

# GRAMMAIRE COMPAREE

## DES LANGUES OCEANIENNES ET DE LA LANGUE FRANÇAISE

### I. LE DEVELOPPEMENT LANGAGIER CHEZ LES BILINGUES

- Les profils langagiers bilingues.

Les compétences langagières d'un bilingue ne sont jamais strictement équivalentes dans les deux langues qu'il parle. Le spectre s'étend du semilinguisme, où l'individu n'a atteint la compétence équivalente à celle d'un locuteur natif dans aucune des deux langues, au bilinguisme équilibré, où l'individu dispose d'une compétence équivalente à celle d'un locuteur natif dans les deux langues. De manière générale, la compétence d'un bilingue n'équivaut jamais à la somme des compétences de deux monolingues. Le bilingue se sent souvent plus à l'aise dans l'une des deux langues selon les fonctions langagières accomplies et selon les situations de communication (on parle alors de bilinguisme fonctionnel).

- Le dispositif d'inhibition.

Dans la première étape de leur développement langagier, les enfants bilingues mélangent fréquemment des éléments lexicaux ou syntaxiques issus des deux langues de leur environnement. Mais rapidement, les interférences s'estompent. Très tôt, l'enfant bilingue est conscient qu'il manipule deux codes différents.

L'imagerie neuronale révèle que les deux langues sont toujours « actives » quand le bilingue parle, quelle que soit la langue utilisée dans la situation de communication. Si les deux langues sont actives, comment se fait-il que le bilingue est capable de produire des énoncés dans une langue, sans qu'ils soient systématiquement parasités avec des éléments de l'autre langue ? Pour expliquer ce paradoxe, Green (1998) évoque un dispositif d'inhibition, situé dans le lobe frontal, chargé de contrôler les intrusions de la langue qui n'est pas sollicitée dans la situation d'énonciation. Ce dispositif d'inhibition<sup>1</sup> se mettrait progressivement en place au début du développement langagier de l'enfant bilingue. En début d'acquisition, le système d'inhibition serait encore peu entraîné, ce qui expliquerait les mélanges de codes observés, d'autant qu'à cet âge, l'enfant fait feu de tout bois : pour satisfaire ses besoins de communication, il utilise toutes les ressources linguistiques, en particulier lexicales, dont il dispose déjà. En outre, dans les situations de communication entre bilingues — où chaque interlocuteur sait que l'autre dispose également des deux codes — le seuil de tolérance du dispositif d'inhibition serait plus élevé, ce qui expliquerait à nouveau l'apparition du mélange de codes.

- Les controverses sur le bilinguisme précoce.

Les premières études sur le bilinguisme précoce (Macnamara, 1966) concluaient à un déficit scolaire des bilingues par rapport aux monolingues. Il s'agissait pour la plupart d'études menées sur des locuteurs de langues minorées scolarisés dans une langue seconde (ex. enfants irlandais, locuteurs du gaélique, scolarisés en anglais). Pour expliquer ce déficit, ces études évoquaient la surcharge cognitive – un enfant bilingue doit mémoriser deux fois plus de formes – et la confusion des langues – un enfant bilingue serait conduit à mélanger les deux codes dont il dispose en mémoire. De telles craintes sont contredites par toutes les données empiriques dont nous disposons aujourd'hui.

On suppose désormais que, chez les bilingues précoces, les deux systèmes linguistiques se développent de manière relativement indépendante sur le plan phonologique et morphosyntaxique. Une fois que le dispositif d'inhibition de la langue non sollicitée est en place (cf. supra), les phénomènes de mélange de codes ne résultent pas d'une confusion mentale, mais sont liés à des stratégies communicatives bilingues.

À propos de la surcharge cognitive, Comblain et Rondal (2001, p. 109) précisent que :

« L'argument d'un possible "encombrement du cerveau" favorisé par les situations de bilinguisme précoce confine au ridicule. Le cerveau du jeune enfant en développement normal avec ses 100 milliards de neurones et sa riche infrastructure synaptique est parfaitement capable d'assimiler et d'organiser quantité d'apprentissage linguistiques et autres. Aucune prévention par une apologétique hygiénique de la moindre stimulation n'est nécessaire. »

Les déficits scolaires observés dans les premières études sur les enfants bilingues étaient bien plus probablement causés par des facteurs socio-affectifs, comme nous allons le voir à présent.

---

<sup>1</sup> Ce processus régulier d'inhibition de la langue non sollicitée auquel sont soumis les bilingues aurait des répercussions sur la cognition générale. En effet, les jeunes bilingues réussissent certaines tâches avec plus de succès que les monolingues (conscience phonologique, créativité, substitution symbolique...). Ces tâches ont pour point commun de faire appel à l'attention sélective, cette dernière reposant sur des processus d'inhibition des informations non pertinentes. De tels effets ne sont cependant observables que chez les bilingues qui ont un niveau de compétence élevé dans les deux langues.

## • L'interdépendance développementale.

La théorie de l'interdépendance développementale, inspirée de Toukoma et Skutnabb-Kangas (1977) et développée par J. Cummins (1979), cherche à rendre compte de l'apparente contradiction des résultats scolaires des enfants bilingues issus de communautés tantôt minoritaires, tantôt majoritaires. Les premiers ont généralement de moins bons résultats que des monolingues alors que les seconds sont au contraire plus performants.

Selon cette théorie, dans le cas d'une acquisition bilingue consécutive, les compétences en langue seconde (L2) sont partiellement déterminées par les compétences déjà atteintes dans la langue maternelle (L1) au moment de l'exposition à L2. Lorsque l'usage de certaines fonctions langagières (en particulier, le langage d'évocation) et le développement lexical et conceptuel sont fortement encouragés en L1 dans l'environnement de l'enfant et aboutissent à une compétence suffisamment élevée dans cette langue, l'exposition à L2 conduit aussi à un haut degré de compétence en L2, sans effets négatifs sur L1. Le haut niveau de compétence langagière atteint dans L1 permet qu'un niveau équivalent soit atteint dans L2. En revanche, pour l'enfant dont les compétences langagières sont moindres en L1, l'exposition exclusive à L2 risque de ralentir encore davantage son développement langagier en L1. Ce ralentissement a des effets négatifs induits sur l'acquisition ultérieure de L2 (Cummins, 1979, p. 233).

En bref, un premier seuil de compétence doit être dépassé dans la langue maternelle pour éviter que l'exposition intensive à la langue seconde ne conduise au semilinguisme (bilinguisme soustractif). Cummins (ibid., p. 227-233) ajoute que si un deuxième seuil de compétence langagière est dépassé dans les deux langues, le bilinguisme a des effets notables sur les compétences cognitives supérieures (bilinguisme additif).

### *Le double seuil de compétence bilingue*

<i>Type de bilinguisme</i>	<i>Effets sur la cognition</i>	
<b>bilinguisme additif</b> compétence langagière élevée dans les deux langues	effets cognitifs positifs	
<b>bilinguisme dominant</b> compétence équivalente à celle d'un locuteur natif dans l'une des deux langues	pas d'effets cognitifs sensibles	deuxième seuil de compétence bilingue
<b>bilinguisme soustractif (semilinguisme)</b> compétence langagière faible dans les deux langues	effets cognitifs négatifs	premier seuil de compétence bilingue

Selon Cummins (ibid., p. 237-240), les compétences langagières interdépendantes sont :

- Les connaissances lexicales et conceptuelles ;
- les compétences métalinguistiques, en particulier la prise de conscience de la distance langue orale/langue écrite ;
- les fonctions langagières, et plus particulièrement la fonction de représentation (langage d'évocation, compétences textuelles, langage décontextualisé).

## • La double contradiction de l'apprenant.

Dans les situations d'acquisition-apprentissage d'une langue seconde, des phénomènes psychologiques complexes de tension entre le *désir d'intégration* et la *peur d'assimilation* peuvent apparaître chez l'individu bilingue si sa langue maternelle et la langue seconde n'ont pas le même statut et si l'une est dévalorisée par rapport à l'autre. L'enfant qui a pour langue maternelle celle qui est la moins prestigieuse est confronté à une double contradiction : d'un côté, il éprouve de l'admiration et de l'hostilité pour la langue prestigieuse, et de l'autre, il est attaché affectivement à sa langue maternelle qu'il dévalorise (Gardner & Lambert, 1972 ; Clement, 1980).

La crainte, consciente ou inconsciente, de mettre en danger son identité ethnolinguistique peut conduire à des phénomènes de « fossilisation » du lecte de l'apprenant. Quand les besoins immédiats de communication sont satisfaits, l'individu n'éprouve pas l'envie de s'investir davantage dans l'apprentissage de la langue seconde. (ex. français local : *Arrête de faire ton Zoreille !* ; Lui, *il aime phraser.* ; nengone : *Haroi hna pene gada !* 'Arrête de parler comme un Blanc !' ; drehu : *Ka qene kamadra.* 'Il parle comme un Blanc', *Ka nyi as.* 'Il fait son malin.'...). Ce phénomène s'observe très fréquemment chez les adolescents. Les jeunes enfants n'ont vraisemblablement pas ce genre de blocage *a priori*, mais l'attitude de leurs proches à cet égard peut influencer leur comportement dans l'acquisition de la langue seconde.

Selon Lambert (1977), seule la valorisation des deux langues permet à l'apprenant de sortir de cette double contradiction. Pour reprendre les termes de J. Bernabé (1999), la langue maternelle et la langue seconde doivent être dans une relation de *duo* et non pas de *duel*.

*« Si les deux langues sont également valorisées par le milieu et perçues comme telles par l'enfant, la situation contextuelle est créée pour un développement harmonieux de la bilingualité, c'est-à-dire que l'enfant apprendra à manipuler deux langues de façon à pouvoir en bénéficier sur le plan cognitif (Lambert, 1977). Par contre, si le statut relatif des deux langues est tel que la langue maternelle est peu valorisée, la bilingualité, si elle se développe, prendra une forme soustractive. En d'autres termes, Lambert introduit (...) une hypothèse d'interdépendance (...) sur le plan de l'intériorisation des valeurs socioculturelles et des statuts des deux langues. C'est le rapport entre les statuts respectifs des deux langues bien plus que le statut absolu de chacune d'elles qui déterminera l'évolution de la bilingualité. Les vues de Lambert sont confirmées par un grand nombre d'observations expérimentales qui démontrent que les résultats cognitifs sont supérieurs lorsque la langue maternelle peu prestigieuse est valorisée par le milieu familial et scolaire ainsi que par de nombreuses recherches sur les résultats de programmes d'immersion pour les enfants de communautés majoritaires. » (Hamers & Blanc, 1983, p. 101-102)*

Une thèse en sociolinguistique (S. Barnèche, 2004, p. 302), rédigée à l'issue d'une enquête menée auprès de jeunes Océaniens vivant en milieu urbain à Nouméa, semble indiquer que l'analyse précédente s'applique parfaitement à la situation calédonienne :

*« Il ne fait nul doute en tous les cas pour ce qui nous concerne, que chez ces adolescents l'ignorance de la langue d'origine est une source de mise en péril identitaire qui retient les jeunes dans leur acquisition du français normé : car si ne pas parler sa langue d'origine c'est déjà prendre le risque de voir son appartenance ethnique contestée par les locuteurs « légitimes », maîtriser parfaitement le français standard, c'est carrément prendre le risque de se voir accuser de la pire trahison qui soit : s'assimiler au majoritaire, « faire le Blanc ». Il semblerait ainsi que les jeunes qui possèdent une bonne compétence en langue d'origine soient moins réticents à l'acquisition et à l'usage d'un français plus normé, et de là, à la réussite scolaire. »*

En outre, les évaluations menées sur les programmes éducatifs qui permettent aux élèves d'atteindre un haut niveau de compétence dans leur langue maternelle en même temps qu'ils apprennent une langue seconde de scolarisation, se révèlent toujours positives (UNESCO, 1953 ; Willig, 1985 ; Snow, 1990 ; Hakuta, 1999 ; Shannon, 1999...).

