

## La linéarisation

Il n'existe pas à notre connaissance de théorie générale de la linéarisation. Les manuels ou ouvrages généraux de linguistique se limitent la plupart du temps à une simple mention de son existence.

Pourtant, la linéarité du signifiant apparaissait déjà à Saussure comme un de ses deux caractères fondamentaux. « Le principe est évident, mais il semble qu'on ait toujours négligé de l'énoncer, sans doute parce qu'on l'a trouvé trop simple ; cependant il est fondamental et les conséquences en sont incalculables » (1916-1995, p. 103).

A défaut d'une étude systématique, le phénomène de linéarisation est traité de manière indirecte. En grammaire générative ou transformationnelle il est difficile d'en faire abstraction au niveau de la construction de la phrase.

Il est toutefois évident que c'est au niveau du texte ou du discours que la linéarisation devient un objet d'étude en soi. Et l'on peut comprendre que nous ne disposions présentement que d'éléments d'une théorie générale qui reste à construire.

Ainsi, au niveau de la phrase, on est en présence d'abord de contraintes de type strictement grammatical qui font que l'ordre des mots ne peut être aléatoire et qu'il faut bien distinguer les formes déclaratives, interrogatives, impératives, etc. et nul ne peut prétendre que ces différences de formes qui engendrent des différences dans l'ordre des mots, dans l'ordre des groupes et au sein des groupes soit sans portée sémantique. Les modifications de l'ordre des groupes ou des mots sont autorisées dans des limites strictes et ne sont opérées que dans un but stylistique et donc sémantique. Ainsi, « le chat dort près du feu » peut être transformé en « près du feu, le chat dort », mais pas en « dort près du feu le chat », et très difficilement en « près du feu dort le chat ».

Nous retrouvons ici des phénomènes déjà rencontrés (B. Pottier, 1992, p. 114) sous les termes de topicalisation et focalisation qui marquent des degrés dans l'emphase (opus cit. p. 97). « près du feu, le chat dort » correspondant à une topicalisation, « c'est près du feu que le chat dort », une focalisation.

Au niveau textuel, plusieurs phénomènes ont une relation étroite avec la linéarisation. Il s'agit :

- des procédés dits *diaphoriques* qui prennent deux formes : la *cataphore* (renvoyant à ce qui suit) et l'*anaphore* (renvoyant à ce qui précède).
- La *nominalisation*, aspect particulièrement important de l'anaphore, qui est étroitement associée aux phénomènes de condensation-expansion des objets du discours.
- La *coréférence*, lorsque deux termes ont le même référent sans que l'un dépende de l'autre.

- La thématisation et la progression thématique.
- La notion de structure séquentielle d'un texte.
- La dérivation
- L'inférence progressive ou régressive

## L'anaphore

L'*anaphore* est un procédé constant de toute formulation qui veut éviter des répétitions difficilement supportables. La langue des normes en est pénétrée tout autant que le langage usuel.

Ex. (art. 1 de la loi du 10 juillet sur l'éducation) :

« ...

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de *lui* permettre de développer *sa* personnalité, d'élever *son* niveau de formation initiale et continue, de *s*'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer *sa* citoyenneté.

...

Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. *Ils* contribuent à favoriser l'égalité... »

## La cataphore

Par contre, la *cataphore* est inexistante, sans doute parce que renvoyant à ce qui suit, elle rompt la logique naturelle de la mémorisation et est associée à la recherche d'un effet d'attente et de suspense, très prisé dans le genre narratif, mais qui ne peut avoir sa place dans un texte normatif.

## La coréférence

La *coréférence* consiste à désigner sous des noms ou appellations différents la même entité sans qu'une dépendance ne se crée entre les deux termes à la différence des procédés diaphoriques. Par exemple, « Président de la République », « Chef de l'Etat », « Premier des Français », désignent a priori la même personne. Si l'on ne peut exclure des cas de coréférence dans les textes normatifs, ceux-ci ne peuvent être qu'exceptionnels. Il y a un bon emploi juridique de la coréférence qui consiste à employer le terme exact dans le contexte de l'énonciation. Ainsi, par exemple, si l'on parle du Président du Conseil de la Magistrature, il s'agit en principe du Président de la République, président de droit, mais le Grade de Sceaux, ministre de la justice, peut le cas échéant le suppléer. Le mauvais emploi juridique de la coréférence consisterait à utiliser des termes différents uniquement pour varier le texte, comme le ferait un article de presse. En termes de logique naturelle, la coréférence est une opération  $\theta$  qui a la forme suivante :

$\theta$  : Nom d'un élément  $\rightarrow$  Nom du même élément

(cf J-B Grize, 1997, p. 87)

## Thématisation et progression thématique

La *thématisation* et la *progression thématique* sont des éléments importants et sémantiquement significatifs des textes normatifs dans la mesure où ils viennent appuyer ou au contraire partiellement neutraliser le contenu du texte. Ainsi, l'ordre selon lequel est organisée la constitution de 1958 n'est sans doute pas indifférent : de la souveraineté, le Président de la République, le gouvernement, le parlement. Dans celle de la IV<sup>e</sup> République, le Parlement était en titre II, le Président de la République en titre V, après le Conseil économique et social et le gouvernement en titre VI. Cette distribution n'est évidemment pas pur hasard.

