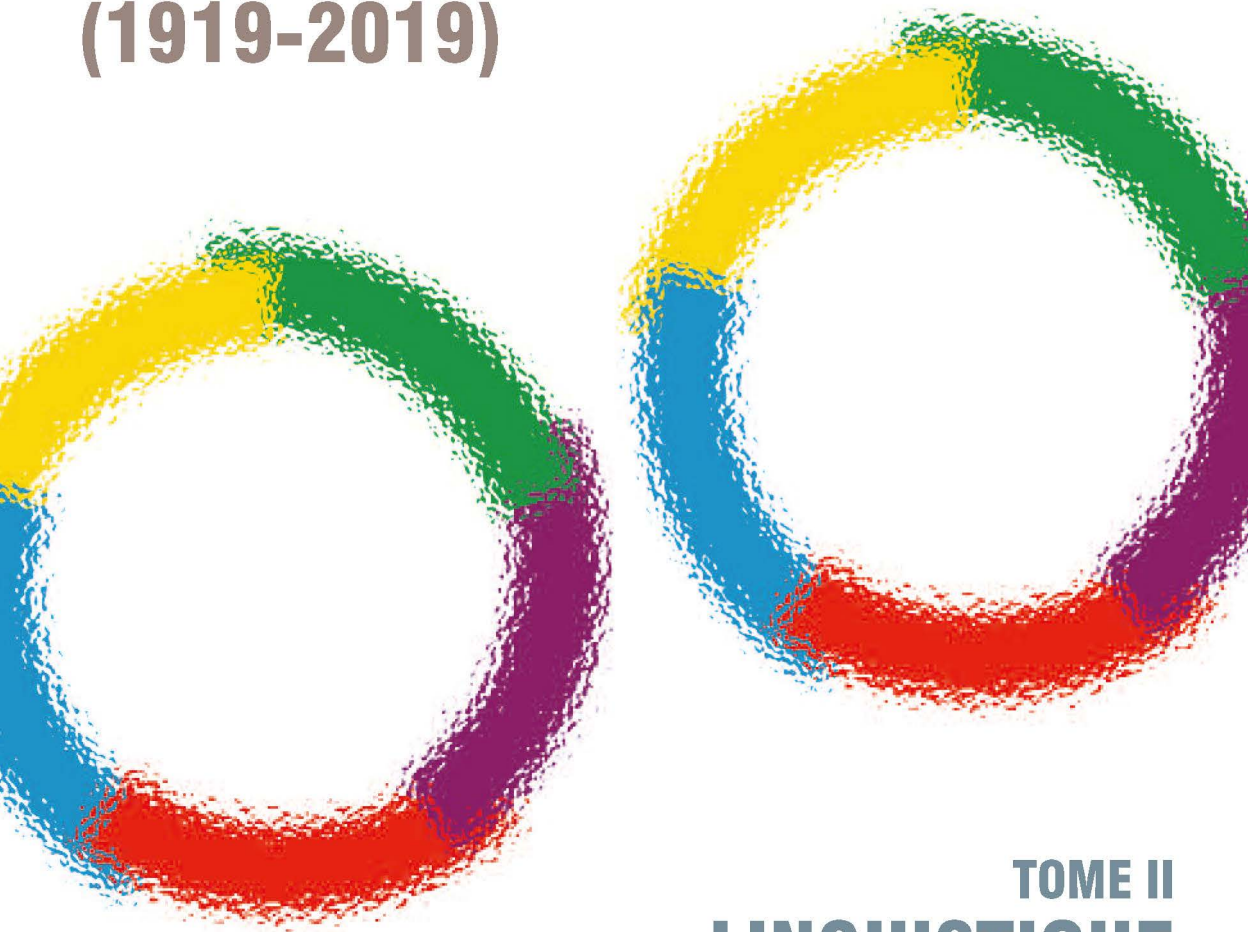


**AU CROISEMENT DES CULTURES,
DES DISCOURS ET DES LANGUES.
CENT ANS D'ÉTUDES ROMANES
À L'UNIVERSITÉ DE VARSOVIE
(1919-2019)**



**TOME II
LINGUISTIQUE
ET DIDACTIQUE
DU FLE**



Uniwersytet Warszawski
Instytut Romanistyki



**AU CROISEMENT DES CULTURES,
DES DISCOURS ET DES LANGUES.
CENT ANS D'ÉTUDES ROMANES
À L'UNIVERSITÉ DE VARSOVIE
(1919-2019)**

**TOME II
LINGUISTIQUE
ET DIDACTIQUE
DU FLE**

**AU CROISEMENT DES CULTURES,
DES DISCOURS ET DES LANGUES.
CENT ANS D'ÉTUDES ROMANES
À L'UNIVERSITÉ DE VARSOVIE
(1919-2019)**

**TOME II
LINGUISTIQUE
ET DIDACTIQUE
DU FLE**

**Sous la direction de
Małgorzata Izert, Monika Kostro,
Jolanta Sujecka-Zajac et Krystyna Szymankiewicz**



Rapporteurs: *prof. dr hab. Katarzyna Karpińska-Szaj*
prof. dr hab. Dorota Śliwa

Responsable éditoriale: *Maria Szewczyk*

Rédaction: *Małgorzata Izert*
Monika Kostro
Jolanta Sujecka-Zajęc
Krystyna Szymankiewicz

Correction: *Christine Martinez*

Couverture: *Zbigniew Karaszewski*

Composition: ALINEA

Ouvrage publié avec le concours du Recteur de l'Université de Varsovie
(programme « Inicjatywa doskonałości – Uczelnia Badawcza »)

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021

Małgorzata Izert ORCID: 0000-0002-0212-3966, Uniwersytet Warszawski
Monika Kostro ORCID: 0000-0002-9126-2086, Uniwersytet Warszawski
Jolanta Sujecka-Zajęc ORCID: 0000-0003-4903-0852, Uniwersytet Warszawski
Krystyna Szymankiewicz ORCID: 0000-0002-8598-3418, Uniwersytet Warszawski

ISBN 978-83-235-5294-9 (print) ISBN 978-83-235-5302-1 (pdf online)
ISBN 978-83-235-5310-6 (e-pub) ISBN 978-83-235-5318-2 (mobi)

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
PL 00-838 Warszawa, ul. Prosta 69
e-mail: wuw@uw.edu.pl
Księgarnia internetowa: www.wuw.pl

Édition 1, Varsovie 2021
Imprimé par POZKAL



Table des matières

Avant-propos	7
L'évolution de la langue française	13
XAVIER BLANCO, Vers une histoire des collocations. Recherches lexicosémantiques et histoire des langues romanes	15
MARIE-DOMINIQUE JOFFRE, Pourquoi <i>ille</i> a-t-il été "sélectionné" pour devenir le pronom personnel et l'article indéfini dans les langues romanes?	29
ANNA BOCHNAKOWA, L'apport des langues romanes en français actuel	40
HUEI-CHEN LI, La pratique de la ponctuation du début du XVI ^e siècle: le cas des imprimés de Galliot du Pré	47
PHILIPPE CARON, Un gisement de correspondances féminines au siècle des Lumières: les Archives d'Argenson. Contribution à une étude des pratiques orthographiques des femmes au royaume de la variante	68
ALICJA KACPRZAK, Notes sur la néologie de l'adjectif dénominal en français actuel: de la récurrence de quelques modèles dérivatifs suffixaux	88
La linguistique contrastive	97
KATARZYNA KWAPISZ-OSADNIK, Les prépositions de lieu en français et en italien dans le cadre de la linguistique cognitive: le cas des prépositions françaises <i>à, dans, en</i> et des prépositions italiennes <i>a, in, in contracté</i>	99
JOANNA GÓRNIKIEWICZ, L'infinitif injonctif en français et en polonais	109
MANAR EL KAK, Traduire le signe ou le référent?	121
MIROŚLAW TRYBISZ, Quelques réflexions sur les éléments du langage spécialisé dans les textes littéraires en tant que problème de traduction	131
STÉPHANE BIKIALO ET AUDREY SURBIER, L'interdiscours dans <i>L'Insurrection qui vient</i> du « Comité invisible »	140