## LA QUESTION DES INTERFERENCES.

Pour expliquer telle ou telle forme déviante par rapport au français standard, il est fréquent d'invoquer une influence de la langue maternelle de l'apprenant. Pour qu'une telle explication soit valide, encore faut-il supposer que, dans le cerveau de l'apprenant bilingue, un transfert soit possible entre les deux langues qu'il utilise.

Or les recherches psycholinguistiques les plus récentes laissent entendre que, chez le bilingue précoce, les deux systèmes linguistiques se développent de manière relativement indépendante au niveau phonologique et morphosyntaxique. Pour peu que les jeunes enfants soient exposés à un bon modèle linguistique dans chacune des deux langues, avec des pratiques conversationnelles claires, les interférences observables en début d'acquisition disparaissent pour laisser place à une compétence bilingue équilibrée.

Dans ce cas, quelle est la source des formes déviantes ? Il est fortement probable que la déviance n'est pas le résultat d'une interférence dans le cerveau du jeune bilingue, mais plutôt dans celui d'individus plus âgés, ayant appris le français tardivement, et pas toujours avec de bons modèles linguistiques<sup>2</sup>.

En effet, notre capacité à acquérir les langues décline avec l'âge. Bialystok (1997, p. 83-84) s'inspire du modèle piagétien de l'assimilation et de l'accommodation pour expliquer ce déclin. Devant un phénomène empirique nouveau, l'individu peut, soit assimiler ce phénomène à un concept déjà existant (assimilation), soit créer une nouvelle catégorie (accommodation). En vieillissant, il semble que les processus cognitifs généraux se réorganisent en faveur de l'assimilation. Plus l'apprenant est âgé, moins il est capable de construire de nouvelles catégories phonologiques ou morphosyntaxiques issues de la langue seconde, lorsqu'elles ne correspondent pas déjà à celles de sa langue maternelle. Par exemple, un adulte francophone monolingue dispose, dans sa langue, des phonèmes /d/ (ex. *dire*) et /z/ (ex. *oser*). En revanche, il ne connaît pas /ð/ que l'on trouve en anglais (ex. *they* /ðei/, par opposition à *day* /deɪ/). S'il apprend l'anglais, il aura tendance à assimiler ce nouveau phonème anglais /ð/ tantôt au /d/, tantôt au /z/ du français (ex. [zɛj] ou [dɛj] pour *they*).

<sup>2</sup> Pour la situation calédonienne à l'époque des « écoles indigènes », M. Pineau-Salaün (2000) souligne le manque de qualification des moniteurs indigènes, plus à l'aise dans leur langue qu'en français, et l'absence de contrôle pédagogique.

Ainsi, les formes déviantes produites par les jeunes locuteurs ne seraient pas le produit d'une confusion entre du « bon » français et du « bon » drehu, ajië, tahitien, wallisien, etc. entendus simultanément dans leur environnement. Nous pensons plutôt que les enfants reproduisent la variante de français non standard utilisée autour d'eux. Cette variante est le résultat de processus d'assimilation chez des parents ou des grands-parents qui ont appris le français tardivement avec des modèles linguistiques parfois insuffisants.

Par ailleurs, certaines formes déviantes par rapport au français standard ne peuvent s'expliquer par l'influence d'un substrat linguistique océanien. Par exemple, la neutralisation des oppositions /e/ vs. /ɛ/, /o/ vs. /ɔ/ ou /ɔ̃/ vs. /ã/ (ex. *tout le monde* prononcé /tulmãd/) en français calédonien est attestée dans toutes les classes sociales, quelle que soit l'origine ethnique. On peut difficilement invoquer une influence d'une langue kanak (laquelle ?) dans ce cas, d'autant que des oppositions de ce type existent dans beaucoup d'entre elles.

À propos des déviances syntaxiques, les remarques de C. Marchello-Nizia (1999, p. 9) sur le français contemporain parlé en métropole sont particulièrement instructives :

*« On voit que le français non cultivé, tant oral qu'écrit proche de l'oral, fait paraître des constructions qui, loin d'être transgressives, semblent au contraire très « conservatrices » – au sens où l'on y trouve réalisée une grammaire bien plus ancienne. Cela concerne par exemple le complément déterminatif avec à lorsqu'il s'agit d'un animé humain ou assimilé (le fils au voisin, la voiture à Pierre), ou encore les énoncés disloqués avec reprise (Pierre, il est venu en voiture), ou l'emploi d'un que neutralisé au lieu de qui, dont, auquel. »*

Les formes non standard citées en exemple se retrouvent en français calédonien, sans qu'il soit justifié pour les expliquer, de parler d'interférences entre les langues.

Il ne faut pas oublier non plus que tout individu en phase d'acquisition langagière passe par des états de langue successifs orientés vers la langue cible. Cette interlangue de l'apprenant (Selinker, 1972) possède à chaque étape, à côté d'éléments instables, une systématisme interne. En fonction des connaissances dont il dispose déjà, l'apprenant fait des hypothèses sur le fonctionnement de la langue et produit des formes cohérentes avec le système de départ, mais qui ne correspondent pas forcément à celles de la langue cible (Klein, 1989, p. 45). Un exemple bien connu est celui de la surgénéralisation dans l'acquisition des flexions verbales ou nominales. L'apprenant applique une flexion régulière à des lexèmes qui font exception (ex. *\*vous fesez* pour *vous faites*, *\*les chevaux* pour *les chevaux*). Ce type d'erreur est observable chez tous les enfants, y compris ceux issus de milieu strictement francophone.

Enfin, des facteurs socio-affectifs peuvent conduire certains individus à se « bricoler » un sociolecte (français « kayafou » en Nouvelle-Calédonie, français « kaich » en Polynésie française) par peur d'assimilation au groupe dominant (cf. double contradiction de l'apprenant). La thèse de S. Barnèche (2004) s'applique à montrer la création, en milieu urbain, d'une langue des jeunes par laquelle ces derniers se construisent une identité à la marge de la société calédonienne, ce français « kayafou » étant une contre-norme du français de l'école :

*« Le français « kaya » permet ainsi à chaque jeune de s'exprimer pleinement, sans avoir à obéir à des règles, sans crainte d'être corrigé. L'absence de contraintes formelles, ou plutôt l'élimination de certaines d'entre-elles, permet dès lors aux jeunes de créer leurs propres significations, d'adapter leur langage à leur culture, à leurs schèmes de pensée. La communication n'est alors plus vécue comme l'obéissance à des règles permettant l'intercompréhension, mais plutôt comme un véritable partage, une communion d'esprit (...) Les jeunes opposent donc consciemment à ce « français de l'école », dont ils subissent quotidiennement la tyrannie, un français libéré des contraintes, « débarrassé » des règles, exempt de « trucs à respecter », un français qui répond à leurs besoins de communication et qui ne restreint pas leur désir d'expression. »*

L'analyse de S. Barnèche pose légitimement la question de la « pression normative ». Cette dernière correspond à l'intervention de locuteurs qui détiennent la compétence linguistique légitime, à l'oral et/ou à l'écrit, et qui agissent « comme régulateurs de l'acquisition, [en] prescrivant le rejet des formations analogiques qui violent l'usage, ainsi que de toutes autres formes déviantes. » (Hagège, 2000, p. 117).

La pression normative ralentit le processus naturel d'évolution des langues. Son absence, en particulier dans les situations de plurilinguisme, favorise l'émergence de formes linguistiques mixtes et hâte leur pérennisation :

*« Ce qui caractérise essentiellement le pidgin est l'abolition de toute référence à une norme, même virtuelle. »* (Manessy, 1995, p. 30).

Si le phénomène de pression normative n'est pas explicité, il peut paraître arbitraire et injuste. En effet, la norme conduit souvent à caractériser comme incorrectes des formes produites par les apprenants qui suivent pourtant des procédés morphosyntaxiques réguliers ou analogiques.

La principale justification d'une telle pression, c'est qu'elle stabilise plus ou moins durablement des usages, en particulier à l'écrit, et cette stabilité favorise l'intercompréhension à plus grande échelle.

L'analyse bourdieusienne (Bourdieu, 1982) nous apprend également que la norme est un instrument de pouvoir et de sélection. Ceux qui détiennent la compétence linguistique légitime (fondée sur une norme, arbitraire et conventionnelle par définition) exercent un certain pouvoir et peuvent légitimer leur position par cette seule compétence.

La maîtrise de la norme (dans le cas qui nous intéresse, le français standard et sa graphie) est indispensable pour accéder aux savoirs académiques, passer des examens, etc., et il revient aux enseignants de permettre aux apprenants d'acquérir cette compétence. Mais il faut veiller dans le même temps que la pression normative ne devienne pas, pour l'apprenant, un facteur d'inhibition, voire de rejet.

## II. GRAMMAIRE COMPAREE

Le bref exposé précédent a permis de montrer que les sources de déviance par rapport au français standard sont multiples :

- évolution naturelle du français ;
- processus normal de l'interlangue dans la phase d'acquisition ;
- rémanence d'usages populaires anciens, employés par les premiers migrants francophones ;
- influence d'un substrat océanien ;
- création volontaire de formes déviantes dans le cadre de l'apparition d'une « langue des jeunes », etc.

La présentation qui suit n'explore qu'une des sources possibles de déviance, l'influence éventuelle d'un substrat océanien. Nous comparons la langue française aux langues océaniques (phonologie, morphologie, syntaxe) et tentons de dégager les zones possibles d'interférence, en cas de processus d'assimilation. On se gardera cependant de tout jugement hâtif. Les langues océaniques, et plus particulièrement les langues kanak, sont trop diversifiées pour permettre des pronostics larges en la matière.

### 1. LA PHONOLOGIE.

#### 1. 1. Les systèmes phonologiques.

Notre analyse prend comme point de départ les oppositions phonologiques fondamentales du français et détermine si elles sont présentes dans les autres langues. Le cas échéant, nous présentons l'assimilation la plus probable.

##### 1. 1. 1. Les consonnes.

- L'opposition de sonorité (sourde/sonore).