Même si tous les textes normatifs ne sont pas tous autant caractérisés, la logique juridique conduit d'une manière générale du général au particulier, du plus important au moins important. Rares sont les textes normatifs qui commencent par les questions diverses, ou les clauses transitoires, alors qu'en littérature, il peut être d'effet heureux de commencer par le détail, par l'hétéroclite, par l'insignifiant ou l'apparemment insignifiant.

## Thématisation et structure séquentielle

La *structure séquentielle* d'un texte a une importance plus technique et fournit la clé de l'analyse de données des textes normatifs. Les séquences peuvent être juxtaposées ou être imbriquées : par exemple, une séquence descriptive de procédure ("le président nommé sur proposition ou sur avis conforme du Conseil d'Administration") imbriquée dans une séquence descriptive de structure, indiquant la composition du Conseil d'administration.

Le texte normatif apparaîtra toujours comme ensemble hiérarchisé d'énoncés intégrés dans une succession d'expansions, de condensations-dénivellations et de ruptures, les ruptures étant l'opposé des dénivellations.

### La dénivellation

La *dénivellation* est le procédé qui permet l'articulation des séquences entre elles sans nécessairement aboutir à la conclusion d'un raisonnement. La dénivellation peut prendre sa source dans plusieurs types d'opérations :

Opérations  $\gamma$  : les opérations  $\gamma$ , selon la définition qu'en donne J-B Grize (1997, p. 83), puisent dans le *faisceau* d'un élément pour enrichir cet élément. Le résultat des opérations  $\gamma$  est la constitution de syntagmes nominaux à partir de l'élément de référence. Ce qui importe ici n'est pas tant la constitution d'un syntagme nominal, que la relation de ce syntagme nominal avec l'élément qui le précède. Précisons que J-B Grize (ibid, p. 78) définit le faisceau d'objet comme un ensemble d'aspects normalement attachés à l'objet. Ces aspects sont de trois espèces : des propriétés, des relations, et des schèmes d'action. Il faut signaler que le faisceau ainsi défini est très proche du *sémiogramme* défini par Pottier (1974, p. 103) comme la « visualisation du réseau sémantique d'un morphème » et fondé sur quatre types de relations : opposition, inclusion, participation et association.

Les opérations  $\gamma$  se déclinent en quatre voire cinq variantes. Nous puiserons nos exemples chez J-B Grize, quitte à les compléter par l'application que nous faisons de ces opérations à notre propre analyse de texte :

- $\gamma 1a$  : quantification. Ex. : « *près de la moitié de la population mondiale* » soit :

$\gamma 1$ (la population mondiale, près de la moitié de)

- $\gamma 1b$  : relation de genre à espèce. Ex. : « *lutter contre de nombreuses maladies, y compris le cancer* », soit :

$\gamma 1b$ (nombreuses maladies, cancer).

Notons que « nombreuses maladies » est déjà le produit d'une opération  $\gamma 1a$ .

- $\gamma 2$  : relation de partie au tout. Ex. : « *Les forêts tropicales influencent le climat...Leurs arbres et leurs plantes...* » soit :

$\gamma 2$ (les forêts tropicales, leurs arbres et leurs plantes)

Exemple tiré de l'article 1 de la loi sur l'éducation :

« *Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail.....* »

Dans chaque école, collège ou lycée, *la communauté éducative* rassemble les élèves et tous ceux qui... »

- $\gamma 3$  : processus interne propre à l'élément. Ex. : « *la croissance de la forêt tropicale* » soit :

$\gamma 3$ (forêt tropicale, croissance)

- $\gamma 4$  : aspect de l'objet. Ex. : « *L'abondance des espèces végétales* » soit :

$\gamma 4$ (espèces végétales, abondance)

Opérations  $\rho$  : les opérations  $\rho$  puisent non dans le faisceau, mais dans le domaine où est situé l'élément. Précisons que selon J-B Grize (ibid., p. 84), le domaine de l'objet relève non de l'objet lui-même mais de sa relation avec l'auteur. Car, dit-il, c'est lui qui construit le domaine dans lequel il insère l'objet. Nous préférons pour notre part en rester à la définition du *domaine* donnée par F. Rastier (1987, p. 49) comme un groupe de taxèmes tels que dans un domaine donné, fixé par des normes sociales, il n'existe pas de polysémie. Il y a à cela deux raisons fondamentales.

Premièrement, si le domaine de l'objet relève de la seule relation de celui-ci avec l'auteur, il n'y a pas place pour une compréhension, autre que purement fortuite entre le locuteur et le locutaire, entre lesquels il faut un minimum de connaissances partagées (compétences linguistiques et connaissances pures) pour qu'une compréhension s'établisse, autrement le locutaire ne sera pas capable de discerner ni le sens général, ni la structure du texte en cause.

Deuxièmement, si le domaine de l'objet est créé par le locuteur en discours, toute tentative de compréhension automatique du texte est d'avance vouée à l'échec. Or, nous ne le pensons pas. Aussi, sans nier en aucune manière la part de création de l'auteur, nous pensons que dans des domaines aussi structurés que le droit, le domaine, comme le

faisceau de l'objet, est justiciable d'une description préalable bien qu'évolutive par rapport au discours qui a pour résultat la production d'un texte.

