

LES FAUTES ET LES TRANSFORMATIONS

Charles RANDRIAMASIMANANA

1 – DEFINITION DE LA FAUTE

Il est possible de considérer une langue comme étant l'ensemble illimité des énoncés acceptables et grammaticaux, obtenus à partir d'une vaste combinatoire faisant intervenir un nombre limité d'éléments.

Cette perspective est à rapprocher de la notion de combinatoire arithmétique. En effet, à partir d'un nombre limité d'éléments — entre autres, les unités de base 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 — nous pouvons obtenir toutes les combinaisons que nous pouvons imaginer ; ainsi, en n'utilisant que les trois premiers chiffres, nous avons : (1) 012, 120, 021, 201, 210 et 102.

*
* *

Il existe une différence fondamentale entre la combinatoire arithmétique et celle d'une langue. Dans le premier cas, toutes les combinaisons sont licites et ont un sens cf. (1) tandis que, dans le second, il y a des restrictions de tous ordres.

Un locuteur, francophone de naissance, qui a à sa disposition une liste de vocables comprenant notamment les mots «Papa, manger, gâteau et table» acceptera les énoncés (2) et (3) mais rejettera (4), (5), (6) et (7) :

- (2) Papa a mangé le gâteau ~
- (3) Le gâteau est mangé par Papa
- (4)*Papa a mangé la table
- (5)*La table a été mangée par Papa
- (6)*Le gâteau a mangé Papa
- (7)*Papa a été mangé par la table.

Les énoncés (4) à (7) sont parfaitement grammaticaux en ce sens qu'ils ont chacun un sujet, un verbe conjugué et un complément. Ils n'en sont pas pour cela plus acceptables. Les incompatibilités d'ordre sémantique entre le verbe de (4) et son complément, entre le sujet de (5) et son verbe, empêchent ces différentes combinaisons. Le même type de remarque s'applique à (6) et (7).

Cependant, il est à remarquer que cette première catégorie de restrictions ne semble pas constituer une difficulté pour le locuteur étranger. Le malgachophone acceptera (8) et (9) mais rejettera (10), (11), (12) et (13), exactement pour les mêmes raisons :

- (8) Nihinana ny mofo mamy i Dada
- (9) Nohanin'i Dada ny mofo mamy
- (10)*Nihinana ny latabatra i Dada
- (11)*Nohanin'i Dada ny latabatra
- (12)*Nihinana an'i Dada ny latabatra
- (13)*Nohanin'ny latabatra i Dada.

(14) et (15) seront considérés comme acceptables par l'anglophone mais pas (16), (17), (18), (19), également pour les mêmes raisons :

- (14) Father ate the cake
- (15) The cake was eaten by Father
- (16)*Father ate the table
- (17)*The table was eaten by Father
- (18)*The cake ate Father
- (19)*Father was eaten by the cake.

Il semblerait donc que les restrictions d'ordre sémantique ne soient pas propres à une seule langue, contrairement aux incompatibilités lexicales. Dans le cas de ce dernier type de contrainte, le choix du mot à utiliser en un point quelconque de l'énoncé est, en partie, déterminé par ce qui précède et ce qui doit suivre ce mot. Le contexte joue un rôle primordial dans l'élimination de certaines combinaisons :

(20)*«La simple correspondance n'est pas nécessairement une amitié car on peut être *relié avec* quelqu'un sans du tout être d'accord avec lui».

(21)*«La solitude lui permet à évoquer des pensées littéraires et à rêver ou à décrire un paysage».

(22)*«Ce n'est pas tout, par le caractère de Marcelline il met en garde les vieux et les vieilles qui veulent *marier* avec des jeunes ce qui *donne* une différence d'âge incontestable même dans «le barbier de Séville» on peut aussi le distinguer car Bartholo veut épouser Rosine».

(23)*«Our own amusement consisted *on* eating two big geese and many good foods».

(24)*«We can see *out* the window pretty country for example : river, mountain, fine wood, etc...».

(25)*«We are *doing* the queue since half an hour and little».

En ce qui concerne les prépositions que l'on appelle aussi mots-outils, leur nombre est limité et, par conséquent, nous pouvons les considérer comme constituant une catégorie d'éléments en nombre fini. Mais, pour les mots sémantiquement pleins comme *relié*, *marier*, *donner*, la question se pose de savoir comment les ramener à un nombre limité d'éléments puisqu'il s'agit là d'une liste ouverte : les auteurs de dictionnaires éprouvent le besoin de compléter leurs œuvres par des suppléments car les créations de mots se font de plus en plus nombreuses.