Apprendre et enseigner le FLE: perspectives de la recherche et de la pratique didactique	151
HALINA WIDŁA , Intégration du numérique dans quelques pratiques universitaires innovantes en enseignement/apprentissage des langues	153
MAGDALENA SOWA , La grammaire au service de l'activité professionnelle: sélection, progression et agencement des ressources linguistiques dans les formations en français à des fins professionnelles	163
MONIKA GRABOWSKA , L'apprentissage informel des langues étrangères à l'époque du <i>Cadre européen commun de référence</i>	172
MALIKA ABENTAK , Podcasts: quelles contributions à l'apprentissage de la langue française écrite? Cas des étudiants de l'université IBN ZOHR au Maroc	181
OLYMPIA TSAKNAKI ET FREIDERIKOS VALETOPOULOS , La réalisation de schwa dans un corpus de discours non spontané en français: une recherche chez les apprenants hellénophones	191
CHRISTINE MARTINEZ , L'influence de l'évaluation afin d'améliorer la prise de parole (en FLE), ou L'évaluation peut-elle être motivante dans la prise de parole?	202
PAUL ARON , Les grammairiens métronomes, ou comment retenir aisément les règles de la langue française	212
Le FLE dans une optique interdisciplinaire, plurilingue et pluriculturelle	223
DOROTA PUDO , Le rôle des sois possibles dans l'apprentissage d'une L3	225
NATALIA SAKELLARI , L'évaluation de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE)	233
ANNE-SOPHIE MOREL , Récits de migration et enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE)	242
JACKY VERRIER , Approche didactique du rapport à l'interculturalité en Français Langue Étrangère (FLE) en milieu universitaire	250
FRANÇOISE COLLINET , Philologie, néo-rhétorique et éducation	258



Avant-propos

Le présent ouvrage *Au croisement des cultures, des discours et des langues. Cent ans d'études romanes à l'Université de Varsovie* donne suite au colloque international qui s'est tenu du 17 au 19 octobre 2019 à l'Institut d'études romanes et qui a été l'un des événements organisés à l'occasion et en l'honneur du centième anniversaire de la fondation des études françaises et romanes à l'Université de Varsovie. Les communications des conférencières et conférenciers, représentants de la francophonie mondiale, nos collègues de longue date qui ont participé à ce colloque, se sont articulées autour de trois axes : études littéraires, études linguistiques et études en didactique des langues étrangères. Les mêmes axes, se rapportant aux champs disciplinaires qui constituent les centres d'intérêt et de recherche des enseignant.e.s-chercheur.e.s à l'IER, structurent cet ouvrage collectif de deux volumes. Une grande diversité de thèmes et d'approches croisées justifie pleinement, nous semble-t-il, le titre de cette publication.

Dans le premier volume, dirigé par Judyta Zbierska-Mościcka et Wiesław Kroker, figurent les textes concernant les recherches en littérature de langue française, dans le second, que nous soumettons ici aux lectrices et lecteurs, nous avons réuni les études portant sur la linguistique, la traductologie et la didactique du français langue étrangère. Deux sous-parties ont été distinguées pour chacun de ces domaines : en linguistique, ce sont « L'évolution de la langue française » et « La linguistique contrastive » et, respectivement, en didactique du français langue étrangère : « Apprendre et enseigner le FLE : perspectives de la recherche et de la pratique didactique » suivi du « FLE dans une optique interdisciplinaire, plurilingue et pluriculturelle ».

La partie linguistique du volume II, qui réunit onze articles des contributrices et contributeurs affiliés à neuf universités européennes et une université asiatique, se donne pour ambition de montrer à quel point l'histoire et l'évolution de la langue française ainsi que les recherches actuelles en sciences du langage se situent au croisement des cultures, des discours et des langues. Elle oriente la réflexion vers de nouvelles pistes de recherche qui tiennent compte de l'intégration progressive de méthodologies diverses et d'une variété de domaines et sous-domaines qui se croisent mutuellement comme la lexicologie et la traduction des formes anciennes (contribution de X. Blanco), la lexicographie et l'histoire des emprunts (contribution d'A. Bochnakowa), les études diachroniques de l'emploi des démonstratifs et de la ponctuation dans

les textes littéraires anciens (contributions de M.-D. Joffre et H.-Ch. Li), la sémantique lexicale et la sociolinguistique des usages et de la norme en diachronie (contribution de Ph. Caron), la néologie formelle dans le discours journalistique en français actuel (contribution d'A. Kacprzak), l'étude contrastive des prépositions de lieu et la linguistique cognitive (contribution de K. Kwapisz-Osadnik), l'approche syntactico-sémantique et pragmatique en analyse contrastive de l'infinitif injonctif (contribution de J. Górnikiewicz), la traduction du pronom *on* vers l'arabe du point de vue de la psychomécanique du langage (contribution de M. El Kak), la traduction littéraire et la traduction spécialisée (contribution de M. Trybisz), et, enfin, l'analyse du discours littéraire (contribution de S. Bikialo et A. Surbier).

Cette partie du volume s'ouvre avec l'article « Vers une histoire des collocations – recherches lexico-sémantique et histoire des langues romanes » de **Xavier Blanco** qui fait état d'un projet consistant à répertorier et à décrire les collocations recensées dans des textes littéraires du XII^e et XIII^e siècles comme première étape pour une étude diachronique des collocations dans les langues romanes. L'auteur analyse plusieurs exemples de collocations en se centrant sur les syntagmes nominaux avec l'adjectif '*grant*', les comparatives en *comme N* et en *plus que N* à sens intensif et la construction adverbiale à *N et à N* à sens péjoratif.

En s'appuyant sur les emplois relevés dans les œuvres littéraires latines choisies (Cicéron, César, Tite-Live, Pline l'Ancien), **Marie-Dominique Joffre** suit l'expansion du démonstratif latin *ille* au détriment d'autres démonstratifs latins et explique pourquoi le *ille* déictique a été sélectionné pour devenir le pronom personnel et l'article indéfini, tous les deux anaphoriques, dans les langues romanes. L'article illustre parfaitement deux importantes fonctions discursives de *ille* : comme signal d'une rupture dans le déroulement de l'argumentation et comme signal d'une opposition ou d'un contraste.

L'apport des langues romanes en français actuel est analysé par **Anna Bochnakowa**. L'auteure fait un bref parcours des mots empruntés aux langues romanes (occitan et provençal, italien, espagnol, portugais) qu'elle a recensés grâce au logiciel joint au *Petit Robert* de 2017. Elle remarque que les informations sur l'origine de plusieurs emprunts que le lecteur trouve dans ce dictionnaire ne sont pas toujours fiables. L'auteure constate que les lexicographes ne fournissent aucune mention sur le fondement de la répartition des mots entre occitans et provençaux, qu'ils ne font pas distinction entre la source directe et la source indirecte des emprunts à l'italien régional ou dialectal, et, enfin, qu'ils ignorent le rôle de l'espagnol et du portugais européens dans la transmission des emprunts venant de langues autochtones de l'Amérique du Sud et, plus précisément, le rôle de l'emprunt direct aux variantes espagnoles et portugaises de l'Amérique Latine.

Dans son étude, basée sur deux imprimés du *Roman de la Rose* de Galliot du Pré, dont l'un est conservé à la BNF et l'autre à la Bibliothèque de l'Arsenal, **Huei-Chen Li** présente, quant à elle, la pratique de la ponctuation du début du XVI^e siècle en la confrontant avec les traités médiévaux et renaissants afin de mettre en lumière le sous-système employé par Galliot du Pré. Après une analyse détaillée des différents signes de ponctuation qui participent à l'organisation du texte aux niveaux textuel, inter-propositionnel et intra-propositionnel (*cf.* letrine, majuscule, minuscule,

pied-de-mouche, manicule, comma, etc.), l'auteure conclut que « le système de ponctuation chez Galliot du Pré est assez stable et hiérarchisé » et que le passage du manuscrit à l'imprimé favorise la codification de la ponctuation. Pourtant, elle note l'absence des signes recommandés par les théoriciens médiévaux dans les imprimés analysés ce qui peut s'expliquer, selon l'auteure, par le fait que « l'imprimeur qui travaillait pour Galliot du Pré ne possédait pas tous les signes dans sa casse ».

L'évolution des pratiques et des sensibilités normatives en matière d'orthographe au XVIII^e siècle est l'objet de la contribution de **Philippe Caron**. Après avoir restitué un cadre de référence graphique pour la pratique orthographique au siècle des Lumières, l'auteur passe à une analyse détaillée de la graphie du mot *abîme* dans les dictionnaires et les traités d'orthographe de l'époque pour pouvoir enfin situer au plus juste les productions manuscrites comme les correspondances privées des femmes.