Cette remarque ne modifie pas la structure de cette opération qui connaît également quatre variantes :

- $\rho_1$  : délimite l'extension de l'objet. Ex. : « les vins de Grèce » soit :

$\rho_1(\text{vins, de Grèce})$

- $\rho_2$  : introduit un objet contigu à celui en cause. Ex. : « les forêts tropicales intéressent le monde entier [...] *leurs plantes* représentent une réserve génétique que *la recherche pharmaceutique* commence à peine à exploiter » soit :

$\rho_2(\text{leurs plantes, la recherche pharmaceutique})$

Pour puiser d'autres exemples dans la loi sur l'éducation, nous avons ceux-ci :

« L'éducation est la première priorité nationale. Le *service public de l'éducation* est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants [...]

« Le droit à l'éducation est garanti à chacun... »

Nous avons ici les deux opérations suivantes :

$\rho_2(\text{éducation, service public de l'éducation})$

et

$\rho_2(\text{éducation, droit à l'éducation})$

Opération  $\rho_3$  : processus requérant un agent extérieur. Ex. : « la *gestion de ces forêts* est d'une importance vitale... », soit :

$\rho_3(\text{les forêts, la gestion de ces forêts})$

Dans la loi sur l'éducation nous trouvons :

« L'acquisition d'une *culture générale* et d'une *qualification reconnue* est assurée à tous les jeunes... » d'où nous tirons l'opération suivante :

$\rho_3(\text{culture générale, acquisition d'une culture générale})$

$\rho_3(\text{qualification reconnue, acquisition d'une qualification reconnue})$

Nous observerons néanmoins que les syntagmes nominaux « culture générale » et « qualification reconnue » n'apparaissent pas indépendamment des deux syntagmes produits de l'opération  $\rho_3$  avec le terme d'*acquisition*, ce qui empêche de voir dans cette occurrence de l'opération  $\rho_3$  la source d'une dénivellation par rapport au thème « acquisition » ou bien « culture générale » ou « qualification reconnue ». Toutefois, la dénivellation est effective par rapport à « droit à l'éducation ». L'*acquisition d'une culture générale* est en réalité un élément contigu au *droit à l'éducation* avec lequel il se trouve

donc en relation par une opération  $\rho_2$ . L'*intégration scolaire des jeunes handicapés* se trouve dans la même situation.

Opération  $\rho_4$  : désigne une qualification ou un aspect d'objet, mais, à la différence de l'opération  $\gamma_4$ , d'une manière rhétorique, « donc qui emprunte par définition à un autre domaine ». Ex. :

«*Sa vie s'était déroulée sans événements particuliers. Né en 1845...il était parvenu alerte à l'automne de sa vie*».

Ce type d'opération appelle deux remarques.

D'abord, il est fait un usage de la notion d'effet rhétorique en parfaite cohérence avec la théorie sémique de F. Rastier, en particulier, avec la notion d'afférence. Selon F. Rastier l'afférence, par opposition aux sèmes inhérents qui dépendent du système fonctionnel de la langue, résulte de l'effet d'un sémème sur un autre n'appartenant pas au même taxème ou au même domaine. « Automne » et « vie » n'appartiennent ni au même taxème, ni au même domaine. Dans l'expression « automne de sa vie », le mot automne perd l'essentiel de son sens propre dérivé de ses sèmes inhérents, pour ne garder que son positionnement relatif dans le cycle des saisons par assimilation du cycle des saisons à celui de la vie.

Ensuite, ce type d'effet rhétorique n'a pas normalement sa place dans un texte normatif. Nous n'avons aucune chance de trouver un exemple semblable dans un texte législatif ou réglementaire.

Opération  $\omega$  : Énoncé  $\rightarrow$  classe-objet. Elle consiste à condenser un énoncé et à le désigner à l'aide du nom d'une classe-objet. Ex. :

« Un analyste politique a écrit au lendemain des élections européennes que l'échec du RPR était la conséquence de ses propres contradictions. *Ce jugement* mérite qu'on s'y arrête » (Le Monde, 10.7.79).

La nominalisation, qui prend pour objet le précédent énoncé, a valeur de commentaire (ABP, 1984, pp. 79 et 89-90). Elle est donc a priori peu compatible avec le texte normatif dans lequel le locuteur, qui est le législateur, est unique et ne se prête lui-même à aucune forme de dédoublement.

Opération  $\iota$  : élément d'énoncé  $\rightarrow$  classe-objet. Elle consiste à prendre un élément d'énoncé comme base d'un nouvel énoncé.

Exemple (art. 1 al. 5 loi du 10 juillet 1989) :

« Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire, ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves.

« Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, ... »

Faute de dénivellation, laquelle n'est pas toujours possible, on a une rupture logique dans le texte, laquelle peut être plus ou moins marquée, la dénivellation pouvant être implicite ou à l'état latent ou indirect, et relever de l'association de pensée plus que d'une logique rigoureuse.

Ainsi (art. 1 al. 6 et 7 loi du 10 juillet 1989) :

« Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent.