Tout cela montre que ces items lexicaux — tels qu'ils apparaissent dans les dictionnaires — ne sauraient être utilisés dans une description linguistique basée sur la notion de combinatoire. Nous n'avons pas là un nombre limité d'éléments. Pour essayer de résoudre le problème du sens (signifié), nous pouvons recourir à

l'analyse en sèmes ou traits sémantiques caractéristiques. Ceci permettrait de donner aux élèves une certaine idée de ce dont il est question, en utilisant même, le cas échéant, des mots de leur langue maternelle ou des traits distinctifs retenus dans celle-ci. Exemples :

(26) table	blackboard
objet	objet
concret	concret
meuble	meuble
avec surface	avec surface
fixé horizontalement	fixé verticalement
sur quatre pieds verticaux	

Néanmoins, il semble que le vrai problème pour la majorité des élèves tananariens, fréquentant le second cycle du secondaire, ne se pose pas au niveau sémantique mais bien plutôt au niveau de la combinabilité des mots, au niveau des restrictions d'ordre lexical, morphologique et syntaxique.

En conséquence, il s'avère indispensable de dresser la liste quasi-exhaustive, non seulement des éléments de langue en nombre limité, mais aussi et surtout, celles des restrictions que tout locuteur natif respecte dans ses différentes combinaisons.

Une description adéquate d'une langue devrait faire intervenir les éléments en nombre limité tels que les catégories et fonctions grammaticales (nom, verbe, adjectif, sujet, complément ...), les transformations élémentaires (substitution, permutation ...), les traits inhérents de tous ordres (sémantiques, lexicaux, morpho-syntaxiques et phonético-phonologiques) ainsi que la notion de structure ; (par exemple) dans un énoncé, les mots suivent un ordre bien déterminé dans un cadre bien précis).

*
* *

A ce stade, remarquons que les catégories et fonctions grammaticales, les traits inhérents et l'idée de structure représentent des éléments de langue alors que les transformations seraient plutôt des opérations sur la langue. Compte tenu des difficultés réelles rencontrées par les élèves en question et de ce qui vient d'être dit, nous pouvons rendre compte des énoncés (28) et (29) par la séquence suivante :

- (27) art (article) — N (nom) — V (verbe) — adv (adverbe).
 (28) Les élèves sont là.
 (29) Les professeurs se trouvent ici.

Maintenant, que se passe-t-il si nous substituons un adverbe de quantité à celui que nous avons ? La séquence sera transformée en :

- (30) art — N — V — adv (quantité), que nous pouvons illustrer par :
 (31)*Les pauvres sont beaucoup.
 (32) Les paresseux travaillent peu.

(31) et (32) n'ont pas le même statut car les deux verbes appartiennent à des sous-catégories différentes du fait de leur forme et de leur distribution. En effet,

en apparence — étant susceptible d'appartenir à deux ou plusieurs catégories grammaticales. C'est le cas, notamment, dans :

(43) Jean est dur

(44) Jean travaille dur. Comment nous assurer que *dur* dans (44) est un adverbe et non un adjectif ? Tout d'abord, nous savons que *Jean* est un Nom car *il*, pronom, peut prendre sa place, que *travaille* est un verbe car celui-ci peut se combiner avec les terminaisons des première et deuxième personnes du pluriel, écrites *ons* et *ez*. *Est* et *travaille* étant interchangeables dans (43) et (44), nous considérerons *est* comme étant un autre verbe.

Ayons maintenant recours à la transformation par adjonction d'éléments comme *très*, *plus*, pour déterminer la catégorie de *dur* dans (43) et (44) :

(43) devient (45) Jean est très dur ou Jean est plus dur.

(44) devient (46) Jean travaille très dur ou Jean travaille plus dur. Il s'agit donc d'une catégorie autre que N ou V, puisque nous utilisons un type de mots dont les propriétés combinatoires sont différentes de celles de *Jean* ou de celle de *est* et *travaille*. Poussons plus loin notre analyse de *dur*, en ajoutant *mais lentement* et, ensuite, *mais généreux*, à (43) et (44). En voici les énoncés dérivés :

(47)*Jean est dur mais lentement

(48) Jean travaille dur mais lentement

(49) Jean est dur mais généreux

(50)*Jean travaille dur mais généreux.

Or, le suffixe *-ment* qui caractérise l'adverbe comporte, entre autres, le trait sémantique distinctif « à la façon de, de façon ou encore à la manière de, de manière ». Il est possible de paraphraser les mots en *-ment* par des tournures équivalentes. Et puisque *dur* et *lentement* ont le même comportement syntaxique dans (48), leur interprétation doit être la même ; ce raisonnement reste valable pour *dur* et *généreux* dans (49). En effet, (48) résulte de la coordination des deux structures sous-jacentes (51) et (52) :

(51) Jean travaille dur

(52) Jean travaille lentement

alors que (49) provient de (53) et (54) :

(53) Jean est dur

(54) Jean est généreux.

Donc, le dernier mot de (51) et celui de (52), d'une part, et le dernier mot de (53) et celui de (54), d'autre part, sont interchangeables.

*
* *

Ces mêmes techniques s'appliquent aussi bien au français qu'à l'anglais. Nous savons que *book* et *manual* sont des noms dans l'énoncé suivant :

(55) This book is a manual.