La partie portant sur l'évolution de la langue française est close par l'article d'**Alicja Kacprzak**: « Notes sur la néologie de l'adjectif dénominal en français actuel: de la récurrence de quelques modèles dérivatifs suffixaux ». L'auteure propose une étude sur un corpus composé de 2459 adjectifs néologiques formés, entre autres, sur la base nominale. Elle attire l'attention sur une surreprésentation des noms propres parmi les bases dérivatives et de trois suffixes (*-ien*, *-esque*, *-iste*) exploités de façon majoritaire au détriment des autres dans les textes du discours journalistique.

Les contributions suivantes se situent dans une perspective synchronique et abordent la problématique du croisement des cultures, des discours et des langues d'un point de vue contrastif qu'il s'agisse de l'emploi contrasté d'une unité linguistique dans deux langues, de la traduction d'un texte littéraire ou de la confrontation de discours à travers l'interdiscours.

Katarzyna Kwapisz-Osadnik propose une étude comparative des prépositions de lieu en français et en italien dans le cadre de la linguistique cognitive et plus particulièrement du point de vue de la relation *trajecteur-landmark*. L'auteure analyse les prépositions françaises *à*, *dans*, *en* et les prépositions italiennes correspondantes *a*, *in*, *in contracté* en se concentrant sur les cas dans lesquels le même rapport spatial est exprimé par des prépositions différentes selon la langue. L'analyse, conclue par une proposition de schèmes sémantico-cognitifs correspondant aux prépositions examinées, montre que l'emploi d'une préposition de lieu dépend de la façon dont la communauté linguistique conceptualise le *landmark*.

Joanna Górnkiewicz s'intéresse, pour sa part, à l'infinitif injonctif en français et en polonais. L'article présente une description syntactico-sémantique des énoncés injonctifs indépendants et non elliptiques contenant un prédicat infinitival dans les deux langues ainsi que les contraintes pragmatiques qui conditionnent l'emploi de la forme étudiée selon le genre de discours. L'auteure constate que si l'infinitif injonctif possède les mêmes caractéristiques morphosyntaxiques dans les deux langues, il est employé dans un nombre plus important de contextes en polonais, notamment dans des situations de communication orale en face-à-face.

Avec la contribution de **Manar El Kak** « Traduire le signe ou le référent ? » nous passons de la linguistique contrastive à ses implications pour la traduction. L'article

porte sur les difficultés de traduction du pronom *on* en arabe standard moderne dues à sa polysémie dans la langue de départ et à l'absence d'un pronom correspondant dans la langue cible. L'auteure observe que les traducteurs, confrontés à ces difficultés, ont tendance à traduire le pronom *on* à partir de son référent déduit de son contexte linguistique ou extralinguistique alors qu'une démarche plus appropriée consisterait à s'appuyer sur ses valeurs discursives potentielles. La psychomécanique du langage permet, en effet, de distinguer treize valeurs du pronom *on*, inclusives ou exclusives du locuteur, ainsi que trois critères déterminant le choix de l'une de ces valeurs lors de la traduction : le verbe, les pronoms co-référentiels et les locatifs spatiaux ou temporels servant à délimiter l'ensemble que le *on* est censé remplacer.

Les problèmes de traduction sont aussi au cœur de la réflexion de **Miroslaw Trybisz**, qui met en relief l'importance du savoir encyclopédique chez les traducteurs de textes littéraires, qui comportent souvent, comme le démontre l'auteur, des éléments de discours spécialisés. L'analyse critique de la version polonaise de trois fragments des romans de V. Hugo, D. van Cauwelaert et V. Volkoff, qui comprennent des termes de l'architecture et de la médecine ainsi que des références historiques, permet à l'auteur de présenter les difficultés types que pose la traduction de tels textes et de formuler quelques propositions concernant la formation des traducteurs de la littérature.

Le texte littéraire en tant que lieu de croisement de discours fait également l'objet de l'article « L'interdiscours dans *L'Insurrection qui vient* du "Comité invisible" » de **Stéphane Bikialo** et d'**Audrey Surbier**. Dans la lignée de la conception de l'interdiscours de M. Pêcheux et de la conception de l'hétérogénéité énonciative de J. Authier-Revuz, les auteurs proposent de distinguer l'interdiscours *montré* et l'interdiscours *manifeste* (non marqué). L'intérêt de cette distinction pour l'analyse du discours littéraire est démontré sur l'exemple de l'essai *L'Insurrection qui vient* dans lequel ces deux formes d'interdiscursivité constituent les principaux ressorts de la critique du discours néolibéral politique et économique et de la redéfinition du sujet contre la doxa du libéralisme existentiel.

La partie du volume II consacrée à la didactique du FLE comporte douze articles dont les auteur.e.s sont affiliés à dix universités européennes et une université africaine. Les textes réunis présentent la richesse et la diversité des perspectives, souvent interdisciplinaires, qui se croisent dans la recherche sur l'enseignement/apprentissage du FLE : l'intégration des apports des nouvelles technologies de l'information et les pratiques de classe innovantes (contributions de H. Widła et M. Abentak), l'enseignement/apprentissage des sous-systèmes de la langue (contributions de M. Sowa, P. Aron, O. Tsaknaki et F. Valetopoulos) ou des compétences spécifiques, parfois suivi de leur évaluation (contributions de Ch. Martinez, N. Sakellari et F. Collinet), le contexte de l'enseignement/apprentissage (contribution de M. Grabowska), l'identité plurilingue et pluriculturelle (contributions de D. Pudo et A.-S. Morel) ou l'approche interculturelle (J. Verrier).

Les analyses autour de la problématique liée à la didactique du français langue étrangère se voient inaugurées par le texte de **Halina Widła**. L'auteure se demande si les approches considérées comme innovantes aujourd'hui, à savoir la classe renversée,

l'enseignement par apprentissage et la classe virtuelle pourraient gagner en popularité dans le contexte universitaire et avec appui du numérique, il faut dire que les réponses sont loin d'être celles auxquelles l'on aurait pu s'attendre.

Magdalena Sowa analyse, par la suite, la place et la forme de l'enseignement de la grammaire dans un cours de français sur objectifs spécifiques. Ce dernier, étant souvent associé à des listes de termes spécialisés à apprendre par cœur, doit se libérer de ces clichés d'antan et faire face à une formation complète dont la communication reste l'objectif majeur sans oublier pour autant qu'il s'agit d'un discours spécialisé.

Les deux premiers contextes d'enseignement évoqués ci-dessus sont sans aucun doute formels, mais l'acte d'apprendre peut se faire de manière non-formelle et, surtout, informelle, comme le stipule **Monika Grabowska**. Il est urgent, rappelle l'auteur, de faire sortir l'apprentissage des murs d'une classe, qui sont trop étroits pour les objectifs d'un apprentissage tout au long de la vie comme on aime bien le répéter.

Avec le texte suivant, on retourne tout de même en salle de classe mais avec un moyen pédagogique innovant – les podcasts – qui sont mis au service de l'apprentissage de la langue française écrite. **Malika Abentak** présente les résultats encourageants de sa recherche menée à l'Université Ibn Zohr au Maroc.

Une autre compétence est au centre de l'analyse de **Olympia Tsaknaki** et **Freiderikos Valetopoulos**. Les deux chercheurs se sont intéressés à « La réalisation de schwa dans un corpus de discours non spontané : une recherche chez les apprenants helléno-phones ». Le défi phonologique pour les apprenants grecs est important puisqu'il s'agit d'un phonème inexistant en grec, il se pose ainsi un problème à la fois linguistique et didactique pour bien encadrer l'apprentissage du schwa en classe.

Dans l'avant dernier texte de cette sous-partie, **Christine Martinez** traite de l'évaluation dans le cadre de l'expression orale. Il en découle très clairement les bienfaits d'une évaluation anti-contrôle, qui motive et donne l'envie à chaque apprenant de continuer son apprentissage.

Les mêmes avantages seront tirés d'une manière spécifique de l'apprentissage de la grammaire présentée par **Paul Aron** dans son texte « Les grammairiens métro-nomes, ou comment retenir aisément les règles de la langue française ». L'auteur donne un aperçu diachronique détaillé des grammaires en vers et parle de leurs succès dans l'apprentissage des règles grammaticales à l'époque de leur parution.

La deuxième section de la thématique didactique, intitulée « Le FLE dans une optique interdisciplinaire, plurilingue et pluriculturelle », commence avec le texte de **Dorota Pudo** « Le rôle des sois possibles dans l'apprentissage d'une L3 » explorant le côté motivationnel de l'apprentissage des langues en lien avec la théorie de Zoltán Dörnyei et ses continuateurs et dans l'optique d'un plurilinguisme souhaité par le public apprenant.