L'opposition entre les consonnes sourdes et sonores est l'une des plus fondamentales du français. Considérons la série des occlusives orales et celle des fricatives.

		labiales	dentales	vélaires
occlusives orales	sourdes	p	t	k
	sonores	b	d	g

Exemples : *pot* /po/ vs. *beau* /bo/ ; *tôt* /to/ vs. *dos* /do/ ; *car* /kar/ vs. *gare* /gar/

		labiodentales	alvéolaires	prépalatales
fricatives	sourdes	f	s	ʃ
	sonores	v	z	ʒ

Exemples : *folle* /fɔl/ vs. *vol* /vɔl/ ; *selle* /sɛl/ vs. *zèle* /zɛl/ ; *loche* /lɔʃ/ vs. *loge* /lɔʒ/.

☞ Sauf exception (ex. **fagauvea**), dans les **langues polynésiennes**, les occlusives orales sont toujours sourdes ou aspirées. Dans la série des fricatives, seules les labiodentales /f/ et /v/ s'opposent selon la marque de sonorité. Aussi les nombreuses consonnes sonores du **français** tendent à être assimilées à des sourdes.

Exemples :

<i>la poule</i> /lapul/ et <i>la boule</i> /labul/	} se réalisent approximativement	{	[lapul]
<i>je tords</i> /ʒtɔr/ et <i>je dors</i> /ʒdɔr/			[sɔtɔr]
<i>ses crocs</i> /sekro/ et <i>c'est gros</i> /sɛgro/			[sekro]

☞ Dans les **langues kanak de la Grande Terre**, on trouve une opposition régulière entre occlusives orales, semi-nasales et nasales. Par exemple, dans les ordres des labiales, des dentales et des vélares, on a :

		bilabiales	dentales	vélares
occlusives	orales	p	t	k
	semi-nasales	<sup>m</sup> b	<sup>n</sup> d	<sup>ŋ</sup> g
	nasales	m	n	ŋ

Il en résulte que les occlusives orales sonores du français (ie. /b/, /d/, /g/) sont fréquemment prénasalisées et réalisées comme des semi-nasales (ie. [<sup>m</sup>b], [<sup>n</sup>d], [<sup>ŋ</sup>g]) par les locuteurs adultes de ces langues. L'opposition orale/semi-nasale se substitue à celle entre sourdes et sonores. Néanmoins, cette assimilation ne prête pas à confusion, puisqu'en français, [<sup>m</sup>b] ne s'oppose pas à [b], ni [<sup>n</sup>d] à [d], ni [<sup>ŋ</sup>g] à [g].

Par exemple :

<i>la poule</i> /lapul/ et <i>la boule</i> /labul/	} se réalisent respectivement	}	[lapul] et [la <sup>m</sup> bul]
<i>je tords</i> /ʒtɔr/ et <i>je dors</i> /ʒdɔr/			[ʒɔtɔr] et [ʒɔ <sup>n</sup> dɔr]
<i>ses crocs</i> /sekro/ et <i>c'est gros</i> /sɛgro/			[sekro] et [sɛ <sup>ŋ</sup> gro]

Il n'y a pas d'opposition de sonorité pour les fricatives en **paicî** et en **ajjï**.

- L'opposition de nasalité des occlusives.

Le français oppose des consonnes orales (/p/-/b/, /t/-/d/, /k/-/g/) à des nasales (/m/, /n/, /ŋ/). Par exemple, *patte* /pat/ se distingue de *mate* /mat/, et *date* /dat/ de *natte* /nat/.

Cette opposition de nasalité ne pose pas de problème car on la retrouve également dans toutes les langues océaniques.

- L'opposition entre la latérale /l/ et la vibrante /r/.

Un *bar* /bar/ n'est pas un *bal* /bal/. Les deux mots se distinguent formellement par la présence en finale, tantôt d'une vibrante /r/, tantôt d'une latérale /l/. La vibrante correspond à des réalisations phonétiques très différentes selon les régions : tantôt [r], [ʀ] ou [ʁ]. Cette variation ne pose pas de problème puisque c'est la seule vibrante du système phonologique français.

☞ L'opposition vibrante vs. latérale peut éventuellement gêner les apprenants dont la langue ne comporte pas, soit de vibrante, soit de latérale. Par exemple, le système phonologique du **tahitien** comporte une vibrante /r/, mais pas de latérale. En cas d'assimilation le /l/ est réalisé /r/.

☞ De nombreuses langues océaniques ont une consonne vibrante alvéolaire /r/ qui se réalise à un point d'articulation différent de celui du [ʀ] uvulaire du français standard. Cette variation ne menace pas l'équilibre phonologique puisque seule la vibration a une fonction distinctive. Ainsi, que l'on prononce *fort* [fɔʀ] ou [fɔr], le mot reste distinct de *folle* /fɔl/.

- L'opposition entre sifflantes (/s/, /z/) et chuintantes (/ʃ/, /ʒ/).

En français, les consonnes sifflantes s'opposent aux chuintantes et permettent de distinguer, par exemple, *seau* /so/ de *chaud* /ʃo/ ou *aposer* /apoze/ de *apogée* /apoʒe/.

☞ Il n'y a pas de chuintantes dans les **langues polynésiennes**. Les chuintantes tendent à être assimilées à des sifflantes. À cela s'ajoute la neutralisation de l'opposition de sonorité au profit de la réalisation sourde (cf. supra). Il en résulte que /ʃ/, /ʒ/ et /z/ sont perçus et produits [s].

Par exemple :

<i>c'est chaud</i> /sɛʃo/	} se réalisent	}	[seso]
<i>je joue</i> /ʒu/			[səsu]
<i>bizarre</i> /bizar/			[pisar]

La situation est plus complexe pour les langues de Nouvelle-Calédonie. Le **nengone** présente la même opposition qu'en français. En **drehu**, l'ancienne occlusive palatale /c/ tend à se réaliser [ʃ], et s'oppose ainsi à /s/ déjà présent dans la

langue. Le **xârâcùù**, oppose une fricative apicale /ʃ/ à une palatale /ç/ (comme dans le *ich* allemand). L'**ajië** et le **paicî** n'ont ni chuintantes ni sifflantes.

### 1. 1. 2. Les voyelles.

- L'opposition de nasalité.

Les voyelles du français sont soit orales, soit nasales. C'est ce qui permet de distinguer, par exemple, *lait* /lɛ/ de *lin* /lɛ̃/, *gras* /ɡʁa/ de *grand* /ɡʁɑ̃/ et *rosse* /ʁɔs/ de *ronce* /ʁɔ̃s/.

✎ Les **langues polynésiennes** et les **langues kanak des îles Loyauté** n'utilisent pas le trait de nasalité<sup>3</sup>. Les voyelles nasales du français sont donc susceptibles d'être assimilées à des orales (ex. *c'est grand* et *c'est gras* sont réalisés identiquement [segara]).

Les **langues kanak de la Grande Terre** sont en revanche très riches en voyelles nasales. Pour vous en convaincre, voici, par exemple, le système vocalique du **xârâcùù** :

orales			nasales		
antérieures (non arrondies)	centrales	postérieures arrondies	antérieures (non arrondies)	postérieures non arrondies	postérieure arrondie
i	u	u	ĩ	ũ	ũ
e	ɣ	o	ẽ	ã	õ
ɛ	ʌ	ɔ			
	a			ã	

- Degré d'aperture, position de la langue, labialisation.

Mise à part la résonance nasale, chaque voyelle se définit par son degré d'aperture (selon que la bouche est plus ou moins ouverte), la position de la langue (massée vers l'avant ou vers l'arrière) et l'adjonction ou non d'une résonance labiale (selon que les lèvres sont arrondies ou non).

Le système des voyelles orales du français comporte quatre degrés d'aperture. Il oppose, en outre, les antérieures aux postérieures, et, parmi les antérieures, les arrondies au non-arrondies :

	antérieures		postérieures
	non arrondies	arrondies	
fermées	i (ex. <i>lit</i> )	y (ex. <i>rue</i> )	u (ex. <i>roux</i> )
mi-fermées	e (ex. <i>thé</i> )	ø (ex. <i>ceux</i> )	o (ex. <i>rauque</i> )
mi-ouvertes	ɛ (ex. <i>taie</i> )	œ (ex. <i>sœur</i> )	ɔ (ex. <i>roc</i> )
ouvertes	a (ex. <i>patte</i> )		ɑ (ex. <i>pâte</i> )

✎ Les **langues polynésiennes** n'utilisent que trois degrés d'aperture. Par exemple, dans toutes les langues polynésiennes classiques (hors outliers), on trouve :

	antérieures	postérieures
fermées	i	u
mi-fermées	e	o
ouverte	a	

Il en résulte que les oppositions /e/ vs. /ɛ/, /ø/ vs. /œ/ et /o/ vs. /ɔ/, sont souvent neutralisées au profit de la réalisation fermée ou intermédiaire. Par exemple, *vert* /vɛʁ/, *sœur* /sœʁ/ et *roc* /ʁɔk/ sont réalisées respectivement [vɛʁ], [søʁ] et [ʁɔk].

Encore une fois, la situation est plus contrastée dans les **langues kanak**, et nécessite une analyse au cas par cas.

✎ Si toutes les **langues océaniques** opposent des antérieures à des postérieures, en revanche, la plupart n'utilisent pas l'opposition arrondi vs. non arrondi (trait de labialité) parmi les antérieures (cf. tableau ci-dessus). Ce qui signifie que les sons [y], [ø] ou [œ] sont absents de ces systèmes. Cette absence dans la langue de départ ne semble cependant pas poser de problème pour l'acquisition des nouvelles catégories phonologiques du français. À noter cependant que pour

<sup>3</sup> Le iaai fait partiellement exception. D'un point de vue phonologique, il n'ya pas de voyelles nasales en iaai. Cependant, les voyelles se nasalisent dans un environnement de consonnes nasales (Ozanne-Rivierre, p. 60).

les locuteurs adultes des **langues kanak du Sud de la Grande Terre**, les phonèmes /y/, /ø/ ou /œ/ du français sont probablement assimilées aux postérieures non arrondies /u/, /ʏ/ et /ʌ/ que l'on trouve dans ces systèmes.

## 1. 2. Structure syllabique.

Les syllabes du français peuvent se terminer par une voyelle (syllabe ouverte, ex. *bas* /ba/), ou par une consonne (syllabe fermée, ex. *bal*). Les successions de consonnes y sont en outre très fréquentes : /pr/ (*âpre*), /rp/ (*harpe*), /br/ (*brave*), /rb/ (*barbe*), /rbr/ (*arbre*), /tr/ (*quatre*), /rt/ (*carte*), /dr/ (*droit*), /rd/ (*horde*), /rdr/ (*ordre*), /gr/ (*ogre*), /rg/ (*orgue*), /ks/ (*axe*), /sk/ (*risque*), /skr/ (*escrime*), /ktr/ (*octroyer*), /str/ (*astreindre*), /ls/ (*falsifier*), /sl/ (*slalom*), /rʃ/ (*marche*), /rʒ/ (*marge*)...

En revanche, dans de certaines **langues océaniques**, les syllabes sont toujours ouvertes et il n'y a pas de succession de consonnes dans un mot.