« Des activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation peuvent être organisées avec le concours notamment des administrations, des collectivités territoriales, des associations et des fondations, etc. »

Le premier enchaînement semble correspondre à une opération  $\iota$ , à cette nuance près que, si les élèves sont bien dans l'énoncé précédent, dont le cadre paraît bien se limiter aux écoles, collèges et lycées, il n'en va pas de même des étudiants. Si l'on peut raisonnablement parler de communauté éducative dans le premier cas, cette notion s'applique plus difficilement au contexte universitaire.

En dépit de l'apparence initiale, ce paragraphe ne peut donc être placé dans la dépendance du paragraphe précédent dont le thème est la communauté éducative, mais se situe au même niveau, donc dans la dépendance du *droit à l'éducation* et l'opération, dans ces conditions, n'est pas une opération  $\iota$ , mais une opération  $\rho_2$  (objet contigu).

Il y a également rupture de continuité avec le paragraphe qui suit. Ici, l'enchaînement relève clairement de l'association de pensée. On part de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle à laquelle de multiples partenaires sont susceptibles de participer, puis l'on s'avise que certains de ces partenaires, au-delà de l'orientation strictement définie, peuvent apporter également des activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation et peuvent avoir un effet bénéfique sur le développement individuel.

La suite du texte paraît également en situation de juxtaposition par rapport au texte qui précède.

« L'éducation permanente fait partie des missions des établissements d'enseignement supérieur ; elle offre à chacun la possibilité d'élever son niveau de formation, de s'adapter aux changements économiques et sociaux et de valider les connaissances acquises. »

Le lien avec l'énoncé précédent peut être trouvé dans le caractère accessoire, bien que reconnu fondamental, de la formation permanente, au regard de la mission d'enseignement à l'égard des élèves et des étudiants. Car, si les activités périscolaires peuvent faire appel au concours de partenaires, administrations et collectivités territoriales notamment, les établissements en sont les organisateurs, comme la formation permanente pour les établissements d'enseignement supérieur.

La condensation-expansion n'a peut-être pas la fréquence qu'elle a dans d'autres genres de textes, mais elle n'est pas exclue des textes normatifs.

Ex. (art. 1 al. 4 loi du 10 juillet 1989) :

« Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur ... dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions

économiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international. *Cette formation* peut comprendre... »

Le terme *cette formation* est une *nominalisation* partielle de l'énoncé précédent associée à un démonstratif anaphorisant et permet d'enchaîner sur un nouveau développement (expansion). Il est le signe d'une dénivellation (ABP, 1984, p. 76). Il s'agit d'une opération  $\uparrow$  selon les classifications opérées par la logique naturelle (J-B Grize, 1997, p.89)

### Inférences progressives et regressives

Les inférences progressives (de la cause à la conséquence, articulé autour de la conjonction « donc ») et régressives (de la conséquence à la cause, articulé autour de la conjonction « car » ou « parce que ») font partie d'une analyse de la séquentialité, mais ayant un caractère conclusif, elles sont a priori inexistantes dans les textes normatifs, ceux-ci ne visant pas une démonstration.

### Observations conclusives

Nous pouvons maintenant donner le squelette en logique naturelle de l'article 1 de la loi d'orientation sur l'éducation.

L'éducation	→	le	service	public	de	l'éducation
		$\rho_2$				
	→	le droit à l'éducation	→	est garanti à chacun	afin de (but)	
		$\rho_2$		expansion		
			→	(contenu)		
			$\rho_2$	l'acquisition d'une culture générale...		
				l'acquisition d'une qualification...		
				L'intégration scolaire...		
				(moyens)		
	→		Les écoles, les collèges, les lycées			
		$\rho_2$	et les établissements d'enseignement supérieurs...			
			→	la communauté éducative		
			$\gamma_2$	(dans chaque école, ...)		
	→		Les élèves et les étudiants			
		$\rho_2$				
	→		Des activités périscolaires			
		$\rho_2$				
	→		L'éducation permanente			
		$\rho_2$				

Quelques remarques doivent compléter cette présentation.

Nous nous sommes principalement attachés à l'articulation des thèmes les uns par rapport aux autres, étant observé que la structuration en paragraphes est parallèle à celle des thèmes, un même paragraphe ne comportant, sauf anomalie toujours possible, qu'un seul thème. Au sein donc d'un même paragraphe, nous rencontrons donc un enchaînement de thématisations faibles par rapport à la première thématisation qui est une thématisation forte, pour reprendre la distinction faite par R. Martin.

L'enchaînement de thématisations faibles correspondent chez ABP 1987 soit à des expansions soit à des dénivellations introduites par des opérations qui placent très clairement le nouvel énoncé dans la dépendance de l'énoncé précédent, ce que réalisent les opérations  $\omega$  et  $\tau$  (cf. p.471).