Devant *book*, nous pouvons insérer des mots tels que «*interesting, beautiful*». De même, devant «*manual*», il nous est loisible d'effectuer la même opération, en utilisant la même liste. Par contre, cette transformation par adjonction devant «*book*» et «*manual*», devient impossible avec une liste d'autres mots comprenant notamment «*more, entirely, even, utterly*». Voici les séquences licites et illicites ainsi obtenues :

- (56) This interesting book is a manual.
- (57) This beautiful book is a manual.
- (58) This book is an interesting manual.
- (59) This book is a beautiful manual.
- (60)*This more book is a manual.
- (61)*This book is a more manual.
- (62)*This entirely book is a manual.
- (63)*This book is an 'entirely manual.
- (64)*This even book is a manual.
- (65)*This book is an even manual.
- (66)*This utterly book is a manual.
- (67)*This book is an utterly manual.

Au contraire, «*incredible*» a une latitude combinatoire différente, par exemple, dans :

- (68) That is incredible !
- (69) That is more incredible !
- (70) That is entirely incredible !
- (71) That is even incredible !
- (72) That is utterly incredible !
- (73)*That is interesting incredible !
- (74)*That is beautiful incredible !

Nous pouvons conclure que «*book*», «*manual*» et «*incredible*» n'appartiennent pas à la même catégorie grammaticale. Nous utiliserons ici encore le terme «*nom*» pour englober les deux premiers mots tandis que le troisième sera baptisé «*adjectif*». De ce fait, un énoncé du type (55) pourrait être représenté par la séquence.'

(75) This N be a N. Théoriquement, le symbole N devrait pouvoir être remplacé par n'importe quel mot appartenant à la catégorie des noms, ce qui nous amènerait à générer (produire) des énoncés tels que :

(76) This house is a garage.

(77)*This house is a man. Si (76) est acceptable et grammatical, (77) reste inacceptable quoique grammatical. La formule (75) ne donne pas entièrement satisfaction, il faut y ajouter des restrictions que nous aurons à expliciter sous forme de traits inhérents. Pour éviter (77) et toute autre phrase similaire, nous poserons (78) This N be a N. Cela signifie que les deux N [\sphericalangle animé] – [\sphericalangle animé]

désigneront des êtres animés ou inanimés puisque remplace soit «*plus*» (+ être animé) soit «*moins*» (– être animé ; donc inanimé). Nous avons là une restriction d'ordre sémantico-syntaxique.

L'utilité d'une telle analyse apparaît lorsque nous devons mettre, oralement, des mots au pluriel. Par exemple, [buk] est toujours suivi d'une consonne sourde car la dernière consonne de ce mot est sourde : (88) [buk] + [S] ; tandis que [bæg] est nécessairement suivi de la consonne sonore correspondante car sa dernière consonne est sonore :

(89) [bæg] + [z]. Ainsi,

(90) book s = [buk] + [s] mais *buk + [z]
 $\left[\begin{array}{c} \text{cons.} \\ \text{sourde} \end{array} \right] + \left[\begin{array}{c} \text{cons.} \\ \text{sourde} \end{array} \right] \left[\begin{array}{c} \text{cons.} \\ \text{sourde} \end{array} \right] + \left[\begin{array}{c} \text{cons.} \\ \text{sonore} \end{array} \right]$

(91) bag = [bæg] + [z] mais *bæg + [s]
 $\left[\begin{array}{c} \text{cons.} \\ \text{sonore} \end{array} \right] \left[\begin{array}{c} \text{cons.} \\ \text{sonore} \end{array} \right] \left[\begin{array}{c} \text{cons.} \\ \text{sonore} \end{array} \right] + \left[\begin{array}{c} \text{cons.} \\ \text{sourde} \end{array} \right]$

Il y a donc lieu d'inclure dans notre description d'une langue les restrictions d'ordre phonético-phonologique, celle-ci étant toujours basée sur la notion de combinabilité. Dans une combinatoire, ce n'est pas l'unité d'analyse en elle-même qui nous intéresse, mais bien plutôt sa latitude combinatoire : avec quels autres éléments ne peut-elle pas se combiner ?

Toutes ces considérations nous amènent à la formule générale (92) :

X - catégorie grammaticale (N, V, etc.) - Y

$$\left[\begin{array}{l} \text{restrictions} \\ \left\{ \begin{array}{l} \text{d'ordre sémantico-lexical} \\ \text{d'ordre syntaxique} \\ \text{d'ordre phonético-phonologique} \end{array} \right\} \end{array} \right]$$

où X et Y représentent un environnement quelconque qu'il faudra expliciter.

*

* *

Nous parlons de faute, chaque fois que les restrictions imposées sur la combinatoire d'une langue donnée ne sont pas respectées dans la génération ou la compréhension d'un énoncé. C'est là reconnaître l'importance de la distribution de chaque unité linguistique, c'est-à-dire, l'ensemble des contextes dans lesquels celle-ci peut apparaître.

Or, les transformations élémentaires (l'adjonction, l'effacement, la substitution et la permutation) peuvent être appliquées par le locuteur-auditeur dans tous les contextes et porter sur n'importe quelle unité de langue — du moins, théoriquement.