Lorsque l'on étudie le lexique de ces langues, on peut observer que les mots d'emprunt tendent à se mouler dans la structure syllabique sans consonnes finales ni groupement consonantique. Les mots futuniens empruntés au français fournissent un bon exemple de ce processus d'assimilation (Moïse-Faurie, 1997, p. 15) :

<i>programme</i> /program/	> <i>polokalama</i>
<i>brouette</i> /bruɛt/	> <i>puluete</i>
<i>mouchoir</i> /muʃwar/	> <i>musuala</i>

## 1. 3. Une voyelle prothétique /e/.

On signale, dans certaines langues, le cas de l'apparition d'un /e/ prothétique dans les mots empruntés au français qui comportent à l'initiale un groupe consonantique /s/ + occlusive (ex. /st/, /sk/, /sp/...). Par exemple, le mot drehu *esitilo* vient de fr. *stylo*.

Il s'agit d'un phénomène relativement fréquent que l'on retrouve dans d'autres langues. Il permet la décomposition de la succession |sC(r)V| en deux syllabes |es|C(r)V|. Ce phénomène a également été très productif en français à une certaine époque de son histoire : *étoile* < lat. *stella* ; *école* < lat. *scola* ; *écrire* < lat. *scribere* ; *échelle* < lat. *scalae* ; *écureuil* < lat. *scuriolus* (comparez avec l'anglais *star*, *school*, *scale*, *squirrel*).

## 1. 4. La prosodie

En français :

« Les mots n'ont en français, dans la chaîne parlée, aucune identité sonore perceptible : l'unité de rang immédiatement supérieur à la syllabe est le groupe accentuel (ou groupe rythmique).

*Celui-ci est constitué par une suite de syllabes correspondant à une unité syntagmatique d'un rang hiérarchique variable, et dont le nombre oscille autour d'un optimum lui aussi variable selon le débit et le type de communication. En général, un groupe accentuel a rarement moins de 3 et plus de 7 syllabes.*

*Il est reconnaissable au fait que la dernière syllabe du groupe est accentuée. Comme il n'existe pas en français d'accent de mot, contrairement à la plupart des autres langues (notamment européennes), et que l'accent ne joue aucun rôle distinctif (permettant de différencier des mots homonymes), il est tout entier au service de la démarcation des groupes. » (Riegel et alii, 1994, p. 57)*

Dans les **langues océaniques**, il existe généralement un accent de mot, dont la position est variable selon les langues.

L'absence d'accent de mot en français complexifie peut-être l'acquisition de cette langue. En effet, il semble que l'accent joue un rôle important dans la segmentation des énoncés en mots. Ainsi, selon Jusczyk et Aslin (1995), à partir de 7 mois, les enfants peuvent extraire les schémas d'accentuation les plus typiques des mots de la langue (lorsqu'un tel schéma existe), et s'en servent pour la segmentation et la reconnaissance des mots.

En partant du postulat que l'intégration auditive est fortement conditionnée par la langue maternelle, certaines méthodologies d'enseignement des langues recourent à un dispositif informatique pour modifier les caractéristiques acoustiques des énoncés de la langue cible conformément à la déformation auditive du sujet pour l'inviter par la suite à entendre ces énoncés sans déformation.

**En bref**, en cas d'assimilation, les traits phonologiques du français qui posent sans doute le plus de problèmes sont :

- pour les consonnes : le trait de sonorité (ex. /p/ vs. /b/) ; sifflantes et chuintantes (ex. /ʃ/ vs. /ʒ/) ;
- pour les voyelles : le trait de nasalité (ex. /o/ vs. /ɔ/) et les degrés d'aperture (ex. /ø/ vs. /œ/).

On se souviendra également que les successions de consonnes sont peu fréquentes dans certaines langues océaniques parlées en Nouvelle-Calédonie. Les nombreux groupes consonantiques du français sont donc susceptibles de poser parfois problème aux apprenants.

## 2. LA MORPHOLOGIE

### Les phénomènes de flexion

Le français est une **langue flexionnelle**, c'est-à-dire que certaines classes lexicales (les noms, les verbes et les adjectifs) changent de formes selon leurs attributs grammaticaux (genre, nombre, temps...).

La partie stable du mot est appelée « radical », la partie variable selon les attributs grammaticaux est appelée « désinence ». Dans les procédés de flexions réguliers, c'est la désinence qui se fléchit (ex. *je part-s* vs. *nous part-ons*). Dans les flexions irrégulières, il arrive que le radical soit affecté (ex. : *je sais*, *nous savons*). Parfois, pour les formes les plus irrégulières, la flexion d'un « même » mot repose sur plusieurs radicaux différents (ex. : *je vais*, *nous allons*, *nous irons...*).

En acquisition du langage, les irrégularités flexionnelles sont une source importante d'erreurs (y compris pour les locuteurs natifs) car elles nécessitent la mémorisation de chaque forme irrégulière qui ne peut se déduire d'un procédé régulier de flexion.

Il y a peu de variation morphologique dans les **langues océaniques**. Sauf exceptions, les déterminations grammaticales du nombre, genre, temps, aspect, mode, personne, etc. sont portées par des morphèmes indépendants.

Considérons à présent, dans le détail, les principaux phénomènes de morphologie grammaticale.

#### • Le nombre du nom

En **français**, le nom varie selon le nombre. Le nombre pluriel des noms du français est généralement marqué à l'écrit par un *-s*. À l'oral, un /-z/ apparaît lorsqu'il y a une liaison avec la voyelle initiale du mot qui le suit.

*l'île* vs. *les îles*

*Je parcours les îles.* /ʒpɑrkurlezil/

*Je parcours les îles enchantées.* /ʒpɑrkurlezilzɑ̃ʃɑ̃tʁes/

Cette flexion du nom en nombre, qui s'écrit mais qui ne s'entend pas toujours, est le reliquat d'une déclinaison latine beaucoup plus complexe. Le nom latin se fléchit selon le nombre mais aussi selon le cas. Le *cas* est une variation morphologique qui renseigne sur la fonction du nom dans la phrase. Voici un exemple de déclinaison du nom latin *insula* 'île', c'est-à-dire, l'énumération de toutes les formes qu'il peut prendre (10 en tout, contre 2 en français) selon son nombre et son cas :

Cas	Nombre	
	singulier	pluriel
nominatif/vocatif	<i>insula</i>	<i>insulae</i>
accusatif	<i>insulam</i>	<i>insulas</i>
génitif	<i>insulae</i>	<i>insularum</i>
datif	<i>insulae</i>	<i>insulis</i>
ablatif	<i>insula</i>	<i>insulis</i>

Pour le nom français, seule la variation en nombre est demeurée et le *-s* caractéristique du pluriel est issu de la forme accusative plurielle du nom latin.

Dans les **langues océaniques**, l'indication de nombre est donnée par un morphème indépendant et le « nom » demeure invariable. C'est ce qu'illustrent les exemples suivants :

#### **drehu**

*la nekōnatr* 'l'enfant' vs. *la itre nekōnatr* 'les enfants'

#### **nengone**

*kore morow* 'l'enfant' vs. *ehna morow* 'les enfants'

**ajië**

*oyari* ‘l’enfant’ vs. *pârâ oyari* ‘les enfants’

**tahitien**

*te vahine* ‘la/les/une/des femme(s)’ vs. *te mau vahine* ‘les/des femmes’

Seules exceptions, dans quelques langues océaniques, il arrive que certains lexèmes subissent une transformation morphologique selon le nombre. Par exemple, en **fagauvea**, C. Moysse-Faurie (2000, p. 252) note que trois lexèmes voient la voyelle de la première syllabe s’allonger lorsque le référent est multiple.

singulier	pluriel
<i>fafine</i> ‘femme’	<i>faafine</i> /fa:fine/ ‘femmes’
<i>tangata/taŋata/</i> ‘humain’	<i>taangata</i> /ta:ŋata/ ‘hommes’
<i>matua</i> ‘parent’	<i>maatua</i> /ma:tua/ ‘parents’

Néanmoins ce phénomène est relativement rare et ne s’étend jamais à l’ensemble du lexique.

- **Le genre du nom**

En **français**, le nom est toujours pourvu d’un genre inhérent, masculin ou féminin. Ce genre lui reste attaché, même hors emploi. Il est stocké avec le mot dans le lexique mental du locuteur. Ce genre conditionne le choix des articles qui précèdent le nom (*le/la, un/une*, etc.) et la forme des adjectifs qui l’accompagnent éventuellement (*le petit bateau* /**lptibato**/ vs. *la petite baleine* /**laptitbalen**/).

À noter que le genre est parfois utilisé à des fins lexicales, pour distinguer des noms autrement homophones (ex. *la mort* vs. *le mort*).

En dehors des noms dont les référents sont des êtres sexués (ex. *le garçon* vs. *la fille*), rien ne permet de prédire à coup sûr le genre. Il est arbitraire et conventionnel. En français, on dit *le soleil* et *la lune*, mais en allemand, ce sera *die Sonne*, littéralement ‘la soleil’ et *der Mond* littéralement ‘le lune’. Rien dans leur morphologie ne permet de prévoir que *saveur* est féminin et que *labeur* est masculin. Même pour les référents sexués, il faut se souvenir que le genre, attribut grammatical, ne se confond pas toujours avec le sexe, propriété des êtres vivants. On peut parler d’*une hyène mâle* (nom épïcène de genre féminin dont le référent est de sexe mâle) ou d’*un hibou femelle* (nom épïcène de genre masculin dont le référent est de sexe femelle).

Ce caractère arbitraire du genre rend son acquisition d’autant plus difficile pour les apprenants étrangers. Le genre doit être mémorisé en même temps que le mot, par exemple en apprenant ce dernier accompagné d’un article (ex. *la saveur* vs. *le labeur* plutôt que *saveur* ou *labeur* isolés). Les psycholinguistes estiment que chez le jeune enfant dont la langue maternelle comporte un genre grammatical, l’acquisition de cette catégorie débute entre le 18<sup>e</sup> et le 24<sup>e</sup> mois.

Dans les **langues océaniques**, il n’y a généralement pas de genre grammatical<sup>4</sup>. Par exemple, l’article **tahitien** *te* s’emploie indifféremment devant des lexèmes qui réfèrent à des entités asexuées ou à des êtres sexués mâles ou femelles.

*Pauroa te ahiahi, e î noa mai ā te araturu i te taata,*  
 TOT ART soir TAM plein seulement CTP encore ART pont REL ART humain  
*te tāne, te vahine, te tamarii.*  
 ART homme ART femme ART enfant

‘Tous les soirs, il y a toujours plein de monde sur le pont, des hommes, des femmes, des enfants.’

Il en va de même pour l’article *la* en **drehu** :

*la atr* ‘la personne’, *la nekō trahmany* ‘le garçon’, *la jajiny* ‘la fille’, *la gojeny* ‘la route’...

Si une précision sur le sexe du référent est nécessaire, il peut être indiqué par l’équivalent des termes ‘mâle’ et ‘femelle’ postposé au lexème.