L'exemple complet de l'alinéa 4 de l'article 1 de la loi sur l'éducation, déjà évoqué, est parfaitement illustratif :

« Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur, sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. Ils (expansion) contribuent à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes. Ils (expansion) dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international. *Cette formation* ( $\tau$ ) peut comprendre un enseignement, à tous les niveaux, de langues et cultures régionales. Les enseignements artistiques ainsi que l'éducation physique et sportive concourent directement à la *formation* (expansion du thème *formation* avec focalisation sur enseignements artistiques et éducation physique et sportive) de tous les élèves. Dans l'enseignement supérieur (expansion du thème *formation* avec focalisation sur l'enseignement supérieur), des activités physiques et sportives sont proposées aux étudiants.»

Seconde observation conclusive. Les opérations logico-discursives qui donnent au texte sa structure sont linguistiquement analysables.

Pour les opérations  $\gamma$  1 à 4, dont nous respectons la classification, mais qui recouvrent des phénomènes linguistiquement hétérogènes (quantification pour  $\gamma$ 1a, relation genre à espèce pour  $\gamma$ 1b, *partie de* pour  $\gamma$ 2, etc), nous observons que l'analyse présuppose la construction préalable non seulement du sémème, mais aussi du sémiogramme (cf. Pottier 1974, p. 105, 1992, p. 37) de la lexie considérée.

Pour les opérations  $\rho$ , qui sont exposées à la même remarque que les opérations  $\gamma$ , il apparaît problématique de poser comme préalable nécessaire à la compréhension et à l'analyse linguistique la pleine connaissance du domaine dans lequel l'objet se trouve inséré. D'une part la difficulté de la description du domaine est telle que tout espoir de traitement automatisé paraît bien illusoire. D'autre part, tout en nous référant à la conception du domaine développée par F. Rastier, et largement amorcée par B. Pottier en tant que *domaine d'expérience*, et bien que le domaine soit lié à des normes sociales (F. Rastier, 1987, p. 50), rien n'indique que le domaine doive être interprété comme un ensemble de définition figé. Sans rejoindre complètement J-B Grize (1997, p. 84) quand il dit que c'est l'auteur qui construit le domaine dans lequel il insère l'objet, on doit admettre que l'auteur, ici le législateur, contribue à la construction du domaine. Le domaine apparaît donc comme un ensemble à la fois socialement déterminé et constitutivement dynamique. En conséquence, l'identification linguistique des opérations  $\rho$  ne peut se faire que de manière interactive, et c'est dans la mesure où le thème de l'énoncé apparaît comme n'appartenant pas au faisceau ou au sémiogramme de l'objet de référence, et qu'il est reconnu soit automatiquement soit par l'analyste comme appartenant au domaine de ce dernier, que l'on peut inférer une opération  $\rho$ . On observera toutefois que dans un texte législatif ou réglementaire, la non appartenance au domaine de l'objet de référence est une hypothèse assimilable à une incongruité assez peu vraisemblable. Le

traitement linguistique du texte vient donc nécessairement enrichir la base de connaissance qui conditionne la compréhension du texte en aval.

Quant aux opérations  $\omega$  et  $\tau$ , elles relèvent d'une analyse linguistique locale qui ne nous paraît pas poser de difficulté insurmontable bien que non triviale.

Troisième observation conclusive. Nous pouvons sans peine articuler les opérations logico-discursives qui fondent l'organisation générale du texte, et les opérations logico-normatives que nous avons identifiées au chapitre précédent. Les opérations logico-normatives sont elles-mêmes significatives de dénivellations et de ruptures et participent de ce fait aux opérations logico-discursives générales au sens de la logique naturelle.

Nous pouvons illustrer le propos en examinant le chapitre 1<sup>er</sup> consacré au « droit à l'éducation » du titre 1<sup>er</sup> de la loi sur l'éducation.

Le titre du chapitre « Le droit à l'éducation » fait pleinement partie du texte de la loi et rattache donc ce chapitre au second alinéa de l'article 1<sup>er</sup>.

L'article 2 traite de l'âge à partir duquel le droit à l'éducation commence à prendre effet.

« Art. 2. – Tout enfant doit pouvoir être accueilli, à l'âge de trois ans, dans une école maternelle ou une classe enfantine le plus près possible de son domicile, si sa famille en fait la demande.

« L'accueil des enfants de deux ans est étendu en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne. »

Le premier alinéa est, au sens de nos définitions, une norme attributive de droit (NAD), symétriquement prescriptive d'obligation (NPO).

Le second alinéa est également une NAD mais il n'a sémantiquement de sens que par rapport à l'alinéa précédent. Son thème « l'accueil des enfants » s'obtient par une opération  $\omega$  par laquelle l'énoncé « tout enfant doit pouvoir être accueilli » est nominalisé par « l'accueil des enfants »

Dans le premier alinéa la classe-objet « tout enfant » est délimitée par une opération  $\rho 1$  qui permet d'obtenir « tout enfant, ..., à l'âge de trois ans ». Dans le second alinéa une autre opération  $\rho 1$  entraîne une autre délimitation de la classe-objet « enfants de deux ans ».

En fait l'opération  $\omega$  suffit à provoquer une dénivellation qui reprend pour les enfants de deux ans l'obligation créée par l'alinéa 1 en la restreignant aux environnements sociaux défavorisés en zones urbaines, rurales ou de montagne.

L'analyse peut être poursuivie à propos des autres articles de la loi.

L'article 3 offre un autre type d'articulation.

