : si les Juifs ne pouvaient prononcer le nom sacré de Dieu, ils ne pouvaient pas plus pénétrer le Saint des Saints du Temple de Jérusalem (qui n'était accessible qu'au grand-prêtre) ; dans le même ordre d'idée, les églises, dans la Chrétienté, étaient autrefois des lieux tabous au regard de la violence d'Etat : quiconque se mettait sous la protection d'une église était intouchable par les autorités tant qu'il restait en son sein. Les tabous peuvent être liés à l'alimentation. Les musulmans, non plus que les juifs, ne mangent pas de porc, parmi d'autres prescriptions alimentaires (nombreuses et fort complexes chez les juifs orthodoxes) ; les Européens ne consomment pas d'insectes ; certains peuples d'Afrique de l'est, pas de lait ; les Britanniques répugnent en général à manger du lapin (sans parler des cuisses de grenouille !), etc. Un tabou ne requiert pas d'être écrit quelque part pour en être un, ni de faire partie d'un dogme religieux.

Les tabous liés à la représentation existent aussi : les musulmans ne font pas d'images d'Allah, ni, aujourd'hui en tout cas, du Prophète (ce qu'a montré le tollé lié à la publication de caricatures par un journal danois il y a quelques années). Cela a été le cas à certains moments dans le christianisme pour la figuration de Dieu. D'autres sont liés à la « gestion » de l'espace : au Japon, aussi bondée que soit une rame de métro, jamais les gens ne s'y toucheront pourtant ; et les salutations n'impliquent aucun contact physique non plus : dans l'espace public, celui-ci constitue une sorte de tabou. Les tabous liés à la mort existent dans presque toutes les sociétés : en Occident, c'est sans doute la raison pour laquelle nombreux sont les gens qui ne se promèneraient pour rien au monde dans un cimetière la nuit.

Ainsi, si ce que nous disons détermine, de façon essentielle, la conception que nous avons de la réalité (grâce à la faculté de signe), cela contribue aussi à régler nos relations interpersonnelles et à nous positionner socialement (grâce à la faculté de socialité), cela contribue également à manifester nos impulsions et nos valeurs (grâce à la capacité de norme) — sans que ces deux dernières se réduisent à ce qui s'en manifeste dans le comportement langagier, puisque leurs effets s'observent aussi bien ailleurs.

Notions-clefs.

Axiolinguistique — norme — discours — tabou et juron — mot d'esprit et lapsus.

EXERCICES

Quels sortes de faits l'axiologique repère-t-elle et tente-t-elle d'expliquer dans ce que disent les gens ?
Question de cours.

Le juron est-il une catégorie de mots particulière de notre faculté de grammaticalité ? Pourquoi ? (expliquez de quoi il est la manifestation).

La réponse est non. Différentes stratégies de réponse possible. Une s'appuierait en partie sur la notion de catégorie grammaticale — ce qui n'a pas été vu dans le cours en tant que tel. Jurer, consiste (notamment) à employer un ou des mots — donc du raisonnement logique, etc. Mais ces mots constituent-ils **une** catégorie grammaticale ? Certains sont des noms, d'autres des formes verbales, d'autres des locutions complètes. Ils ne peuvent donc constituer une telle catégorie. Une seconde stratégie, à la fois plus théorique et plus pertinente est de fournir des arguments qui découlent directement des différents déterminismes explicatifs observables dans le comportement humain — une démarche plus simple et plus déductive. Le juron est de l'ordre de l'affectivité, dont il manifeste un trop plein, et par là, un défaut de sa censure. Les catégories grammaticales sont de l'ordre de la grammaticalité (comme leur nom l'indique). *Deux déterminismes différents.* Donc le juron *ne peut pas* être une catégorie grammaticale. On peut ajouter qu'en tant que « raté » de la retenue expressive (= la norme), le juron n'est, par exemple, qu'une alternative au coup de poing sur la table, explicable par les mêmes principes, mais sans lien avec les mots.