**drehu**

*hoos trahmany* ‘étalon’ vs. *hoos fōe* ‘jument’  
 cheval homme cheval femme

<sup>4</sup> Certaines langues de la Grande Terre (paicî, cemuhi...) emploient cependant des articles distincts devant des noms à référents humains mâles ou femelles, ce qui préfigure l’apparition d’un genre grammatical.

**xârâcùù**

*dö xötö* ‘coq’ vs. *dö sê* ‘poule’  
volaille mâle volaille femelle

**• L’accord de l’adjectif**

L’adjectif **français** s’accorde avec le nom qu’il accompagne : il change de forme en fonction du genre et du nombre de ce dernier. Dans les cas les plus réguliers, le genre féminin est marqué à l’écrit par un morphogramme *-e* (si l’adjectif se termine par une autre lettre qu’un *e*) et le nombre pluriel par un *-s*, la combinaison des deux donnant *-es*.

Nombre	Genre	
	masculin	féminin
singulier	<i>le petit bateau /pti/</i>	<i>la petite baleine /ptit/</i>
	<i>le petit îlot /ptit/</i>	<i>la petite île /ptit/</i>
pluriel	<i>les petits bateaux /pti/</i>	<i>les petites baleines /ptit/</i>
	<i>les petits îlots /ptiz/</i>	<i>les petites îles /ptitz/</i>

Le tableau ci-dessus révèle que les phénomènes sont plus complexes à l’oral. Avec les noms comportant une consonne initiale, seule l’opposition de genre est audible au niveau de l’adjectif antéposé *petit* : /pti/ vs. /ptit/. Mais si l’initiale du nom est une voyelle, l’opposition de genre devient inaudible pour les formes singulières : /ptit/ au féminin et au masculin. En revanche, les formes plurielles, au masculin et au féminin, sont distinctives : /ptiz/ vs. /ptitz/.

Ce n’est qu’un aperçu très sommaire qui ne prend pas en compte les irrégularités (*beau, beaux, belle, belles ; artisanal, artisanaux, artisanale, artisanales...*).

Les qualificatifs des **langues océaniques** sont généralement invariables. Que le référent du syntagme soit mâle, femelle, asexué, unique ou multiple, le qualificatif ne change pas de forme.

**xârâcùù**

*chaa giè a nûrû* ‘une hache tranchante’ vs. *mû giè a nûrû* ‘des haches tranchantes’  
un hache tranchant PLUR hache tranchant

**ajië**

*kwâ ka kau* ‘le gros bateau’ vs. *pârâ kwâ ka kau* ‘les grands bateaux’  
bateau grand PLUR bateau grand

Les seules exceptions concernent, dans certaines langues, quelques qualificatifs qui se rédupliquent partiellement lorsque le référent du syntagme est multiple. Par exemple, en **tahitien** :

*te taata ìno /ʔino/* vs. *te feiā ìno /ʔi:ʔino/*  
art personne mauvais gens  
‘la/une personne méchante’ ‘les/des gens méchants’

*te taata maitaì /maitaʔi/* vs. *te feiā maitataì /maitataʔi/*  
bon  
‘la/une personne gentille’ ‘les/des gens gentils’

Néanmoins, cette flexion, qui demeure souvent facultative, ne concerne qu’un stock limité de lexèmes.

**• La conjugaison**

En français, le verbe varie morphologiquement selon la personne, le nombre, le temps, l’aspect, le mode. L’ensemble des formes que le verbe peut prendre constitue sa conjugaison. Cette flexion verbale est un héritage du latin. Voici un exemple de conjugaison du verbe *cogiter* au présent de l’indicatif, accompagné des formes équivalentes latines :

Personne (& nombre)	formes françaises	équivalents latins
singulier	1 <sup>ère</sup> <i>je cogit-e</i> /ʒəkɔʒit/	<i>cogit-o</i>
	2 <sup>e</sup> <i>tu cogit-es</i> /tykɔʒit/	<i>cogit-as</i>
	3 <sup>e</sup> <i>il cogit-e</i> /ilkɔʒit/	<i>cogit-at</i>
pluriel	1 <sup>ère</sup> <i>nous cogit-ons</i> /nukɔʒitɔ̃/	<i>cogit-amus</i>
	<i>nous, on cogit-e</i> (cf. infra) /nuɔ̃kɔʒit/	
	2 <sup>e</sup> <i>vous cogit-ez</i> /vukɔʒite/	<i>cogit-atis</i>
	3 <sup>e</sup> <i>ils cogit-ent</i> /ilkɔʒit/	<i>cogit-ant</i>



les déterminations temporo-aspecto-modales. Ce système s'avère plus économique que celui du **français** qui nécessite la mémorisation de nombreuses flexions irrégulières.

Dire qu'il n'y a pas à proprement parler de conjugaison (ie. de variation de la désinence verbale selon les indications TAM et la personne) dans les langues océaniques ne signifie pas pour autant que l'on n'y trouve pas parfois des flexions spécifiquement verbales. En **drehu**, par exemple, comme dans les **langues kanak des îles Loyauté** ainsi que dans les **langues du Nord de la Nouvelle-Calédonie**, le noyau lexical du prédicat se fléchit selon la nature du complément postposé :

Complément postposé	Exemples
aucun complément	<i>Eni a kuqa.</i> /kuɣa/ 1sg TAM tirer-au-fusil 'Je tire au fusil.'
complément déterminé : syntagme précédé d'un article ( <i>la, lai, lo...</i> )	<i>Eni a kuqan la thihlë.</i> /kuɣan/ tirer-au-fusil ART roussette 'Je tire sur la roussette (avec le fusil).'
complément indéterminé	<i>Eni a kuqa thihlë.</i> /kuɣa/ roussette 'Je chasse la roussette.'
complément personnel : indice personnel, nom propre ou lexème précédé seulement d'un quantifieur ( <i>caa, lue, itre, ...</i> )	<i>Eni a kuqanyi angatr.</i> /kuɣani/ 3PL 'Je leur tire dessus (au fusil).'

En cas d'assimilation, un apprenant de langue maternelle océanique aura tendance à :

- simplifier les flexions du français (ex. *\*Les enfants dort.* ; *\*Il faut qu'il part demain.*) ;
- à surgénéraliser les procédés réguliers de flexion aux formes irrégulières (mais c'est aussi le cas chez les jeunes apprenants francophones) ;
- à recourir préférentiellement aux formes périphrastiques (ex. *Il va dormir* plutôt qu'*Il dormira*) qui présentent moins de risques d'erreur et qui sont structurellement plus proches des agencements de la langue maternelle.

## L'opposition verbo-nominale

Le **français** distingue formellement les verbes des noms. Comme on a pu le voir dans le chapitre précédent, les verbes se conjuguent, les noms ont un genre inhérent.

En l'absence de genre grammatical et de flexion spécifiquement verbale, la distinction est moins évidente à établir sur des critères formels dans de nombreuses **langues océaniques**. Pour quelques-unes d'entre elles, certains auteurs renoncent même à maintenir la dichotomie verbo-nominale dans leurs descriptions grammaticales<sup>5</sup> ou y apportent de sérieux amendements<sup>6</sup>. En effet, dans ces langues, un même lexème peut référer tantôt à une entité, tantôt à un procès, sans aucune modification morphologique.

### tahitien

*Tarià mai na i to tarià i te faateni a te mauri tupuna.*  
oreille VTF DX2 REL ton oreille REL ART plainte REL ART revenant ancêtre

'Prête l'oreille à la plainte des ancêtres.' (J. Mairai, Maropūtoto, 1987)

*E mea varavara te mau tāne e haere e tītiāmata i te iā,*  
ATTRB rare ART PLUR homme TAM aller TAM masque REL ART poisson

*no te mea, aita e tītiāmata no te tāiā.*  
parce que NEG TYP masque REL ART pêcher

'Il était rare que les hommes pratiquent la pêche sous-marine car ils n'avaient pas de masque à cet effet.'  
(TM:62)

<sup>5</sup> Cf. entre autres, Fontinelle, 1976 (ajïë) ; Tchekhoff, 1984 (tongien) ; Lercari, 2001 (drehu) ; Vernaudon, 2002 (tahitien)...

<sup>6</sup> Moïse-Faurie, 2004 (futunien).

*E àhu rātou i te àhu ùòò.* ‘Ils s’habillent en blanc.’  
 TAM vêtir 3PL REL ART vêtement blanc

### L’omni-prédicativité et l’omni-aspectualité

En **français**, la fonction prédicative<sup>7</sup> est spécifiquement verbale. Un nom ou un adjectif ne peuvent accéder à cette fonction qu’à condition d’être précédés de la copule *être* ou d’un verbe au rôle syntaxique équivalent (*devenir*, *sembler*, *paraître*, etc.).

*Jean mange.*

\**Jean médecin.*

*Jean est médecin.*

*Jean devient médecin.*

\**Jean malade.*

*Jean est malade.*

Dans les **langues océaniques**, il n’y a pas de copule *être* et il arrive régulièrement qu’un mot qui réfère à une entité, à une propriété ou à un lieu puisse apparaître directement en fonction prédicative.

#### drehu

<i>Wala a huliwa e We.</i>	‘Wala travaille à Wé.’
W. TAM travailler à W.	
<i>Wala a drokotre e We.</i>	‘Wala est médecin à Wé.’
W. TAM médecin à W.	
<i>Wala a wezipo.</i>	‘Wala est malade.’
W. TAM malade	
<i>Wala a u ?</i>	‘Que fait Wala ?’
W. TAM quoi	
<i>Meköle hë Wala.</i>	‘Wala a s’est endormi.’
dormir TAM W.	
<i>Wezipo hë Wala.</i>	‘Wala est tombé malade.’
malade TAM W.	
<i>Drokotre hë Wala.</i>	‘Wala est devenu médecin.’
médecin TAM W.	
<i>Koilo hë la he.</i>	‘Le bateau est parti.’ (lit. Le bateau est là-bas désormais.)
là-bas TAM ART bateau	

#### nengone

<i>Bone ha thaet.</i>	‘Il s’est endormi.’
Il/elle TAM dormir	
<i>Bone ha ngome.</i>	‘Il s’est transformé en être humain.’
Il/elle TAM humain	
<i>Bone ha nge ?</i>	‘Qu’a-t-il fait ?/Qu’est-il devenu ?’
Il/elle TAM quoi	

Pour décrire cette caractéristique typologique, les linguistes parlent d’omniprédicativité. Dans les langues omniprédicatives, tous les lexèmes sont potentiellement des prédicats.

À cela s’ajoute, comme le révèlent les exemples précédents, que des mots qui réfèrent à une entité, à une propriété ou à un lieu peuvent être accompagnés de marques TAM (temps-aspect-mode). Ce type de détermination temporo-aspecto-modale n’est donc pas réservé, dans ces langues, aux lexèmes qui désignent des procès<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Pour une définition du prédicat, cf. infra.