Natalia Sakellari semble continuer cette réflexion en insistant sur le rôle des activités de médiation interlinguistique qui pourraient contribuer à l'évaluation de la compétence pluringue et pluriculturelle ce qui nécessite de revisiter la formation des enseignants de langue en Grèce.

Toujours dans la même piste thématique, **Anne-Sophie Morel** s'interroge sur les atouts didactiques d'une écriture migrante dont les auteurs plurilingues eux-mêmes témoignent d'un « entre-deux », voire plus, langues et cultures. Dans sa contribution, le lecteur trouvera de multiples exemples de ces potentiels à la fois littéraires et didactiques pour favoriser la prise de conscience interculturelle et métalinguistique des apprenants.

Nous serions certainement d'accord avec les constats prônés par **Jacky Verrier** dans son article « Approche didactique du rapport à l'interculturalité en FLE en milieu universitaire » où il s'interroge sur la didactique de la lenteur permettant de s'arrêter sur les sens des mots, sur la découverte de leur charge culturelle partagée, car, comme il le dit lui-même, « les mots sont des porteurs de comportements, de traditions et de repères identificateurs ».

Le volume finit avec un regard porté par **Françoise Collinet** sur la rhétorique et plus précisément la Nouvelle Rhétorique perelmanienne au travers de laquelle est analysé le fonctionnement argumentatif d'un texte littéraire (*Bouvard et Pécuchet* de G. Flaubert).

Nous sommes convaincues que les contributions rassemblées dans ce volume sont la meilleure preuve de toute la richesse de perspectives, de méthodologies et d'analyses ainsi que des approches croisées que le sujet *Au croisement des cultures, des discours et des langues* a suscitées chez les Auteur.e.s, enseignant.e.s-chercheur.e.s en linguistique et en didactique du français langue étrangère. Qu'il nous soit permis de les remercier.

Małgorzata Izert
Monika Kostro
Jolanta Sujecka-Zajac
Krystyna Szymankiewicz

L'évolution de la langue française



XAVIER BLANCO

Université Autonome de Barcelone
ORCID: 0000-0001-8210-3668

Vers une histoire des collocations. Recherches lexico-sémantiques et histoire des langues romanes¹

Towards a history of collocations. Lexico-semantic research and history of Romance languages

We report on a project to catalogue and describe the collocations of literary texts from Old French as a first step for a diachronic study of collocations in the Romance languages. We give many examples of collocations by focusing on two structures: the comparatives in *comme N* and *plus que N* (with intensive meaning) and the adverbial construction *à N et à N* (with pejorative meaning).

Keywords: collocation, lexical function, old French, diachrony, intensifier

Mots-clés: collocation, fonction lexicale, ancien français, diachronie, intensificateur

Introduction

L'intérêt de l'étude des collocations n'est plus à démontrer, comme le prouvent les très nombreuses publications consacrées à cette aire de recherche, ainsi que les ressources lexicographiques de plus en plus étendues qui trouvent des champs d'applications nombreux et divers.

Un peu différente est la situation concernant l'inventaire et l'analyse des collocations à travers l'histoire des langues romanes. Certes, d'importantes contributions ont été faites à ce champ d'étude, mais des descriptions à large couverture font encore défaut. Parmi les auteurs qui se sont penchés sur la question concernant la langue française, nous trouvons par exemple, de très intéressants travaux concernant les verbes supports, parmi lesquels: Buridant (1989 et 2007), Marcello-Nizia (1996), Ponchon

¹ Cette recherche s'inscrit dans le cadre du Projet COLINDANTE (*Las colocaciones intensivas del francés antiguo y su traducción al francés y al español*, Proyecto I+D+i PID2019-104741GB-I00). *Ministerio de Ciencia e Innovación* (Espagne). Nous tenons à remercier notre collègue Dolors Català de sa relecture attentive de l'article.

(1994), Schøsler (2003 et 2008)². Pour l'espagnol, García Pérez a également publié d'importants travaux (2007 et 2012). Mais des pans entiers de ce domaine de la description linguistique ont à peine été traités.

Précisons que nous entendons par *collocation* un phrasème lexical compositionnel semi-contraint à deux composantes, dont l'une (la base de la collocation) est sélectionnée uniquement par son sens, tandis que l'autre (le collocatif) est sélectionnée non seulement par son sens, mais aussi par rapport à la lexie concrète qui constitue la base de la collocation (Mel'čuk, 2003). Les collocations sont modélisées moyennant des fonctions lexicales³, qui sont des entités informationnelles correspondant à des liens lexicaux très généraux (Polguère, 2003), des métalexies qui peuvent être conçues comme des correspondances associant une ou plusieurs lexies ou syntagmes (les valeurs de la fonction) à la lexie de base de la collocation (l'argument de la fonction). Ainsi, par exemple, la fonction lexicale **Magn** (dont le sens est 'très', 'intense') appliquée à la base *remercier* donnerait comme valeurs, entre d'autres, *infiniment*, *chaleureusement*; formellement, nous aurions : **Magn**(*remercier*) = *infiniment*, *chaleureusement*. Il est important de signaler que les fonctions lexicales modélisent des universaux linguistiques et qu'elles se prêtent donc parfaitement à la comparaison interlinguistique. Précisons également que la notion de collocation ici ébauchée n'a rien à voir avec la fréquence d'apparition d'une combinaison donnée, ce qui nous permet de repérer et de décrire des collocations dont on ne posséderait qu'une seule occurrence, bien que le cas idéal est, bien entendu, de disposer de plusieurs occurrences afin d'écarter, dans la mesure du possible, des idiotismes, des défigements ou des erreurs de copiste.

Il existe une soixantaine de fonctions lexicales standard. Parmi celles-ci, les plus connues sont celles qui présentent un plus grand nombre de valeurs et s'appliquent sur des bases sémantiquement variées, comme les intensificateurs **Magn**, les laudatifs **Bon**, les confirmateurs **Ver** (ainsi que leurs antonymes : **AntiMagn**, **AntiBon** et **AntiVer**), les singulatifs (**Sing**) et les collectifs (**Mult**), les verbes supports (**Oper_i**, **Func_i**, **Labor_{ij}**), les verbes de réalisation (**Real_i**, **Fact_i**, **LabReal_{ij}**), les verbes phasiques (**Incep**, **Fin**, **Cont**) et peut-être aussi les verbes de préparation (**Prepar**) et de manifestation (**Manif**), ainsi que les expressions de symptôme (**Sympt**, toujours combinées avec les expressions de fonctionnement difficile, fonctionnement excessif ou arrêt de fonctionnement : **Obstr**, **Excess** et **Stop**), auxquelles les textes littéraires ont souvent recours pour l'expression des émotions et des sentiments. Bien entendu, nous ne pouvons pas entrer ici dans le détail du fonctionnement de toutes ces fonctions. Nous renvoyons le lecteur intéressé à Grossmann et Tutin (2003).

² Mentionnons aussi les travaux de Grażyna Vetulani pour le polonais (nous devons cette information au rapporteur anonyme de cet article, que nous remercions ici de ses remarques).

³ Toutes les fonctions lexicales ne modélisent cependant pas des collocations. Certaines d'entre elles modélisent des dérivations sémantiques, par exemple 'nom d'agent' : $S_1(\text{parler}[\text{une langue}]) = \text{locuteur}$.

1. À propos des collocations intensives en ancien français

Tout lecteur attentif de littérature médiévale aura le sentiment que l'ancienne langue comporte beaucoup moins de collocations que la langue contemporaine. Cela est particulièrement évident si l'on compare les textes originaux avec les traductions modernes. Nous donnerons, dans ce qui suit, des exemples de quelques ouvrages du XII^e et XIII^e siècles. Pour une introduction aux collocations intensives N Adj en ancien français, cf. Blanco (2020a).