Le premier alinéa est une norme attributive d'objectif (NAO) :

« Art. 3. – La Nation se fixe comme objectif de conduire d’ici dix ans l’ensemble d’une classe d’âge au minimum au niveau du certificat d’aptitude professionnelle ou du brevet d’études professionnelles et 80 p. 100 au niveau du baccalauréat. »

Le second alinéa commence par une norme attributive de droit (NAD) suivie immédiatement, enchâssée dans la précédente, d’une norme prescriptive d’obligation (NPO).

Le thème du second alinéa, « tout élève,..., à l’issue de la scolarité obligatoire » est introduit par une opération  $\gamma_2$  (ingrédient ou partie de) immédiatement combiné à une opération  $\rho_1$  qui assure la délimitation de la nouvelle classe-objet « tout élève qui à l’issue de la scolarité obligatoire n’a pas atteint un niveau de formation reconnu ».

La NAO naît de l’enchaînement « doit pouvoir poursuivre des études afin d’atteindre un tel niveau ». Il s’ensuit pour l’Etat une NPO en vertu de laquelle il « prévoira les moyens nécessaires, dans l’exercice de ses compétences, à la prolongation de scolarité qui en découlera. »

Enfin, quatrième et dernière observation conclusive, les opérations logico-discursives mises en évidence par la logique naturelle font apparaître les limites des graphes conceptuels de J. Sowa comme moyen de représentation du langage.

Il convient à cet égard d’abord d’observer que pour la représentation du langage la difficulté principale ne se situe pas dans les graphes conceptuels ou dans le choix d’un mode de représentation, mais dans l’analyse linguistique qui conditionne la forme de la représentation. A aucun moment l’utilisation des graphes conceptuels ou de toute autre mode graphique ou non de représentation ne permet de faire l’économie d’une analyse linguistique préalable. Seule une conception simpliste de la langue ou un usage inconsciemment réducteur des graphes conceptuels permet d’attribuer un caractère universel à ce mode de représentation.

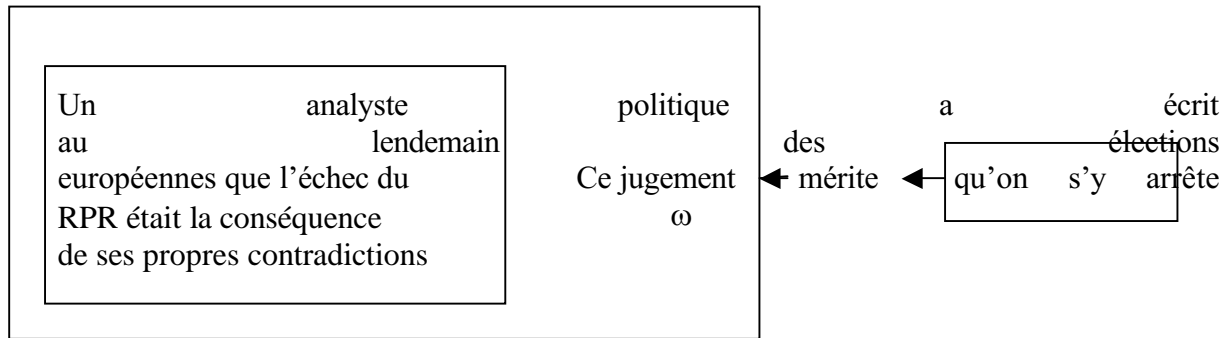
Trois exemples peuvent être apportés à l’appui de ce propos.

Premier exemple. Entre les opérations  $\gamma_4$  et  $\rho_4$ , il existe une différence qui tient à la situation communicationnelle.  $\gamma_4$  désigne un aspect de l’objet de manière objective : *l’abondance des espèces végétales*.  $\rho_4$  est une opération formellement identique, mais qui comporte une implication de l’auteur sous forme d’une figure de rhétorique de type métaphorique : *l’automne de sa vie*. Il est clair que si l’on avait *l’approche de la fin de sa vie*, on aurait objectivement ou logiquement la même chose. Il est clair que le rendu des graphes conceptuels se limite à l’aspect formel de l’opération et ne fait donc pas la différence entre  $\gamma_4$  et  $\rho_4$ .

Second exemple. Les opérations  $\omega$  et  $\tau$  sont justiciables de deux représentations différentes en graphes conceptuels.