2 — LES TRANSFORMATIONS ET LE LOCUTEUR-AUDITEUR

Nous venons de donner une définition de la faute qui serait, en somme, la violation des différentes règles de combinaison imposées par la combinatoire d'une langue. Il s'agit donc là d'une simple constatation, une donnée de la performance et non de la compétence.

La compétence d'un sujet quelconque, dans une langue bien déterminée, est fonction de la seule combinatoire que celui-ci aurait mise au point, tandis que la performance fait intervenir également le sujet-en-situation : sa psychologie, son background socio-culturel, économique, entre autres, ainsi que le facteur temps. Et nous ne parlerons même pas de la distanciation du locuteur-auditeur par rapport à la langue utilisée et vis-à-vis de l'énoncé qu'il produit.

*
* *

Dans tous les cas, nous pouvons considérer une faute soit du point d'arrivée de l'énonciateur, soit de son point de départ éventuel. Il reste que, quel que soit le type d'analyse retenu, nous pouvons avoir recours aux transformations pour ce faire. Prenons l'exemple suivant :

(92) «on peut dire que pendant des siècles on n'a cessé de se poser la question sur la notion de beauté».

Si nous nous contentons de nous placer au point d'arrivée, nous relèverons tout d'abord qu'il n'y a eu aucune transformation au niveau du verbe «*cesser*». La séquence (93) [ɔ̃nasɛse] doit être considérée comme étant la réalisation phonétique à laquelle correspond la suite graphique «on a cessé». L'insertion de la graphie «*n (e)*» ne modifie en rien notre énoncé (93) si nous nous basons sur l'aspect oral de la langue. Autrement, à l'écrit, tout change puisque nous aurons appliqué une transformation d'adjonction de «*n (e)*» sur «*a cessé*».

Il importe donc de souligner le fait que les transformations utilisées par le locuteur-auditeur natif d'une langue portent sur l'aspect oral, l'écrit n'étant qu'une transposition de la séquence orale : le natif faisant l'apprentissage de sa langue maternelle parvient à parler, bien avant de pouvoir écrire ; il existe des centaines de millions d'analphabètes mais pas autant de muets.

C'est probablement l'une des raisons pour lesquelles le français préférerait (95) à (94) :

(94) On n'a pu le suivre

(95) On n'a pas pu le suivre.

(94) se réalise phonétiquement de la même façon que la séquence graphique.

(96) «On n'a cessé».

qui serait tout à fait ambiguë. Il apparaît hautement souhaitable de commencer une leçon de langue par l'audition, et de ne permettre la lecture par l'élève du texte proposé que lorsque celui-ci se heurte, au stade de la reconnaissance, à des difficultés qu'il ne peut surmonter. L'écrit servirait alors de support «*sécurisant*» et non plus de forme de base sur laquelle l'élève pourrait appliquer des transformations.

En fait, les élèves malgachophones s'efforcent intuitivement de se baser sur l'oral puisqu'ils écrivent parfois ce qu'ils entendent :

(97)*« Les quelques trois *cent* ou quatre *cent* ministres ou *prince* sur la terre est un nombre insignifiant par rapport à la masse des hommes».

(98)*« Une partie du monde pourra vivre aisément sur la lune, un appareil efficace pourra transporter les gens là-bas et différentes découvertes existeront pour *les* permettre de vivre sans être *asphyxié*».

(99)*« *Quel* était son inspiration ? »

Quoiqu'il en soit, un fait demeure : l'élève malgachophone, surtout à l'école, apprend très souvent à lire le français bien avant de le parler. Il n'est donc pas étonnant qu'il confonde les différents registres puisqu'il intériorise une langue essentiellement écrite en même temps qu'il entend des conversations utilisant toutes les ressources du français parlé : les « Je *Ne* puis ... (101) » voisinent avec les « Je *Ne* pense *PAS* ... » et même les « pense *PAS* » (102). Puisque celle-ci est l'une des deux langues officielles du pays, on se refuse à admettre le principe qu'il faudrait l'enseigner comme une langue vivante étrangère, du moins dans un premier temps, avant de la considérer comme une langue de culture effective. En effet, la masse des élèves, aussi bien du secondaire que du primaire ont généralement entre les mains des manuels destinés à des francophones de naissance. On suppose résolu le problème posé par l'apprentissage des règles de la combinatoire du français.

La plupart du temps, les élèves ne distinguent pas les différents niveaux de langue car ils n'arrivent pas à tracer un parallèle entre une forme et un contenu, même au niveau des mots grammaticaux (cf. 100, 101, 102). Il n'est pas possible d'avoir :

à l'instar de (102), *puis pas (103)

à l'instar de (101), *je ne pige (104).

Il y a donc intérêt à bien délimiter le modèle de langue que le professeur propose à ses élèves, tout en leur expliquant la situation extra-linguistique dans laquelle le locuteur natif l'utiliserait. Il semble indispensable d'associer les exercices mettant en jeu des mécanismes linguistiques, tels que les transformations élémentaires, avec un modèle de situation.