Considérons les exemples suivants extraits de *Le haut livre du Graal* (le *Perlesvaus*) accompagnés de leur traduction publiée dans le même volume (cf. Bibliographie) :

(1) jo le conoistroie bien as grans cols que il set doner (p. 534)

Trad. : je le reconnaîtrais sans difficulté aux coups vigoureux qu'il est capable d'assener

(2) et donoient si grans cols li uns as altres (p. 592)

Trad. : ils se donnaient l'un à l'autre de si violents coups

L'adjectif *grand*⁴, d'application très générale, est rendu successivement par les plus spécifiques *vigoureux* et *violent* (valeurs de **Magn** pour *coup*)⁵. Il s'agit d'une tendance très marquée dans les traductions de textes médiévaux. Voici deux autres exemples extraits de *Le val des amants infidèles* (*Lancelot du Lac IV*) et de *Beuve de Hamptone* respectivement :

(3) et le fiert de la hace grant colp (p. 290)

Trad. : et lui assène de sa hache un coup puissant

(4) Grant coupe li doune sur l'escu floriz (v. 3250)⁶

Trad. : donne sur son bouclier orné de fleurs un coup violent

où nous pouvons encore constater comment *grant* a été traduit successivement par *puissant* et par *violent* **Magn**(*coup*) = *puissant*. Bien entendu, rien n'empêche le traducteur de conserver la forme *grand* s'il le juge convenable. Ainsi, nous pouvons lire, toujours dans *Le Haut Livre du Graal* :

(5) il li donent de lor espees grans cols (p. 550)

Trad. : ils lui donnèrent de grands coups

Mais cette solution n'est pas la plus souvent retenue. En général, les traducteurs de l'ancien français vers la langue contemporaine préfèrent avoir recours à des valeurs de fonctions lexicales.

⁴ Pour la lemmatisation, nous suivons le *Dictionnaire du Moyen Français* (DMF, ATILF).

⁵ Notons aussi que le verbe support *donner* dans l'exemple (1), également très général, est remplacé par le verbe support approprié aux prédicats de coup *assener* (**Oper**₁ de *coup*).

⁶ p. = page; v. = vers.

Il serait facile de multiplier les exemples où la forme *grant* a été rendue par des valeurs de la fonction lexicale **Magn**. Pour donner une idée de la fréquence du phénomène, nous nous limiterons à présenter quelques exemples qui se trouvent dans les pages successives à l'exemple (1) :

(6) mais vos estes en grant haine (p. 536)

Trad. : mais vous êtes l'objet d'une haine féroce

(7) qui le hahoit de tres grant haine (p. 544)

Trad. : elle nourrissait à son égard une profonde haine

(8) comment vos vengerés vostre grant damage (p. 550)

Trad. : comment vous vengerez le terrible préjudice

(9) qu'il feroit molt grant pechié (p. 558)

Trad. : il se rendrait coupable d'un grave péché

(10) et cheüe en grant guerre (p. 560)

Trad. : et il lui est tombé dessus une guerre féroce

(11) et ele en a si grant mestier (p. 560)

Trad. : elle en a un besoin aussi criant

(12) se Deus n'i mest grant conseil (p. 578)

si Dieu ne lui apporte une aide décisive

(13) se vos saviés la grant besoigne, que vos nos secoriés (p. 582)

Trad. : si vous connaissiez l'extrême besoin où nous nous trouvons, vous alliez nous secourir

Nous pouvons observer qu'aux différentes formes de l'adjectif *grand* correspondent les traductions *féroce* (*haine*), *profonde* (*haine*), *terrible* (*préjudice*), *grave* (*péché*), *féroce* (*guerre*), *criant* (*besoin*), *décisive* (*aide*)⁷, *extrême* (*besoin*) qui sont autant de collocatifs référés aux bases indiquées entre parenthèses. Bien entendu, certains collocatifs sont plus spécifiques que d'autres par rapport à une base donnée : *extrême*, par exemple a, en tant qu'intensif, des possibilités combinatoires beaucoup plus larges que *criant*. Cependant, de façon générale, une simple opération de permutation nous permet d'observer le lien entre la base et le collocatif. En effet, des séquences comme #*préjudice féroce*, #*grave guerre*, #*aide criante* ou #*besoin décisif* sont asémantiques ou, en tout cas, doivent recevoir une interprétation où l'adjectif ne fonctionne pas comme simple intensif. Notons aussi que des combinaisons extrêmement restreintes nous mèneraient vers des fonctions lexicales non standard, souvent à caractère terminologique. Ainsi, par exemple, *péché mortel* serait non plus une simple valeur de **Magn** (bien que le sens

⁷ Pour *aide décisive*, on pourrait postuler un sens plus précis que la seule intensité. La configuration de fonctions lexicales **Bon+A₁Fact₀**, rendant compte du sens (pour un schéma de régime *aide W de X à Y pour Z*: 'aide W utile (cf. *aide précieuse*) apportée par X à Y de façon correcte (cf. *aide efficace*) et au moment précis qui permet de régler (**Liqu**) le problème Y'. Le sens propre au verbe de réalisation rendrait compte de la spécificité de *décisive*, par rapport à des valeurs de **Bon** comme *précieuse*, *désintéressée* ou de **Magn** comme *généreuse*, *importante*, etc.

intensif soit aussi présent). Il correspondrait à un type de péché bien précis, celui ‘qui enlève à l’âme la grâce de la vie éternelle’ (TLFi).

Soulignons que l’observation concernant *Le Haut Livre du Graal* pourrait être reproduite par rapport à un grand nombre d’ouvrages divers. Les traducteurs de l’ancien français ressentent, en général, la nécessité d’exprimer de façon collocationnelle des sens exprimés, en ancien français, par des prédicats non collocationnels. En effet, *grant* n’est pas un collocatif, puisqu’il n’est pas sélectionné par rapport à une base lexicale donnée. Il s’agit d’un prédicat qui est choisi uniquement par son sens et qui est applicable à une très grande quantité de lexies.

Nous avons retenu ci-dessus uniquement des exemples où *grant* s’applique à un nom et est traduit par un adjectif appliqué sur un nom, mais bien d’autres cas de figure peuvent être mis en évidence. Dans les deux exemples suivants, toujours extraits de l’ouvrage cité, les structures à verbes supports plus nom prédicatif sont traduites par des verbes et les valeurs de **Magn** sont prises en charge par des adverbes (*sévèrement* et *vivement*) :

(14) qu’il devoient avoir grant blasme (p. 566)

Trad. : qu’on devait les blâmer sévèrement

(15) les .ii. damoiseles en fisent molt grant joie (p. 570)

Trad. : les deux demoiselles s’en réjouirent vivement

Il serait à remarquer que, plus le sémantisme de la métalexie qui est à la base de la fonction lexicale est riche, plus les valeurs de celle-ci sont variées, même en ancien français. Il n’est donc pas étonnant que les fonctions lexicales à sens plus général (intensifs, laudatifs) ou même vide (verbes supports) soient moins représentées dans le corpus de l’ancien français⁸ que celles qui présentent des sens plus spécifiques (verbes de réalisation, singulatifs, collectifs, etc.).

Toutefois, le fait que le nombre de collocations⁹ soit nettement plus restreint en ancien français qu’en français contemporain ne veut nullement dire que l’ancienne langue ne comporte pas ce type de phrasèmes, dont certains se sont maintenus jusqu’à nos jours et certains ont disparu de l’usage. Ainsi par exemple, nous pouvons trouver dans *Beuve de Hamptone* :

(16) Issi diseit Boefs, e plurist mult fortment (v. 964)

Trad. : Beuve parlait ainsi, tout en pleurant à chaudes larmes

où le texte original présente un collocatif médiéval très répandu (cf. *Cantar de Mio Cid* : *De los sos ojos tan fuertemientre llorando*, v. 1). Nous trouvons bon nombre de cas de *pleurer durement* :

⁸ Mais non leurs sens, bien entendu, qui sont pris en charge par des lexies à très large spectre combinatoire comme *grant*, *mout*, *gros*, *tant*, *trop* (intensifs), *bon*, *bel* (laudatifs), *faire*, *avoir* (verbes supports).

⁹ Nous parlons du nombre de collocations en langue, non pas de la fréquence d’apparition en discours d’une collocation donnée.

(17) pleure tant durement que bien en deüssent avoir pitié (*La mort le roi Arthur*, p. 119)

(18) Ele bat sa coupe et pleure durement (*Vie de Sainte Geneviève*, p. 11)

Notons, par ailleurs, que le traducteur de (16) se sert du collocatif à *chaudes larmes* que l'on pourrait estimer propre à la langue contemporaine. Or, voici deux exemples qui infirment cette hypothèse :

(19) des biaux oils et des cuers dolanz / en ont ploré a chaudes larmes (*Le Roman de la Rose ou de Guillaume de Dole*, v. 3968–3969)

Trad. : de leurs beaux yeux et de tout leur cœur souffrant, pleurèrent à chaudes larmes.