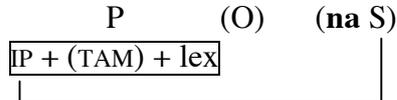
<sup>8</sup> L’omniaspectualité des lexèmes dans certaines langues océaniques a des conséquences théoriques importantes en linguistique générale. Dans le prolongement de la grammaire traditionnelle, on a longtemps associé étroitement la définition de la classe syntaxique du verbe aux attributs grammaticaux exprimant la temporalité. Déjà Aristote (384-322 av. J.-C.) « *introduit (...) un critère à la fois morphologique et sémantique (...) qui, dans sa simplicité, sera définitivement adopté pour opposer le nom au verbe :*





<i>Na</i>	<i>kuru.</i>	‘Il dort.’
3SG	dormir	
<i>Na</i>	<i>wé kuru.</i>	‘Il s’est endormi.’
3SG	TAM	
<i>Na</i>	<i>yè kuru.</i>	‘Il va dormir.’, etc.
3SG	TAM	

On peut résumer la structure de la phrase assertive simple en **ajië** par la formule suivante :



Dans les **langues kanak des Loyauté**, le noyau lexical du prédicat se fléchit, mais ce n’est pas en raison d’un accord avec le sujet (cf. supra).

En **tahitien**, il n’y a ni flexion, ni accord. La variation en personne ou en nombre du sujet n’entraîne aucune modification dans le syntagme prédicatif.

<i>Ua</i>	<i>tāmāa</i>	<i>vau.</i>	‘J’ai mangé.’
TAM	manger	1SG	
<i>Ua</i>	<i>tāmāa</i>	<i>òna.</i>	‘Il a mangé.’
TAM	manger	3SG	
<i>Ua</i>	<i>tāmāa</i>	<i>rātou.</i>	‘Ils ont mangé.’
		3PL	

#### • L’ordre des constituants dans la phrase assertive simple.

En **français**, l’ordre des constituants dans la phrase assertive simple est : Sujet – Prédicat – (Objet).

Cet ordre n’est pas un universel linguistique<sup>9</sup>. Si l’on exclut le cas des indices personnels clitiques, dans les **langues polynésiennes** ainsi que dans les **langues kanak du Nord de la Grande Terre**, le sujet est postposé au prédicat (cf. exemples ajië et tahitiens ci-dessus). C’est le reflet de l’ordre supposé en proto-océanien.

#### futunien

<i>Kua</i>	<i>ano a</i>	<i>Setefano.</i>	‘Setefano est parti.’
TAM	partir	ABS S.	
<i>E</i>	<i>sogulu loku</i>	<i>kaune’a.</i>	‘Mon ami ronfle.’
TAM	ronfler	mon ami	

Dans les **langues du Sud de la Grande Terre**, le sujet est antéposé au prédicat.

En **xârâcùù**, qui est à la frontière entre les groupes du Nord et du Sud, les deux agencements sont possibles. Si le sujet est postposé au prédicat, il est introduit par le morphème *na~ngê* :

<i>Xûûchî</i>	<i>a sëi</i>	<i>kwé.</i>	‘Cet enfant puise de l’eau.’
enfant	ci	puiser eau	
<i>È</i>	<i>sëi kwé na</i>	<i>xûûchî a.</i>	~ ‘Il puise de l’eau cet enfant.’
3SG	puiser eau	REL enfant ci	

On retrouve un phénomène équivalent en **nengone**, où le sujet, facultatif, peut être antéposé ou postposé au prédicat. Lorsqu’il est postposé, il est précédé d’un morphème en *k-*.

<sup>9</sup> Certains intellectuels, comme Antoine de Rivarol (1753-1801), ont pu prétendre que cet ordre était le seul à favoriser la raison. Une telle conception fantaisiste est contredite par la simple expérience (Kant écrivait en allemand, langue à verbe second !).

« Avec l’avènement de la « grammaire générale » au 17<sup>ème</sup> siècle l’enjeu idéologique s’affiche. Les langues qui comme le français placent en première position le sujet, et ensuite le prédicat verbal, furent dites suivre l’ordre « naturel » des pensées et donc de la logique : cet ordre est celui qui place le « sujet » (au sens logique d’abord, puis au sens grammatical de : « qui donne ses marques au verbe ») de la « proposition » (au sens logique d’abord) avant le « prédicat » ou l’« attribut ». (...) Les langues offrant un ordre différent de cet ordre « naturel », telles que le latin ou l’allemand, ou le russe, sont dites « transpositives », donc a priori moins aptes à refléter l’ordre des pensées. Au 18<sup>ème</sup> siècle cette distinction suscitera un débat théorique qui conduit à distinguer la « proposition », renvoyant à l’ordre logique et abstrait, et la « phrase », désignant la structure de surface. » (Marchello-Nizia, 1999, p. 36-37)

<i>Bone</i>	<i>ci</i>	<i>thaet.</i>	≈	<i>Ci thaet ke bone.</i>	‘Il/elle dort.’
3SG	TAM	dormir			
<i>Ore morow</i>	<i>ci</i>	<i>thaet.</i>	≈	<i>Ci thaet kore morow.</i>	‘L’enfant dort.’
ART	enfant				
<i>Waone</i>	<i>ci</i>	<i>thaet.</i>	≈	<i>Ci thaet kei Waone.</i>	‘Waone dort.’

La situation est plus complexe en **drehu** où l’ordre des constituants dépendra de la marque TAM employée. Par exemple, avec la marque *a*, le sujet est un constituant obligatoire et il est antéposé au prédicat :

*Nekönatr a meköl.* ‘L’enfant dort.’  
 enfant TAM dormir

Avec *kola*, le sujet est facultatif, et s’il est exprimé, il est postposé au prédicat :

*Kola meköl la nekönatr.* ‘L’enfant dort.’  
 TAM dormir ART enfant

Avec *hna*, le sujet est à nouveau facultatif, mais il peut être tantôt postposé, tantôt antéposé au prédicat (dans ce cas, il est toujours précédé de *hne(n/i)* :

*Hna meköl la nekönatr.* ‘L’enfant a dormi.’  
 TAM dormir ART enfant

*Hnene la nekönatr hna meköl.* ‘L’enfant a dormi.’<sup>10</sup>  
 TAM ART enfant TAM dormir

Face à une telle diversité, il est difficile de dégager une tendance générale en matière d’interférence. Cependant, il est fréquent d’entendre, en français local, des énoncés où le prédicat précède le sujet, en particulier lorsque ces énoncés expriment un état résultant

*C’est bouché mon nez.* pour ‘J’ai le nez bouché.’

*C’est cassé ma montre.* ‘Ma montre est cassée.’

Autres exemples authentiques, relevés dans une copie d’étudiant LCR d’origine wallisienne, qui témoignent d’une préférence pour l’ordre prédicat – sujet :

*Il est étudié, dans ce chapitre, les fonctions auxquelles peuvent accéder les lexèmes nus. (...) Tout d’abord est défini (sic) la syntaxe du mwotlap qui est une langue accusative. (...) Puis est délimité le syntagme prédicatif.*

Comme on l’a vu, cet ordre correspond à l’ordre dominant (et historique) dans les langues océaniques.

### • La phrase interrogative.

Trois types de procédés, qui peuvent se combiner, permettent en français contemporain de marquer l’interrogation :

- soit syntaxiques (modification de l’ordre des constituants, avec un pronom personnel sujet postposé au prédicat) ;
- soit morphologiques (emploi de morphèmes spécialisés : *que, quoi, est-ce que...*) ;
- soit prosodiques (intonation montante à l’oral).

Il convient, en outre, de distinguer l’interrogation totale, qui porte sur la validité de l’ensemble de la prédication, de l’interrogation partielle, qui appelle une information sur un terme précis de la relation prédicative.

*Viendras-tu ? Est-ce qu’il est malade ? Le magasin est-il ouvert ?*, etc. (interrogation totale)

*Où vas-tu ? Que mange-t-il ? Qui frappe à la porte ? Pourquoi rit-elle ?*, etc. (interrogation partielle)

Dans un registre soutenu de langue, le procédé syntaxique du pronom postposé s’impose, qu’il s’agisse d’une interrogation totale ou partielle :

*Viendras-tu ? Qui regardes-tu ? Qui Jean regarde-t-il ?*

Mais l’interrogation totale peut aussi reposer sur l’emploi du morphème *est-ce que*. Dans ce cas, l’ordre des constituants demeure le même que dans la phrase assertive :

*Est-ce que tu viendras ?*

<sup>10</sup> Le changement d’ordre est lié à une mise en valeur de tel ou tel constituant.

Dans un registre moins soutenu, en particulier à l'oral, l'intonation montante suffit pour l'interrogation totale :

*Tu viendras ?*

— — —

Dans le cas de l'interrogation partielle, toujours dans un registre courant, le morphème interrogatif est suffisamment explicite pour éviter la postposition du pronom personnel sujet :

*Tu regardes qui ?* ≈ *Qui tu regardes ?*

Dans **les langues océaniques**, de manière générale, seuls des procédés morphologiques et prosodiques marquent l'interrogation, tant totale que partielle.

#### drehu

*(Hapeu) kola wezipo eö ?* 'Est-ce que) tu es malade ?'  
est-ce que TAM malade 2SG

*Eö a tro ië ?* 'Où vas-tu ?' (lit. Tu vas où ?)  
2SG TAM aller vers-où

*Eö a kuci nemen ?* 'Que fais-tu ?' (lit. Tu fais quoi ?)  
2SG TAM faire quoi

#### tahitien

*E mea fifi (ānei) ?* 'Est-ce difficile (ou non) ?'  
ATTRB difficile (ou bien ?)

*Ua aha rātou inanahi ?* 'Qu'ont-ils fait hier ?'  
TAM quoi 3PL hier

*E haere òe i hea ?* 'Où vas-tu ?' (lit. Tu vas où ?)  
TAM aller 2SG où

Il existe cependant une structure inversée en **tahitien** pour l'interrogation partielle qui porte sur l'espace ou le temps :

*I hea òe e haere ai ?* 'Où vas-tu ?'  
où 2SG TAM aller ANAPH

*Ahea òe e hoì faahou mai ai ?* 'Quand reviens-tu ?'  
quand 2SG TAM aller à nouveau CTP ANAPH

#### • Types de procès et agencement des actants selon leur rôle sémantique.

Toutes les langues n'organisent pas de la même façon les actants selon les types de procès.

En **français**, l'expérient d'un verbe de perception (voir, entendre, etc.) ou de sentiment (aimer, détester, etc.) sera généralement traité comme l'agent d'un verbe d'action :

*Le rat déteste le chat.*  
EXPERIENT STIMULUS

*Le rat voit le chat.*  
EXPERIENT STIMULUS

*Le rat ronge l'arbre.*  
AGENT PATIENT

En revanche, le **futunien** recourt à deux agencements différents selon que le prédicat exprime un sentiment ou une perception, ou selon qu'il réfère à une action (C. Moysse-Faurie, 1997, p. 31).