Par contre, en essayant de reconstituer le point de départ de l'élève, nous avançons déjà un certain nombre d'hypothèses sur la compétence du sujet en question. Il est raisonnable de penser que ce dernier, une fois dans le second cycle du secondaire, connaît ou, du moins, a déjà rencontré les tournures du type.

(94) je ne puis me permettre ...

où *ne* à lui tout seul représente toute la négation. Mais, il est non moins raisonnable de postuler que l'élève malgachophone est quelque peu enclin à faire précéder le verbe de l'unique particule *ne* qui correspondrait à la forme unique *tsy* de la négation du verbe en malgache.

Les deux types d'explications linguistiques sont également plausibles et rien ne nous permet d'opter pour l'une ou pour l'autre. L'énigme reste entière : pourquoi tel élève malgachophone a-t-il utilisé la forme négative unique *n(e)* dans (92) à un moment donné ?

L'hypothèse de la faute d'attention n'est pas à écarter non plus. Seulement, lorsqu'il existe une certaine régularité, une certaine récurrence du même type de fautes, nous ne pouvons pas exclure l'hypothèse d'une combinatoire linguistique déficiente :

Type 1 — (105)*«Bref, Voltaire *jugent* les politiciens comme des arrivistes».
 (106)*«Ici Beaumarchais *attaquent* les grands seigneurs ...»
 (107)*«Donc les océans *a* un pouvoir d'érosion ...»
 (108)*«Ces pages nous *montre* le jugement un peu sévère de J.J. Rousseau»

Type 2 — (109)*«Rabelais et Montaigne : voilà deux noms qui *rappelle* bien des choses».

(110)*«Ainsi, il a été l'un de ceux qui *apprécie* la Renaissance non seulement par la parole, mais aussi par l'action».

(111)*«Notons une extrême majesté dans la construction de ce préambule aussi bien dans le vocabulaire descriptif («je m'étais égaré ... le jour s'éteindre ... je goûtai le beau spectacle de la nuit») que dans le rythme lent, avec des arrêts marqués qui *traduit* la mélancolie du tableau et l'égarement total de l'auteur».

Type 3 — (112)*«Pourtant cela nous amène à douter de l'utilité instructive que *revête* les œuvres d'art ...».

(113)*«Tout au long de notre examen, on a vu que le beau, cette faculté qu'*a* les choses de plaire d'une façon originale à ceux qui l'admirent, est possible d'être rencontré n'importe où».

(114)*«Mais à cette idée *est liée* l'entraide et l'amitié ...».

(115)*«Dans le premier paragraphe l'auteur nous expose brièvement ce qu'*est* la famine et la peste».

Type 4 — (116)*«Les *auteurs* de cette école littéraire qu'est le Romantisme *a montré* des choses ...».

(117)*«*L'attitude* des sceptiques *ont* toujours suscité des réactions vivantes».

(118)*«En peu de mots, les horreurs de la guerre nous *apparaît*».

Les exemples précédents qui illustrent des fautes d'accord en nombre au niveau du verbe, mettent en jeu des transformations qui ne changent pas le sens des structures sur lesquelles celles-ci s'appliquent.

Dans la première catégorie, nous avons les séquences :

(119)* — N.1	(nom sujet)	V	N.2	(nom objet direct)
	[sing.]		[pluriel]	[pluriel]

pour symboliser (105) et (106) ;

Les séquences agrammaticales :

	(119)*N.1	V	N.2	*(Voltaire <i>jugent</i> les politiciens)
	[sing]	[plur]	[plur]	
et	(120)*N.1	V	N.2	*(les océans <i>a</i> un pouvoir...)
	[plur]	[sing]	[sing]	

excluent entre autres, en particulier,

	(133) N.1	V	N.2	(ex : Jean <i>écoute</i> le disque)
	[sing]	[sing]	[sing]	
et	(134) N.1	V	N.2	(ex : les élèves <i>écoutent</i> les disques)
	[plur]	[plur]	[plur]	

Dès que nous substituons un trait différent à celui de N.2 dans (133) et (134), l'élève risque de faire une faute pour une raison ou pour une autre. Par contre, dans les contextes (133) et (134), sur un millier de copies que nous avons corrigées, il n'y a pas eu une seule faute. Il faut aussi reconnaître que (133) et (134) ne se prêtent pas aux mêmes transformations (adjonctions du pluriel) que (105), (106), (107), (108). Nous pouvons alors parler de «contexte facilitant», c'est-à-dire qui fait éviter les fautes ou, à l'opposé, qui favorise les fautes.

Il est évident que les «contextes facilitants» qui font éviter les fautes constituent le stock des phrases minimales mais que, par contre, «les contextes facilitants» qui favorisent les fautes, ou encore les «contextes facilitant les fautes» doivent être répertoriés pour la mise au point d'exercices structuraux adaptés aux besoins des élèves.