(20) A caudes larmies, tenrement, / Plore e sospire et s'en repent (*Partonopeu de Blois*, v. 1249–1250)

Trad. : Elle se met à pleurer, à chaudes larmes, à soupirer et à se repentir.

Dans les *Miracles de Notre-Dame* de Gautier de Coinci, nous avons jusqu'à neuf occurrences de *chaudes larmes*. Bien que toutes ces occurrences ne correspondent pas au phrasème adverbial à *chaudes larmes* appliqué à *pleurer*, elles nous offrent tout un éventail de variations qui permettent de supposer que le collocatif est en train de se fixer.

(21) Devant l'ymage s'agenoille; / De chaudes larmes leve et moille / Et arrouse toute sa face (v. 173–175)

Pour ne pas alourdir la présentation nous donnons en vrac (et, chaque fois, dans un petit contexte) les exemples restants que l'on peut trouver dans ce même ouvrage : *La bonne fame assez ora / Et chaudes larmes mout plora; De chaudes larmes tout arouse / Et moille tout le pavement; As piez li chiet et si li prie / A chaudes larmes doucement / Qu'ele li die vraiment / S'ele li a verité dite; Maintes chaudes larmes plorer / I fist quant ele s'en ala; A chaudes larmes doucement / Me saluoit et jor et nuit; En chaudes larmes fondi toz / Et fu touz jors a nus genouz / Devant l'ymage Nostre Dame; Cil qui en crois a tort fu mis / Tes chaudes larmes a veües / Et tes prières receües; Vouz qui sovent avez pechié, / Chaudes larmes plorez sovent.*

L'histoire du collocatif à *chaudes larmes* reste à faire en multipliant, dans la mesure du possible, les observations et en les datant de la façon la plus rigoureuse possible (datation référée à la langue du texte).

Nous avons décrit dans des travaux précédents un certain nombre de collocations intensives (Blanco, 2019 et 2020a), de verbes supports (Blanco, 2018) et de verbes de réalisation (Blanco, 2020b). Nous allons maintenant nous centrer sur deux types de structures que nous avons à peine abordées dans d'autres articles : les constructions comparatives (en général intensives) en *plus que N* et en *comme N* et les constructions de manière (en général anti-laudatives) de type à *N et à N*.

2. Les constructions comparatives en *comme* et *plus que*

Les constructions comparatives en *comme* fournissent une grande quantité de collocatifs intensifs en français contemporain, aussi bien pour des bases adjectivales que verbales (par exemple: *chauve comme une boule de billard; maigre comme un clou; sourd comme un pot; fumer comme une cheminée*). Dans une moindre mesure, elles apportent aussi des anti-intensifs (*bronzé comme un cachet d'aspirine; haut comme trois pommes*), des mélioratifs (*nager comme un poisson; chanter comme un rossignol*) et des péjoratifs (*écrire comme un chat; manger comme un cochon*). Bien qu'un certain nombre de ces structures comparatives constituent des valeurs stables et répandues des fonctions lexicales comme **Magn**, **AntiMagn**, **Bon** et **AntiBon**, un grand nombre d'entre elles sont marquées du point de vue diasystématique (que ce soit diachronique, diastratique, diatopique...) ou constituent même des créations discursives plus ou moins *ad hoc*. Il s'agit, en somme, d'un type de structure qui se prête bien à la création lexicale, l'innovation, le jeu verbal et le défigement. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que l'ancien français présente de nombreux collocatifs qui ne sont plus d'usage de nos jours à côté d'autres qui se sont maintenus. Certains collocatifs constituent, sans doute, des créations discursives; d'autres, en revanche, sont fortement enracinés dans le système de la langue et font partie, à tous les effets, du lexique de l'ancien français, comme le prouvent leur haute fréquence et leur large distribution. Un exemple¹⁰ de collocatif fort régulier serait *plus froid que glace* et ses variantes. Voici quelques contextes extraits d'ouvrages divers:

(22) Point de color n'ot en sa face; / Plus esteit freide que n'est glace (*Roman de Thèbes*, v. 6262–6263)

(23) Reiz est et freiz come une glace (*Roman de Thèbes*, v. 9386)

(24) Il le trove plus freit que glace (*Tristan de Thomas*, v. 647)

(25) Assez en petit d'ore fu si freiz comme glace (*Roman d'Alexandre*, v. 2925)

(26) Devenuz est plus froid que glace (*Roman de Renart*, v. 8575)

(27) Une altre ore est plus froiz que glace (*Li romans d'Athis et Procelias*, v. 533)

(28) Amours le fet plus froit que glace (*Claris et Laris*, v. 15211)

(29) Dieus! quel vin! plus est frois que glache (*Le Jeu de Saint Nicolas*, v. 697)

La même situation pourrait être observée avec *clair comme glace, plus noir que arrement* ('encre'), *rouge* ou *vermeil comme sang, jaune comme cire*, etc.

Une première observation nous permet de constater que, contrairement au français moderne, l'ancien français privilégie, en tant que collocatifs appliqués à des bases adjectivales, les comparaisons de supériorité plutôt que les comparaisons d'égalité.

¹⁰ Nous donnerons uniquement des exemples correspondant à des intensifs. Notons, cependant, qu'un certain nombre de structures en *comme* de l'ancien français sont mélioratives, par exemple *come rois*. Dans *Meraugis de Portlesguez* nous trouvons un jeu sur cette valeur: « E q'en dirioie? Come rois / Fu serviz li rois au disner » (v. 1240–1241). *Servir qqn comme un roi* (le dîner en question comporte plus de vingt plats!) correspond à **Bon**₂(*servir*) = *comme un roi*. En même temps, la personne que l'on sert se trouve être le roi. Le jeu nous confirme que le figement était déjà perçu comme tel. Précisons que l'interprétation de *come rois* ne peut être 'en tant que roi', puisque l'expression fait référence à la somptuosité du dîner en question.

La situation est semblable à celle de l'espagnol contemporain qui, à côté d'un petit nombre d'intensifs en *como*, présente un grand nombre d'intensifs en *más que*. En effet, là où le français dira *sourd comme un pot*, l'espagnol dira plutôt *más sordo que una tapia* (sans exclure, pourtant, *sordo como una tapia*). Voici quelques collocatifs intensifs à structure comparative que nous pouvons trouver dans *Partonopeu de Blois*:

- (30) Le front ot blanc plus que n'est lis / Qui de blancor a si grant pris (v. 555–556)
- (31) Plus tost que cers levriers ne fuit (v. 764)
- (32) De liois est blanc con yvoire (v. 821)
- (33) La beste qui [le] porte est blanche / Plus que n'est nois novele en brance (v. 1076)
- (34) Qui plus est duis d'armes porter / Que n'est arondele de voler (v. 2499–2500)

Dans un cas comme (35), « [hardi, fier...] comme un lion », le collocatif peut même fonctionner en absence de la base, que le lecteur n'a aucun mal à rétablir :

- (35) E cil [Partonopeus] l'atent comme lions

Dans *Meraugis de Portlesgues*, nous trouvons :

- (36) Ce fu li rois d'Escavalon / Qui fu plus biaus quë Absalon (v. 5–6)
- (37) De bele assise, e li chevoel / Plus sors que penes d'orioel (v. 23–24)
- (38) Et ot plus fresche e plus vermelle / La face que rose de pré (v. 44–45)
- (39) Ot une gorge esperital / Plus blanche que noif ne cristal (v. 56)
- (40) Errent et vont plus tost que vent (v. 685)
- (41) Fier et hardis come lions (v. 693)

Comme nous pouvons l'observer, il s'agit d'une structure fréquente en discours et variée en langue, dans la mesure où elle permet de construire de très nombreux collocatifs pour des bases fort variées. Ainsi, par exemple, pour la seule couleur blanche, nous trouvons, entre autres, les collocatifs : *argent*¹¹, *colombe*, *cygne*, *fleur*¹², *fleur d'aubépine*, *fleur d'églantier*, *fleur de lys*, *gelée*, *hermine*, *ivoire*, *laine*, *lait*, *lin*, *marbre*, *neige*, *toaille*... Voici, procédant de sources diverses, un exemple pour chacun de ces collocatifs :

- (42) Blanchenuie esteit chevaus genz, Et fu tant blans com fins argenz (*Roman de Thèbes*, v. 6555)
- (43) L'autre costé ot plus blanc d'un colon (*La chevalerie Ogier*, v. 11458)
- (44) devant lui venoient dui oisel dom li uns estoit si blans comme cisne (*La Queste del Saint Graal*, p. 171)
- (45) un cheval bon a merveille, Car plus ert blans que nule flors, Isneaus fu et de bones mors (*Roman de Thèbes*, v. 6616)
- (46) Blanc out le piz, blanche petrine / Asez plus ke flur d'aube espine (*Ipomédon*, v. 2225)
- (47) La pucele est plus blanche que n'est flor d'aiglantier (*La chanson du chevalier au cygne*, v. 4053)

¹¹ Notons qu'en héraldique *argent* correspond à 'blanc'.