Perception et sentiment :

*E tio le kimoa ki le pusi.* 'Le rat voit le chat.'  
TAM voir ART rat REL ART chat  
EXPERIENT STIMULUS

*E vesi'a le kimoa ki le pusi.* 'Le rat déteste le chat.'  
TAM détester ART rat REL ART chat  
EXPERIENT STIMULUS

Le syntagme qui réfère à l'expérient du sentiment ou de la perception (ie. *le kimoa*) n'est précédé d'aucun relateur, alors que celui qui désigne le stimulus (ie. *le pusi*) est précédé de *ki*.

Action :

*E gagali le la'akau e le puaka.* 'Le cochon ronge l'arbre.'  
 TAM ronger ART arbre REL ART cochon  
 PATIENT AGENT

*E tapono le pamu e le toe.* 'L'enfant ferme le robinet.'  
 TAM fermer ART robinet REL ART enfant  
 PATIENT AGENT

Cette fois, le syntagme qui réfère à l'agent est précédé de *e*, alors que celui qui désigne le patient n'est précédé d'aucun relateur.

Si l'on compare les agencements en français et en futunien, on a donc :

	<i>Perception/émotion</i>	<i>Action</i>
futunien	PROCES Expérient <b>ki</b> Stimulus	PROCES Patient <b>e</b> Agent
français	Agent/Expérient PROCES Patient/Stimulus	

Observez également l'agencement suivant en **tahitien** :

*E mea au na ù te ià.* 'J'aime le poisson.' (lit. C'est bon pour moi le poisson.)  
 ATTRIB bon REL 1SG ART poisson

Plus proche du français, on trouve des phénomènes équivalents en allemand (ex. *Mir ist kalt*, lit. Pour moi c'est froid = 'J'ai froid.') ou en espagnol (*Me gustan las manzanas*, lit. Me plaisent les pommes = 'J'aime les pommes.').

Ces différences structurelles jouent sans doute un rôle important en cas d'assimilation et doivent expliquer certaines déviations dans l'agencement des actants dans les phrases d'apprenants en français.

#### • Le passif.

En **français**, les phrases dont le verbe se construit avec un complément d'objet direct (construction active) admet une construction passive.

*La vieille femme tresse la natte.* → *La natte est tressée par la vieille femme.*  
 SUJET-AGENT COMPLEMENT-PATIENT SUJET-PATIENT COMPLEMENT-AGENT

Cette construction passive se définit par les quatre caractéristiques suivantes :

- le complément d'objet de la phrase active devient sujet ;
- le verbe au participe passé se conjugue avec l'auxiliaire *être* qui se met au même temps et au même mode que la forme conjuguée du verbe actif (ex. *tresse* → *est tressée*) ;
- le sujet de la phrase active peut éventuellement se réaliser sous la forme d'un complément prépositionnel (dit complément d'agent) introduit par les prépositions *par* ou *de* ;
- le sujet et le complément d'objet de la phrase active permutent mais conservent leur rôle sémantique (ex. *la vieille femme* = agent vs. *la natte* = patient).

La grande majorité des phrases passives effectivement employées en français sont dépourvues de complément d'agent (Riegel *et alii*, 1994, p. 439). La tournure passive sert donc le plus souvent à ne pas expliciter l'agent du procès, soit parce que :

- il n'est pas connu (ex. *Si vous êtes attaqués, regagnez votre base de départ.*)
- on juge préférable de taire son identité (anonymat, etc.) (ex. *Cette information m'a été révélée ce matin.*)
- l'identité de l'agent peut être inférée à partir des connaissances partagées par les interlocuteurs (ex. *Une collation sera offerte après le décollage.*)

Entre autres motivations, la tournure passive permet également de modifier la saillance des actants :

- elle présente un événement du « point de vue » du patient, souvent lorsque l'agent est un inanimé. Comparez : *Un camion-citerne a renversé notre voisin.* vs. *Notre voisin a été renversé par un camion citerne.*
- inversement, puisque le complément d'agent est facultatif, son expression produit un effet contrastif. Pour les agents animés, la position de complément d'agent est plus marquée. Comparez : *L'auteur n'a pas fait cette correction.* vs. *Cette correction n'a pas été faite par l'auteur, mais par l'éditeur.*

Certaines **langues océaniques** connaissent des constructions équivalentes au passif en français, d'autres n'ont pas de tournure passive. Mais elles expriment par d'autres procédés les nuances rendues par le passif français. Nous observerons le cas du **tahitien** puis du **drehu**.

En **tahitien**, les formes passives sont construites au moyen du morphème *-hia* suffixé au noyau lexical du prédicat. Comme en **français**, cette suffixation permet de permuter l'ordre des actants de la phrase active : le patient passe en position de sujet et l'agent dans celle de complément (introduit par le relateur *e*).

<i>Tē haùne ra te rùàu vahine i te peùe.</i>	'La vieille femme tresse la natte.'
TAM tresser DX ART vieux femme REL ART natte	
	SUJET-AGENT COMPLEMENT-PATIENT
<i>Tē haùne-hia ra te peùe e te rùàu vahine.</i>	'La natte est tressée par la vieille femme.'
TAM tresser-HIA DX ART natte REL ART vieux femme	
	SUJET-PATIENT COMPLEMENT-AGENT

Mais le suffixe *-hia* présente également des emplois plus « exotiques » en comparaison du passif français.

<i>Ua naonao-hia teie motu.</i>	'Cet îlot est infesté de moustiques' (lit. Cet îlot est « moustiqué ».)
TAM moustique-HIA DEM îlot	
<i>Ua tamarii-hia rāua.</i>	'Ils (duel) ont eu des enfants (ensemble).'
TAM enfant-HIA 3DU	
<i>Ua taòto-hia teie roi e Pito.</i>	'Ce lit a servi à Pito pour dormir dessus.' (lit. Ce lit a été dormi par Pito.)
TAM dormir-HIA DEM lit REL P.	
<i>Tāniuniu mai ia taimē-hia atu.</i>	'Appelle-moi quand (tu) auras le temps.'
téléphoner CTP quand temps-HIA CTF	

En **drehu**, comme dans toutes les **langues mélanésiennes de Nouvelle-Calédonie**, il n'y a pas à proprement parler de construction passive. En effet, nous avons vu que la définition du passif repose, entre autres, sur l'existence d'une forme passive du prédicat (fr. *est tressée*, tah. *haùne-hia*) morphologiquement distincte de la forme active correspondante (fr. *tresse*, tah. *haùne*). On ne trouve pas de telles formes en drehu.

Nous avons vu que le passif français permettait le plus souvent de ne pas expliciter l'agent. En drehu, inutile de modifier la forme du prédicat pour effacer l'agent<sup>11</sup>.

<i>Hnei kuli hna òni la miitr.</i>	→	<i>Hna òni la miitr.</i>
REL chien TAM manger ART viande		
'Le/un chien a mangé la viande.'		'(On) a mangé la viande.' ~ 'La viande a été mangée.'

Puisque l'agent est marqué par le morphème *hne(i/n)*, on peut également le déplacer sans risque de confusion dans les rôles sémantiques. Ainsi, les trois énoncés suivants...

<i>Hnene la aji hna hnyiman la utr.</i>
REL ART rat TAM se-moquer-de ART poulpe
<i>Hna hnyiman la utr hnene la aji.</i>
poulpe rat
<i>Hna hnyiman hnene la aji la utr.</i>
rat poulpe

... signifient approximativement 'Le rat s'est moqué du poulpe'. La distribution des rôles sémantiques est strictement équivalente dans les trois agencements : le rat, marqué par *hnene*, est agent, le poulpe est patient. L'ordre d'apparition des actants ne fait que modifier légèrement leur saillance. Disons que le premier énoncé présente l'événement du point de vue de l'agent quand les deux suivants privilégient davantage celui du patient.

#### 4. L'ORTHOGRAPHE.

Les systèmes graphiques des **langues océaniques** sont généralement « transparents ». Sauf rares exceptions, à un phonème correspond un et un seul graphème, et réciproquement :

un phonème ↔ un graphème

Par exemple, dans toutes les **langues kanak**, le phonème /k/ est représenté exclusivement par **k**, et réciproquement, **k** correspond exclusivement à /k/.

<sup>11</sup> Nous n'aborderons pas le cas des agencements avec la marque TAM *a*, aux contraintes spécifiques.

En revanche, le système graphique du **français** est « opaque ». De nombreux phonèmes reçoivent plusieurs transcriptions et, réciproquement, certains graphèmes peuvent se lire de plusieurs façons selon le contexte :

- relation phonographémique : un phonème → plusieurs graphèmes

Par exemple, /k/ peut se transcrire *k*, *c*, *cu*, *cc*, *ch*, *q*, *qu* comme dans *kaki*, *cas*, *cueillir*, *accord*, *chorale*, *coq*, *quille*.

- relation graphophonémique : un graphème → plusieurs phonèmes

Par exemple, la lettre *c* se prononce /k/ dans *cas* et /s/ dans *face*.

Selon Riegel et alii (1994, p. 69), on recense, en **français**, environ 130 graphèmes qui sont reliés aux 36 phonèmes de cette langue. Néanmoins, 45 graphèmes de base couvrent les besoins fondamentaux de la transcription.

Aux difficultés engendrées par l'opacité des correspondances phonographémiques s'ajoutent celles issues des morphogrammes du français. Les morphogrammes sont des lettres ou groupes de lettres qui ne se prononcent pas toujours mais qui représentent graphiquement :

- les relations morphologiques entre mots qui appartiennent au même paradigme dérivationnel (*lait* → *laitage* ; *éléphant* → *éléphantéau* ; *retarder* → *retard* ; *partir* → *départ*). On les appelle morphogrammes lexicaux.
- les relations grammaticales : ils codent les phénomènes d'accord dans le groupe nominal (ex. le « s » du pluriel, le « e » du féminin : *le pantalon bleu* vs. *les pantalons bleus* vs. *la veste bleue* vs. *les vestes bleues*) et dans le groupe verbal (TAM, accord avec le sujet : *ils mangent*). Il s'agit des morphogrammes grammaticaux.

La maîtrise de l'orthographe lexicale (ou « d'usage ») du **français** impose donc de connaître :

1. la transcription graphémique particulière de certains phonèmes. Par exemple, *ph* plutôt que *f* pour le /f/ de *éléphant*. Remarque : alors qu'*éléphant* s'écrivait *elefant*, voire *olifant* au 12<sup>ème</sup> siècle, le *ph* a été introduit ultérieurement pour des raisons étymologiques et rappeler la lettre phi (< gr. *ελεφας*).
2. les morphogrammes lexicaux et grammaticaux.
3. les lettres étymologiques, reliquats de graphèmes présents dans l'étymon (ex. : fr. *temps* < lat. *tempus*).

Les morphogrammes lexicaux comme les lettres étymologiques ont une origine historique, mais seuls les premiers se maintiennent dans les paradigmes dérivationnels. Le mot *temps* /tã/ comporte un morphogramme lexical *p* (*temps* → *temporel*) et une lettre étymologique *s*.

Les morphogrammes ainsi que les lettres étymologiques du **français** ne se prononcent pas systématiquement, ce qui complique leur mémorisation.