En ce qui nous concerne dans le présent article, nous utilisons cette expression avec son deuxième sens étant entendu que les deux ne sont pas incompatibles. En effet, la liste des phrases minimales ne peut être complétée que par une étude systématique des «contextes facilitant les fautes» qui nous permettra d'éliminer de la base de départ éventuel, les structures linguistiques non encore maîtrisées par les élèves. Dans cette même perspective, les exemples de fautes citées ci-dessus, de (105) à (118), nous font connaître les structures sur lesquelles il nous faudra bâtir nos exercices de grammaire.

*

* *

Considérons maintenant les transformations qui introduisent des changements de sens. Ici encore, nous parlerons de faute chaque fois que les différentes restrictions imposées sur la combinatoire d'une langue ne sont pas respectées.

Prenons le cas de la négation, en français. Certains types de verbes exigent l'adjonction des particules *ne ... pas* alors que d'autres se contentent de *ne*.

- Soit les énoncés (135) Mon ami *ne* comprend *pas*.
 (136) Je *ne* puis donner ma réponse.
 (137) Jean *ne* parle *que* le français.
 (138) Marie *ne* parle *pas* que le français.

Puisque les domaines d'application de l'adjonction de *ne ... pas* et celle de *ne* ne sont pas clairement définis dans les grammaires mises à leur disposition, les élèves malgachophones partent du principe que *ne ... pas* et *ne* sont interchangeables puisqu'ils ont le même sens, donc, ont les mêmes contextes d'occurrences. En effet, ces particules apparaissent autour de la même catégorie grammaticale, à savoir, V (mis pour verbe). En ne tenant aucun compte de l'environnement et des traits inhérents à V, il est logique de postuler que V équivaut à V. D'où :

- (139)*«Il *ne* suffit de donner la réponse mais apprendre à chercher».
 (140)*« ... ce *n'est* la paresse qui les conduit à dormir mais c'est la force qui leur manque, nous avons comme exemple l'Inde ...».
 (141)*«En réalité cette œuvre *ne* se borne *seulement* à ce point».
 (142)*«La chose étrange était que *personne n'avait pas* pensé de faire ce que j'ai fait».

Et, comme de bien entendu, la langue de départ probable des élèves ne peut leur être d'aucun secours, puisque celle-ci s'organise d'une toute autre façon. Ainsi, en malgache, toute négation portant sur le verbe se réécrit *tsy* automatiquement :

- (143) Tsy tonga aho (je ne suis pas arrivé) (tsy : ne ... pas ; tonga : arrivé ; aho : je).
 (144) Tsy afaka aho (je ne puis ; je ne peux pas ; tsy : ne ou ne ... pas).

Voilà qui ajoute encore à la confusion résultant de l'absence d'explicitation des contextes d'occurrences de telle ou telle règle, dans la négation du verbe français ! Il n'est donc pas étonnant de rencontrer des fautes telles que (139) et (140) : les élèves appliquent la transformation d'adjonction sans se préoccuper de l'environnement. Or, pour un nombre limité de verbes qui se comportent syntaxiquement de la même façon que *puis*, la négation se réalise *ne* alors que pour tout le reste, elle se réécrit *ne ... pas*. Nous pouvons poser :

- (145) négation \rightarrow (se réécrit) *ne* / — V.3
 (146) négation \rightarrow *ne ... pas* / — V.4 — —

où V.3 représente les verbes du type *puis* et où V.4 représente tout le reste ; le grand trait oblique indique le contexte d'occurrence ; les traits de chaque côté de V.4 et celui devant V.3 précisent l'endroit où se placent (la ou) les particules négatives.

En plus du mécanisme (146) qui vient d'être démonté, (141) comporte l'adjonction de *seulement à ce point*, à supposer que l'élève ait voulu dire

- (147) «En réalité cette œuvre ne se borne pas seulement à ce point».

L'autre interprétation est :

(148) «En réalité cette œuvre se borne seulement à ce point», auquel cas, seule, la transformation par adjonction de *seulement* a été appliquée sur :

- (149) *En réalité cette œuvre se borne à ce point*.

Aucune des deux possibilités (147) et (148) ne donne (141) car le contexte de la négation est V.4 et non V.3 ; or la suite *ne V.4* est illicite.

Ainsi :

(150)*Je ne pensais seulement vous dire ceci.

Par ailleurs la transformation par adjonction de *que* sur

(151) «Je ne puis vous dire ceci», donnant

(152) «Je ne puis que vous dire ceci»

nous obtenons une séquence licite *ne V.3 que* qui a le même sens que *seulement*.

En somme, si *ne V.4 pas seulement* (cf. 147) et *ne V.3 que* (cf. 152) sont licites, la suite *ne V.4 seulement* est illicite :

(153)*«Il ne peut seulement m'en vouloir à ce point».

(154)*«Jean ne parle seulement à sa mère».

*
* *

Mais la négation ne porte pas seulement sur le verbe d'une phrase ; elle peut s'appliquer sur le nom sujet également. C'est le cas dans (142). *Personne* doit être décrit comme étant un M (mot) comportant, entre autres, le trait [particule ou morphème de négation]. Pour expliciter la fonction grammaticale de sujet que remplit M, adjoignons-lui l'indice 1. Nous obtenons alors la règle de réécriture suivante :

(155) négation \rightarrow ne/ M.1 — — — V.
[morphème]
[de nég.]