¹² Très souvent avec des modificateurs : *fleur en été*, *fleur sur branche*, *fleur en ente* ('greffe, greffon'), etc.

- (48) Delez la dame s'est asis, Qui est blanche con fleur de lis (*Deuxième continuation de Perceval*, v. 26793–26794)
- (49) Pardesous la ventaille gist sa barbe mellee, Dusques sur le braier, blanc comme gelee (*Fierabras*, v. 4686)
- (50) Le col out long, blanche petrine / Assez plus, ke ne fu hermine (*Ipomédon*, v. 415)
- (51) Les dens ot blans plus qu'ivoires planés (*Aliscans*, v. 7263)
- (52) Et le destrier conquis qui blans ert comme laine (*Chanson des Saisnes*, v. 1652)
- (53) Il ot le chief plus blanc que ne soit glous de let (*Roman d'Alexandre*, v. 1308)
- (54) La barbe au vent baloie qu'est plus blanche que lin (*Chanson des Saisnes*, v. 7278)
- (55) une arbre Itant blanche cume marbre (*La navigation de Saint Brendan*, v. 491)
- (56) Et ot la face assez plus blanche Que n'est la neif (*Roman de Thèbes*, v. 6079)
- (57) E sist sor I destrier plus blanc c'une toaille (*Chanson des Saisnes*, v. 1575a)

Bien entendu, tous les collocatifs ne présentent pas la même fréquence. Nous avons repéré beaucoup plus d'occurrences de *plus blanc que neige* (environ 200 pour l'instant) que de *plus blanc que laine* (dont nous n'avons trouvé que 15 exemples). Toutefois, tous les collocatifs cités sont bien représentés dans la littérature médiévale pour la base *blanc*.

3. Les constructions *a N e a N*

Certaines valeurs de fonctions lexicales correspondent à une structure de type *a N e a N*. C'est le cas, par exemple, du phrasème adverbial *a duel e a vilté*, qui est une valeur pour la fonction lexicale **AntiBon** appliquée à des bases dont le sens est 'tuer, assassiner'. Considérons les exemples suivants extraits de *Beuve de Hamptone*:

- (58) Ore mourra lui quens a doel e a vilté (v. 142)
- (59) Ma mere le fist tüer a doel e a vilté (v. 388)
- (60) Ke vus fustes pendu a duil e a vilté (v. 1941)

Voici la traduction de ces trois vers proposée par Jean-Pierre Martin : « Il va mourir, le comte, honteusement assassiné » (v. 142) ; « Ma mère honteusement l'a fait assassiner » (v. 388) ; « qu'on vous avait honteusement pendu » (v. 1941). Nous observons une totale régularité qui prouve que, sans doute, le traducteur était bien conscient de l'équivalent de traduction qu'il avait décidé de retenir pour *a doel e a vilté*.

Il est intéressant d'observer que la leçon du manuscrit B de *Beuve de Hamptone*, le seul qui ait survécu complet et celui sur lequel se base l'édition que nous citons, contient la leçon *mouna* par *mourra* (exemple 58), sans doute une faute du copiste que l'éditeur corrige, à notre avis à très juste titre, puisque aucune autre occurrence d'*a doel e a vilté* ne s'applique sur le verbe *monter* (*à cheval*), alors que *mourir* est une des bases propres à ce collocatif.

La suite *a dol e a torment* de l'exemple suivant (n° 61, toujours de *Beuve de Hamptone*) pourrait fonctionner comme une variante¹³ de *a dol e a vilté*, mais *turment* est

¹³ Nous employons *variante* au sens lexicologique du terme, non au sens employé en critique textuelle.

trop spécifique sémantiquement et fait penser à l'interprétation 'tuer par torture' (la traduction publiée est: 'à le faire tuer dans d'atroces souffrances') qui déborderait le strict sémantisme d'**AntiBon**. Il se pourrait tout aussi bien que l'expression soit suffisamment banalisée pour être employée comme **AntiBon**, mais les exemples nous manquent pour évaluer ce point particulier.

(61) Ke ele ne lui face tüer a dol e a torment (v. 44)

Voici d'autres exemples d'*a doel e a vilté* provenant de textes très connus. Le dernier exemple nous apporte une variante intéressante: *a duel e a pecché*¹⁴.

(62) E Oliver e tuz les .XII. pers. / Franceis murrunt a doel e a viltiet. (*Chanson de Roland*, v. 903–904)

(63) Si lui feray gehir sa grande faulceté / Ou je seray occis a deul et a vilté (*Girart de Vienne*, v. 185, cf. DMF s.v. **vileté**)

(64) Si murriez a doel e a vilté. / Pité en ai, nurri vus ai mult suef (*Chanson de Guillaume*, v. 2679–2680)

(65) Aincui murray a duel e a pecché (*Chanson de Guillaume*, v. 1757)

Nous trouvons encore une autre variante dans *Le Roman de Brut*:

(66) Quel mesaventure te meine? / A duel, a dulur e a peinne / T'estuet hui ta vie finer (v. 11664–11666)

La suite *a duel* tout court semble pouvoir fonctionner également comme **AntiBon** de *mourir*, bien qu'elle soit nettement moins fréquente dans cet emploi. En voici un exemple extrait de *La suite du Roman de Merlin*:

(67) car teuls puet il estre que tous li ors dou mondene le garandiroit que je ne le fesisse a duel morir (p. 230)

Un autre groupe de bases avec lesquelles ce collocatif peut se combiner signifient 'chasser' ou 'livrer à'. Revenons à *Beuve de Hamptone*:

(68) Pur la vostre amur fu il enchacé / De sa terre demene a duel e a vilté (v. 1945–1946)

(69) Josiane girra delez le moun costé, / E puis serra doné a doel e a vilté / A le plus mauveis ke seit en ma tere trové! (v. 507–509)

La traduction proposée pour l'exemple (68) est: 'Parce qu'il vous aimait il a été chassé / honteusement de ses domaines'. De nouveau, le traducteur demeure fidèle

¹⁴ Voici les traductions publiées (cf. *Bibliographie* pour les références): (62) 'Les Français mourront dans la douleur et la honte'; (64) 'vous mourriez alors dans le chagrin et le dénuement'; (65) 'Je vais mourir, c'est douleur et détresse'. Il serait à remarquer que cette dernière traduction n'est pas optimale, puisque le complément adverbial s'applique au verbe (il ne s'agit pas d'un complément de phrase comme la traduction pourrait faire penser).

à l'équivalent de traduction choisi (cf. exemples 58, 59 et 60). Pour (69), nous avons également : 'Je coucheraï avec Josiane / puis elle sera honteusement livrée / au plus vil personnage qu'on trouvera dans mon pays'.

Dans le *Roman d'Alexandre*, on peut lire :

(70) Tantes gens chaciés hui a duel et a escis (v. 1052)

(71) Dis anz i fu li sieges, la letre le devine, / Puis fu toute livree a duel et a gastine (v. 2063–2064)

Dans (70), *escis* (variante d'*essil*) est à comprendre comme 'destruction, anéantissement, ruine'. Dans (71), *gastine* signifie 'dévastation, pillage'.

Quelques autres types de bases pourraient encore être mentionnées pour cet ensemble de collocatifs. C'est le cas des bases ayant comme sens 'user', 'détruire', 'juger' ou 'servir'. L'exemple (75) a été traduit par : 'qui sur moi ont porté des accusations fausses et criminelles'. L'adjectif *fausse* est un **AntiVer** d'*accusation* ayant également une lecture péjorative, *criminelle* pouvant être considéré un **AntiBon**, quoique des formes comme *diffamatoire*, *calomnieuse*, *mensongère* semblent plus courantes.