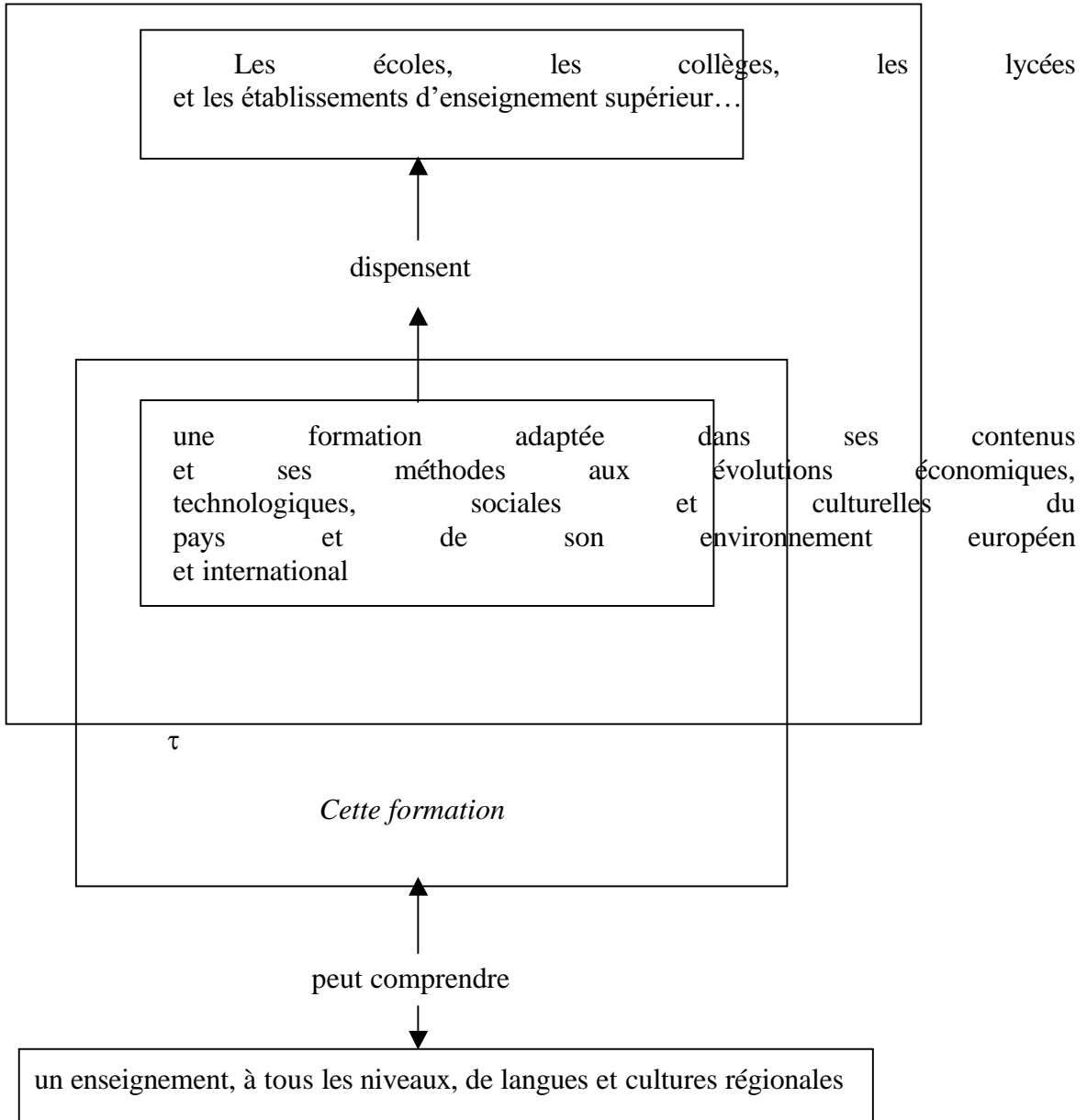
Opération  $\omega$

« Un analyste politique a écrit au lendemain des élections européennes que l'échec du RPR était la conséquence de ses propres contradictions. *Ce jugement* mérite qu'on s'y arrête » (Le Monde, 10.7.79).