Le nombre de mots se comportant de la même façon que *personne* étant limité, il est possible d'en dresser la liste exhaustive.

Or, le problème que doit résoudre l'élève est celui de distinguer *personne-nom/ personne — particule négative*. Dans (156) ... la personne n'avait pas pensé ..., nous avons affaire à *personne-nom* tandis que dans (157) ... personne n'avait pensé ..., il s'agit manifestement du morphème de négation. Nous constatons que dans (156) *personne-nom* est déterminé par l'article défini alors que dans (157), *personne* est indéterminé ; la séquence «la M.1» n'est pas licite : (158)*La personne n'avait vu ...
.1[M.1]

de même que la suite M.1 V (159) ...*personne avait pensé que... (du moins pour ce qui est du français-standard que les élèves malgachophones sont censés apprendre en classe).

Reconnaissons qu'en ce qui concerne la distinction des différents niveaux de langue propres au français ou à l'anglais, les transformations élémentaires ne peuvent être d'aucune aide : les locuteurs natifs y ont recours, que ce soit dans le parler de l'homme de la rue ou dans le discours de l'Académicien qui fait porter la négation

sur le verbe, en prenant bien soin de distinguer les deux sous-catégories de verbe V.3 et V.4 (cf. 145 et 146).

Ceci présuppose donc que nous ayons choisi d'enseigner à nos élèves un niveau de langue bien déterminé, en fonction des finalités de l'enseignement qui leur est dispensé. Nous ne saurions accepter (142) dans une dissertation française, non seulement pour des raisons extra-linguistiques mais aussi parce que si nous acceptons cette structure (142), nous rejetons la notion d'homophonie et d'homographie : puisque *personne-nom* et *personne-morphème de négation* se prononcent et s'écrivent de la même façon, nous les considérons comme étant une seule et même unité linguistique. D'où application sur le verbe suivant M.1 de la même règle de négation que partout ailleurs, i.e. adjonction de *ne pas* à *personne* dans (142) et (156).

Par là-même, nous nions l'ambiguïté des phrases telles que :

(160) Jean dit à Paul que son père est là. (Le père de Jean ou celui de Paul).

(161) Je vois. (Dans le sens de «Je comprends» et dans celui de «Je peux voir avec mes yeux»).

Néanmoins, nous ne pouvons pas dire que *personne-nom* et *personne-morphème de négation* soient de parfaits homophones, puisqu'ils ne se combinent pas avec les mêmes unités de langue : le premier est toujours précédé de l'article défini ou indéfini, le second ne l'est jamais (sauf peut-être dans une métalangue). En tout cas, il est significatif de constater que l'élève malgachophone considère le nom comme étant le noyau central autour duquel s'agglutinent l'article, le démonstratif, etc ... Et, il a tendance à négliger le contexte d'occurrence du N qu'il analyse en lui-même et pour lui-même. Ceci revient à dire que même s'il connaît les mécanismes propres aux transformations négatives, par exemple, il ignore les domaines d'application (extra-linguistiques et linguistiques) de ces mêmes transformations.

Toutes les possibilités théoriques sont connues : la négation du verbe peut se réaliser *ne* (cf. 139, 140) ou *ne ... pas* (cf. 142). Seulement, dans tous ces exemples, les restrictions d'ordre syntaxique imposées par la combinatoire du français ne semblent pas avoir été perçues et ne sont pas du tout respectées.

*

* *

CONCLUSIONS

L'intérêt principal de l'analyse simultanée des fautes commises par les élèves malgachophones et des propriétés combinatoires de la langue-cible, réside dans le fait suivant : les fautes constituent des points de repère dans le choix des traits inhérents et pertinents à retenir dans la description éventuelle des restrictions de la langue-cible. Les fautes représentent une donnée de performance et non plus de compétence ; le sujet énonciateur intervient ; il ne s'agit plus d'une entreprise ambitieuse visant à mettre en lumière toutes les latitudes combinatoires caractéristiques d'une langue donnée, en tant que telles, mais plutôt d'adapter la description de celle-ci, compte tenu des difficultés réellement rencontrées par les élèves, que celles-ci soient dues aux particularités de la langue-cible ou aux interférences de la langue première.

D'ailleurs, dans la réalité, nous n'énumérons pas la liste exhaustive des traits inhérents à un mot donné. Nous en écartons un nombre considérable au nom du principe de pertinence (cf. 75, 90, 91). Or, qui dit pertinence, admet une certaine orientation ou présentation des faits linguistiques. Il est évident que nous présenterons le français à un japonais d'une façon différente de celle que nous adopterons pour décrire la même langue à un anglais.

Ainsi, nous faisons intervenir non seulement les difficultés propres à la langue française mais aussi et surtout, nous accordons une certaine importance au «background» du locuteur qui veut en faire l'apprentissage. Il y a, par exemple, le substrat de la langue première de notre élève qui entre forcément en ligne de compte, - en particulier, pour la détermination des contextes facilitants.