Dans les transcriptions des **langues océaniques**, il n'y a ni morphogrammes lexicaux, ni lettres étymologiques. Les morphèmes grammaticaux se prononcent systématiquement (aussi, il est inutile de distinguer dans ces langues les concepts de morphèmes et de morphogrammes). Tout ce qui se lit se prononce et, réciproquement, tout ce qui se prononce s'écrit.

Ces différences sensibles font que l'acquisition de l'orthographe d'usage d'une **langue océanique** est bien plus simple que l'acquisition de celle du **français**. Dans une **langue océanique**, une fois que l'individu dispose d'une représentation phonologique exacte du mot, il peut en déduire, par conversion phonographémique, une représentation orthographique. En revanche « *des travaux menés sur le français suggèrent que le seul recours aux règles de conversion phonème-graphème ne permet d'écrire correctement qu'environ la moitié des mots.* » (Gombert, 2000, p. 111).

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### Acquisition du langage, enseignement/apprentissage des langues, sociolinguistique

- Aitchison, J., 1996, *The seeds of speech: Language origin and evolution*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Barnèche, Sophie, 2004, *L'identité linguistique et culturelle des jeunes de Nouméa. Une étude des pratiques langagières dans la cité de Riverstar (Rivière-Salée)*, Thèse de doctorat en sociolinguistique urbaine, Université de Rouen.
- Bernabé, J., 1999, « La relation créole-français : duel ou duo ? Implications pour un projet scolaire », *Langues et cultures régionales de France, Etat des lieux, enseignement, politiques*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », p. 35-52.
- Bialystok, Ellen, 2001, *Bilingualism in Development : Language, Literacy and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bourdieu, P., 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- Boyssson-Bardies (de), B., 1996, *Comment la parole vient aux enfants*, Paris, Odile Jacob.
- Comblain, A., Rondal, J.-A., 2001, *Apprendre les langues. Où, quand, comment ?*, Liège, Mardaga.
- Cummins, J., 1979, « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of Educational Research*, n°49, p. 222-251.
- Fillol, V., Vernaudon, J., 2004, « Les langues kanak et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : d'un compromis à un bilinguisme équilibré ? », Paris, *ELA*, n° 133, p. 55-67.
- Florin, A., 1999, *Le développement du langage*, Dunod.
- Gardner, R.C., Lambert, W.E., 1972, *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, Newbury House.
- Gombert, Jean-Emile, Colé, Pascale, Valdois, S., et alii, 2000, *Enseigner la lecture au cycle 2*, Nathan.
- Hagège, C., 2000, *Halte à la mort des langues*, Paris, Odile Jacob.
- Hagège, Claude, 1996, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob.
- Hamers, J.F., Blanc, M., 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- Jusczyk, P. W., & Aslin, R. N., 1995, « Infants' detection of sound patterns of words in fluent speech », *Cognitive Psychology*, n°29, p. 1-23.
- Kail, M., Fayol, M., (eds), 2000, *L'acquisition du langage*, 2 tomes, Paris, PUF.
- Klein, W., 1989, *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.
- Lambert, W.E, 1977, « Effects of bilingualism on the individual », *Bilingualism : Psychological, Social and Educational Implications*, New York, Academic Press Inc., p. 15-27.
- Macnamara, J., 1966, *Bilingualism and primary education*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Manessy, G., 1995, *Créoles, pidgins, variétés véhiculaires – Procès et genèse*, CNRS éditions.
- Pineau-Salaün, Marie, 2000, *Les Kanak et l'école, Socio-histoire de la scolarisation des Mélanésiens de Nouvelle-Calédonie (1853-1998)*, thèse de doctorat de sociologie, EHESS, Paris.
- Selinker, L., 1972, « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*, n° 10, p. 209-231.
- Toukomaa, P., Skutnabb-Kangas, T., 1977, *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of pre-school age and children in the lower level of comprehensive school*, Helsinki, The Finnish National Commission for UNESCO.
- Verhoeven, L., 1994, « Transfer in bilingual development : The linguistic interdependency hypothesis revisited », *Language Learning*, 44, p. 381-415.

### Linguistique générale et linguistique française

- Basset, L. & Perennec, M., (sous la dir.), 1994, *Les classes de mots. Traditions et perspectives*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Denis, D., Sancier-Château, A., 1994, *Grammaire du français*, Paris, Le Livre de Poche.
- Hagège, C., 1982, *La structure des langues*, Paris, PUF.
- Lazard, G., 1994, *L'actance*, Paris, PUF.
- Lemaréchal, A., 1989, *Les parties du discours. Sémantique et syntaxe*, Paris, PUF.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R., 1997, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- Marchello-Nizia, C., 1999, *Le français en diachronie : douze siècles d'évolution*, Paris, Ophrys.
- Martinet, A., 1991 (1970), *Eléments de linguistique générale*, Paris, Arman Collin.
- Van Valin, R. D., 2001, *An Introduction to Syntax*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Wagner, R. L., Pinchon, J., 1991, *Grammaire du Français classique et moderne*. Paris, Hachette supérieur.

### Descriptions syntaxiques des langues kanak

- Bril, Isabelle, 2002, *Le nêlêmwa (Nouvelle-Calédonie). Analyse syntaxique et sémantique*, Paris, Louvain, Peeters.
- Cawa, D., 2000, « Un exemple de morphosyntaxe en Nengone (Nouvelle-Calédonie) : les variations morphologiques et la transitivité », *SICOL*, Vol. 2, *Pacific Linguistics* 505, Canberra, Pacific Linguistics, RSPAS, p. 285-293.
- Haudricourt, A.-G., et alii, 1979, *Les langues mélanésiennes de Nouvelle-Calédonie*, Nouméa, Publication de la D.E.C, Bureau psychopédagogique (coll. Eveil 13).
- Hollyman, K.J, *Etudes sur les langues du nord de la Nouvelle-Calédonie*, Paris, Peeters, Selaf 377.
- La Fontinelle (de), J., 1976, *La langue de Houailou*, Paris, SELAF, Tradition Orale 17.

- Lercari, C., Sam, L., Gowe, M., Vernaudon, J., 2001, *Langue de Lifou, Qene drehu. Méthode d'initiation*, Nouméa, CDP Nouvelle-Calédonie.
- Miroux, Daniel, 2003, *Tusi hwen iaai, Manuel de conversation thématique français-iaai*, Nouméa, Alliance Champlain.
- Moyse-Faurie, C., 1980, « Un exemple : les langues néo-calédoniennes », in F. François éd., *Linguistique*, PUF, pp. 411-418.
- Moyse-Faurie, C., 1983, *Le drehu, langue de Lifou (Îles Loyauté), phonologie, morphologie, syntaxe*, Paris, Selaf.
- Moyse-Faurie, C., 1995, *Le xârâcùù, Langue de Thio-Canala (Nouvelle-Calédonie), Eléments de syntaxe*, Paris, Selaf.
- Moyse-Faurie, C., Ozanne-Rivierre, Françoise, 1983, « Subjects case markers and word order in New Caledonia and Loyalty Islands languages », *Papers from the Third international conference on Austronesian linguistics 4 : Thematic variation*, Canberra, Australian National University (Pacific Linguistics, Series C-77), p. 113-152
- Osumi, M., 1995, *Tinrin Grammar*, Oceanic Linguistics n°25, Honolulu, University of Hawai'i Press.
- Ozanne-Rivierre, F., 1976, *Le iaai, Langue mélanésienne d'Ouvéa (Nouvelle-Calédonie), Phonologie, morphologie, esquisse syntaxique*, Paris, Selaf.
- Ozanne-Rivierre, F., 1987, « L'expression linguistique de l'orientation dans l'espace : quelques exemples océaniques », *Cahiers du Lacito*, 2, Paris, CNRS, p. 129-155.
- Ozanne-Rivierre, F., 1991, *Incorporation of genitive relators in the languages of New Caledonia and the Loyalty Islands*, in R. Blust (ed.), *Currents in Pacific Linguistics. Papers in Austronesian Languages and ethnolinguistics in honour of G. W. Grace*, Canberra, The Australian National University Press (Pacific Linguistics C117), p. 321-338.
- Rivierre, J.-C., 1978, 1980, *La langue de Touho, Phonologie et grammaire du cèmuhi (Nouvelle-Calédonie)*, Paris, Selaf (TO 38).
- Shintani, T.L.A., Païta, Y., 1990, *Grammaire de la langue de Païta*, Nouméa, Société d'études historiques de Nouvelle-Calédonie.
- Tryon, D. T., 1967 (1971), *Nengone grammar*, Canberra, Pacific linguistics, series B – n° 6.
- Futunien
- Moyse-Faurie, C., 1997, *Grammaire du futunien*, Nouméa, C.D.P.
- Wallisien
- Moyse-Faurie, C., 2001, « L'aspect "transitionnel" du faka'uvea (wallisien) », *Actance n°11*, Paris, RIVALDI-CNRS, p. 177-190.
- Nguyen, B. D., 1995, *Le Wallisien – Etude des unités significatives*, Thèse de doctorat, Paris V.
- Rensch, K.H., 1981, *Te lea faka'uvea – Introduction à la langue de Wallis ('Uvea)*, Canberra, Archipelago Press.
- Tahitien
- Académie Tahitienne, 1986, *Grammaire de la langue tahitienne*, Papeete, STP-Multipress.
- Lazard, G., Peltzer, 2000, *Structure de la langue tahitienne*, Selaf n°391, Paris, Peeters.
- Païa, M., Vernaudon, J., 1998, *Tahitien. Ia ora na, méthode d'initiation à la langue tahitienne*, Paris, Inalco & BPI Centre Georges Pompidou.
- Vernaudon, J., 2002, « Faut-il donner du sens à la grammaire ? », *Bulletin du Laboratoire de Recherches en Sciences Humaines de Polynésie française*, n°1, Papeete, ISEPP & Au Vent des Îles, p.119-133.
- Vernaudon, J., Rigo, B., 2004, « De la translation substantivante à la quantification : Vers une caractérisation sémantique de l'article *te* en tahitien », *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, t. XCIX (2004), fasc. 1, Herent, Peeters, p. 457-480.
- Autres langues océaniques et divers
- Bauer, W., 1997, *The Reed reference grammar of Māori*, Auckland, Reed.
- François, A., 2001, *Contraintes de structures et liberté dans l'organisation du discours. Une description du mwotlap, langue océanique du Vanuatu*, Thèse de linguistique, Paris, Sorbonne.
- François, A., 2003, *La sémantique du prédicat en mwotlap (Vanuatu)*, Leven-Paris, Peeters.
- Lynch, J., 1998, *Pacific languages. An introduction*, Honolulu, University of Hawai'i Press.
- Moyse-Faurie, C., 1984, « L'opposition verbo-nominale dans les langues d'Océanie. », *Modèle linguistique*, T. 6, Presse universitaire de Lille, pp. 117-123.
- Mosel, U., Hovdhaugen, E., 1992, *Samoan reference grammar*, Oslo, Scandinavian University Press.
- Tchekhoff, C., 1984, « Une langue sans opposition verbo-nominale : le tongien. », *Modèle linguistique*, T. 6, Presses universitaires de Lille, p. 125-131.