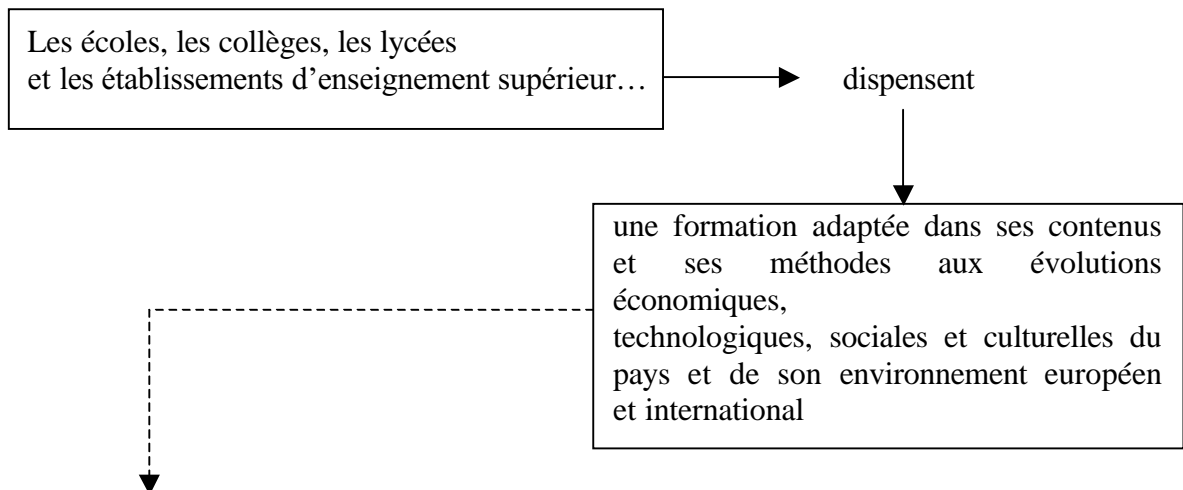


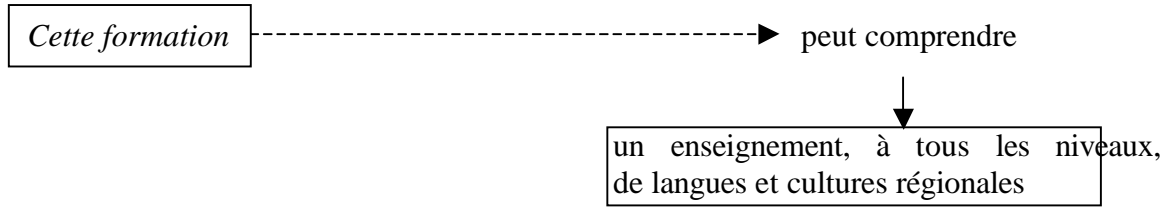
Opération  $\tau$  :

« Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur...dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international. *Cette formation* ( $\tau$ ) peut comprendre un enseignement, à tous les niveaux, de langues et cultures régionales.



Une autre représentation faisant mieux ressortir les rapports de coréférence (J. Sowa, 1993, p. 8) et les rapports diaphoriques est la suivante :





Il apparaît bien que ce type de représentation offre un très bon rendu de la structure du texte, et la linéarité en est sauvée.

On doit cependant observer que dans le premier exemple, l'opération  $\omega$  est typique, comme nous l'avons déjà souligné, d'un commentaire, c'est à dire de l'introduction d'un point de vue qui est celui de l'auteur du texte, ou d'un tiers pris en charge par l'auteur. Il y a bien une prise de distance de l'auteur par rapport à l'énoncé qu'il vient lui-même de produire.

On trouvera dans ABP, 1984, pp. 78-80, un exemple d'enchâssement de points de vue différents sur un même sujet :

"On peut avoir, comme on dit, son franc-parler, on peut y aller franchement, on peut parler librement (1).

"Ce franc-parler est le parler populaire, en situation populaire, lorsqu'on met entre parenthèses les lois du marché (2).

"Mais ce serait une erreur de dire : le vrai langage populaire, c'est le franc-parler : la vérité de la compétence populaire, c'est aussi le fait que, quand elle est affrontée à un marché officiel, elle est détraquée, tandis que, quand elle est sur son terrain, c'est un franc-parler (3)."

Nous laissons de côté l'analyse détaillée de Catherine Péquegnat sur ce texte de Pierre Bourdieu. L'essentiel est la mise en évidence de trois plans d'argumentation, de « trois points de vue qui sont autant de positions relativement à « ce dont on parle » ».

Le second plan est un commentaire, introduit par une opération  $\omega$ , représentatif d'un point de vue sociologique impersonnel.

Le troisième plan, introduit par une opération  $\rho_2$  (la « compétence populaire » = objet contigu de « parler populaire »), précédée d'une marque de prise de position de l'auteur (« ce serait une erreur de... »), est caractéristique d'une prise de position de l'auteur par rapport au commentaire précédent.

Il est clair que la représentation par graphes conceptuels, qui ne porte que sur les aspects formels du langage, est impuissante à exprimer les changements de perspectives inclus dans le texte. A tout le moins faudrait-il admettre une représentation non pas en deux dimensions, mais en trois, voire davantage. Les dimensions pragmatiques et argumentatives échappent totalement aux graphes conceptuels.

Nous voyons que ce qui est vrai au niveau phrastique est donc également vrai au niveau interphrastique.

Rappelons que la représentation en graphes conceptuels, comme la grammaire générative qui reste déterminée par le formalisme syntaxique (cf. B. Pottier, 1992, p. 77-79), n'est pas en mesure de différencier au plan sémantique les énoncés suivants, qui relèvent du même type syntaxique :

- « Le loup / a vu le renard. »
- « Mon épicier / a écrasé un chien. »
- « Son départ / a provoqué un scandale. »

ou les syntagmes suivants :

- « la passion du jeu »
- « la maison de mon père »

En fait, les graphes conceptuels ne restent fonctionnels au plan linguistique que par diverses surcharges destinées à faire apparaître des notions d'une autre nature, telles que l'indication des voix et statuts.

Autrement dit, les graphes conceptuels, qui offrent en tout état de cause, un mode de représentation particulièrement suggestif, doivent être qualifiés pour être pertinents. Ils ne valent que par la qualité de l'analyse linguistique conduite en amont. Le bon usage des graphes conceptuels suppose une bonne conscience des limites qui leur sont consubstantielles.

Il demeure que les textes normatifs qui par définition ne comportent qu'un auteur abstrait, le législateur ou l'autorité réglementaire, et qu'un seul destinataire, également abstrait, le sujet de droit, n'offrent pas d'occasion de démultiplication des perspectives. Dans ce sens, on peut dire, qu'au contraire d'autres types de texte, le texte normatif est un texte plat, à une seule dimension. Nous avons déjà fait cette observation à propos de la dimension rhétorique des textes normatifs. Les graphes conceptuels sont donc une mode de représentation adapté aux textes normatifs.