Ici, cependant, se pose la question de savoir s'il est toujours possible de dire avec certitude que telle faute trouve sa source dans la méconnaissance de la langue-cible, et que telle autre a son origine dans la langue maternelle de l'élève en question. Reconsidérons (139), (140) et (141) : la particule négative du malgache est un mot unique, *tsy*, qui se place devant n'importe quel verbe. Nous pouvons donc avancer l'hypothèse suivante : l'élève s'est contenté de faire une traduction littérale approximative de ce qu'il aurait eu dans sa langue ; il a éliminé la deuxième particule, *pas*, du signifiant discontinu *ne ... pas*.

Seulement, il y a problème car le verbe *être* n'existe pas en malgache. Or, l'élève l'a mis là où il fallait, dans (140). Continuerons-nous à soutenir ce point de vue qui privilégie la langue de départ, le malgache, devant l'exemple suivant :

(162)* « Le chat mange-t-il pas une souris ? »

La particule *pas* se trouve après le pronom dans cette interrogation alors que son équivalent *tsy* aurait dû se mettre avant le verbe.

Etudier la combinatoire du français, par exemple, signifie, essentiellement, qu'il est indispensable d'isoler les différentes unités de langue et d'explicitier toutes les combinaisons dans lesquelles entre chacune d'elles, en d'autres termes, de mettre en lumière les contextes d'occurrences de chaque unité. Ceci est relativement aisé à faire avec les morphèmes grammaticaux, comme *ne*, *ne ... pas*, etc ... Leur nombre est restreint. Or, les grammaires traditionnelles négligent cette tâche d'explicitation alors même qu'elles dressent les listes de toutes sortes d'unités.

L'élève rapproche alors les unités qui recouvrent sensiblement le même domaine sémantique, concluant que, puisque celles-ci ont à peu près le même sens, elles doivent être substituables les unes aux autres : la transformation par substitution se trouve ainsi privilégiée par l'intuition, et ne repose sur aucune base formelle car elle est indépendante du contexte linguistique. A la limite, l'élève en vient à nier l'aspect combinatoire d'une langue. Le malgache et la langue-cible ne sont plus considérés comme deux entités irréductibles l'une à l'autre puisqu'il pense qu'il n'a plus affaire à deux combinatoires arbitraires, spécifiques de chacun de ces deux parlars.

Par conséquent, il nous semble vain de vouloir retracer l'origine de telle ou telle faute, dans la mesure où nous ne pouvons pratiquement jamais être absolument sûrs de l'explication que nous avançons. Par contre, nous constatons que toutes les catégories de fautes sont analysables à partir des transformations élémentaires que nous avons évoquées plus haut. Que nous mettions (139) sur le compte d'une interférence du malgache — substitution de *ne* à *tsy* —, ou sur le compte d'une difficulté inhérente au français — sous-catégorisation du V, pour ce qui est de la négation du verbe — le résultat reste le même : l'énoncé n'est pas grammatical ; il y a eu substitution de *ne* à *ne ... pas*.

D'un autre côté, il nous semble indispensable de corriger une seule et même faute de plusieurs façons différentes, étant donné qu'une faute relève de la performance et qu'une méthode de correction postule une certaine compétence, ou mieux, une certaine combinatoire dont un sujet donné aurait fait l'acquisition. Or, il serait absurde de maintenir qu'une performance équivaut à la compétence d'un locuteur-auditeur, puisque dans celle-ci toutes sortes de facteurs n'entrent pas en ligne de compte dont un des plus importants est la mémoire, donc l'attention.

En tout cas, il revient à l'enseignant de faire une analyse contrastive de la langue première de l'élève et de la langue-cible afin de déterminer avec précision les structures de la langue-cible sur lesquelles il aura intérêt à insister. Mais, du point de vue de celui qui apprend, le problème essentiel auquel il se trouve confronté est celui de savoir où et quand — dans quelle situation et dans quel contexte linguistique formel — il peut éventuellement utiliser tel mot, telle unité qu'il vient d'apprendre

Les explications portant sur la situation dans laquelle se trouve un locuteur natif, utilisant tels mots ou telles tournures, doivent être fournies aux élèves, à défaut d'un bain linguistique prolongé dans un pays où se parle la langue-cible. Ils ne peuvent pas deviner les découpages situationnels pratiqués par des gens dont l'idiome leur est étranger. Ils ne peuvent pas deviner que tel type de transformation négative peut s'employer dans tel contexte extra-linguistique (cf. 103 et 104). Ils ne peuvent pas deviner les variations concomitantes de formes et de sens (cf. 101 et 102).

Pour notre part, nous avons tout simplement présenté une façon d'explicitier le domaine d'application de telle ou telle transformation (cf. 79 à 85), nous avons aussi montré que l'ordre des transformations joue un rôle dans la génération des fautes (cf. 127, 128, 131, 132), et qu'il semble possible de se baser sur la notion de phrase minimale dans l'élaboration des exercices structuraux ; à cet égard, nous pourrions mettre à profit les « contextes facilitants » (cf. 120 à 133).