(72) A duel usez vostre jouvente (*Roman d'Eneas*, v. 1416)

(73) Ensi chevaucha .V. jornees entieres qu'il ne trouva onques terre qui ne fust gastee et torneë a duel et a destruction (*La suite du Roman de Merlin*, p. 168)

(74) Quant qu'a Deu monte tornerai a damage, Les clers quil servent a duel et a hontage (*Le Couronnement de Louis*, v. 468–469)

(75) Ke moi jugerent a tort e a pechez (*Beuve de Hamptone*, v. 3087)

Précisons, pour conclure cet alinéa, qu'il ne faut pas confondre l'emploi en tant que collocatif d'un phrasème ou d'un ensemble de phrasèmes donnés (dans ce cas *a duel e a vilté* et ses variantes lexicographiques) avec l'emploi prédicatif de ces mêmes phrasèmes (avec le sens 'plonger dans l'affliction, dans la douleur'), dont voici quelques exemples accompagnés de verbes causatifs :

(76) Car je voi enforcier le perilleus orage / Qui tout le mont traïra a duel et a hontage (*Roman d'Alexandre*, v. 1353–1354)

(77) La char tost l'ara engigné Et mis a duel et a pechié (*Le Roman du Saint Graal*, v. 3079–3080)

(78) Un Sarazin felun de pute geste ; / Crestiens muet a doel e a perte (*Chanson de Guillaume*, v. 3158–3159)

Conclusion

Il va sans dire que le fait de retracer l'histoire des collocations depuis le moment où nous disposons d'un nombre significatif de textes jusqu'à l'actualité serait un projet de très grande envergure. Il pourrait cependant s'avérer fructueux. Nous nous proposons, d'abord, de tracer les grandes avenues d'un tel projet et, dans cette perspective,

nous avons entamé la création d'une base de données lexicographique qui a pour but de compiler et de décrire systématiquement les collocations de l'ancien français. Dans un premier moment, nous nous sommes centré sur des textes littéraires du XII^e et XIII^e siècles. Notre intention, à terme, serait d'élargir les observations à d'autres périodes et à d'autres langues romanes, en commençant par l'espagnol.

Les exemples de structures que nous avons retenus pour cet article montrent bien l'extension et la complexité du phénomène. Notons, pour terminer, que même dans le cadre précis des structures comparatives, bien d'autres possibilités seraient à analyser. Des formes moins fixes (comme, dans *Meraugis de Portlesguez*) *dents d'argent* :

(79) *Li dent resembloieint d'argent* (v. 53)

Trad. : Les dents semblaient être d'argent

fonctionnent également comme des collocatifs intensifs. Il serait à observer que le collocatif de (79) résulte, en plus, suffisamment spécifique pour être employé avec la base de la collocation (*blanches*) *in absentia*. De vastes champs de la recherche restent à défricher.

Bibliographie

Études

- Blanco, X. (2018). La traduction des verbes supports de l'ancien français, *Le français moderne* 2018/1, 33–54.
- Blanco, X. (2019). Observaciones sobre la expresión colocal de la intensidad en *Beuve de Hamptone*, *Estudios Románicos* 28, 165–178.
- Blanco, X. (2020a). La quantification non numérique appliquée au nom en ancien français. In : S. Mejri, L. Meneses-Lerín, B. Buffard-Moret (éds), *La phraséologie française en questions*, Paris : Hermann, 157–178.
- Blanco, X. (2020b). Sur les verbes de réalisation en anglo-normand, *Linguisticae Investigationes*. Article soumis pour publication.
- Buridant, Cl. (1989). L'approche diachronique en phraséologie : quelques aspects de la phraséologie en ancien et en moyen français. In : G. Gréciano (éd.), *Europhras 88. Phraséologie contrastive*, Strasbourg : Université des Sciences Humaines (coll. Recherches germaniques 2), 31–42.
- Buridant, Cl. (2007). Historische Phraseologie des Französischen. In : H. Burger et al. (éds), *Phraseologie – Phraseology*, vol. 1, Berlin–New York : de Gruyter, 1106–1125.
- García Pérez, R. (2007). *¿Qué hacíamos y qué hacemos? El verbo hacer en la historia del español*, San Millán de la Cogolla : Cilengua.
- García Pérez, R. (2012). Los operadores causativos conversos y su evolución en español, *Estudios Filológicos* 49, 77–95.
- Grossmann, F., Tutin, A. (Éds). (2003). *Les collocations : analyse et traitement*, Amsterdam : De Werelt.
- Marcello-Nizia, Ch. (1996). Les verbes supports en diachronie. Le cas du français, *Langages* 121, 91–98.
- Mel'čuk, I. (2003). Les collocations : définition, rôle et utilité. In : F. Grossmann, A. Tutin (éds), *Les collocations : analyse et traitement*, Amsterdam : De Werelt, 23–31.

- Polguère, A. (2003). Collocations et fonctions lexicales : pour un modèle d'apprentissage. In : F. Grossmann, A. Tutin (éds), *Les collocations : analyse et traitement*, Amsterdam : De Werelt, 117–133.
- Ponchon, Th. (1994). *Sémantique lexicale et sémantique grammaticale : le verbe faire en français médiéval*, Genève : Librairie Droz.
- Schösler, L. (2003). Les verbes supports dans une perspective diachronique : Le cas de *garde*, noyau pré-dicatif. In : *Ancien et moyen français sur le web : Enjeux méthodologiques et analyse du discours*, Ottawa : Les Éditions David, 221–271.
- Schösler, L. (2008). Étude sur l'évolution des constructions à verbes supports. In : B. Fagard *et al.* (éds), *Évolutions en français : Études de linguistique diachronique*, Berlin : Peter Lang, 345–361.

Textes littéraires cités

- (1841) : *Le Roman du Saint Graal* (édition de F. Michel), Bordeaux : Prosper Faye.
- (1889) : *Hue de Rotelande's Ipomedon. Ein französischer Abenteuerroman des 12. Jahrhunderts* (édité par E. Kölbing und E. Koschwitz), Breslau : Koebner.
- (1920) : *Le couronnement de Louis*, Paris : Honoré Champion (Les classiques français du Moyen Âge).
- (1938) : *Le Roman de Brut*, 2 vol. Paris : SAFT (Frantext A114, <https://www.frantext.fr>).
- (1949) : *La Queste del saint Graal*, Paris : Champion (Les classiques français du Moyen-Âge).
- (1962) : *Le Roman de la Rose ou de Guillaume de Dole* (édition de F. Lecoy), Paris : Champion (Les classiques français du Moyen Âge).
- (1966) : *Miracles de Notre-Dame de Gautier de Coinci*, t. 1–4, Genève : Droz.
- (1971) : *The Continuations of the Old French "Perceval" of Chrétien de Troyes: The Second Continuation*, vol. IV (édition de W. Roach), Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- (1985) : *Le Chevalier au Cygne and La Fin d'Elías* (édition de J.A. Nelson *et al.*), University of Alabama Presse (The Old French Crusade Cycle, 2).
- (1989) : *La chanson des Saisnes* de Jean Bodel (édition d'A. Brasseur) 2 t., Genève : Droz.
- (1989) : *Tristan et Iseut. Les poèmes français. La saga norroise* (textes présentés, traduits et commentés par D. Lacroix et Ph. Walter), Paris : Librairie Générale Française (coll. Lettres Gothiques).
- (1993) : *La chanson de Girart de Roussillon* (traduction, présentation et notes par M. de Combarieu du Frès et G. Gouiran), Paris : Librairie Générale Française (coll. Lettres Gothiques).
- (1993) : *La chanson de Roland* (édition de J. Dufournet), Paris : GF Flammarion.
- (1994) : *Le Roman d'Alexandre* (traduction, présentation et notes de L. Harf-Lancner), Paris : Librairie Générale Française (coll. Lettres Gothiques).
- (1995) : *Le Roman de Thèbes* (traduction, présentation et notes par F. Mora-Lebrun), Librairie Générale Française (coll. Lettres Gothiques).
- (1997) : *Le Roman d'Eneas*, Paris : Librairie Générale Française (coll. Lettres Gothiques).
- (1999) : *La chanson de Guillaume* (édition de F. Suard), Paris : Classiques Garnier.
- (2002) : *Le Val des Amants infidèles (Lancelot du Lac IV)* (texte établi par Y.G. Lepage et traduit par M.-L. Ollier), Paris : Librairie Générale Française (coll. Lettres Gothiques).
- (2003) : *Fierabras* (édition de M. Le Person), Paris : Champion (Les classiques français du Moyen Âge).
- (2004) : *Meraugis de Portlesgues* (édition, traduction, présentation et notes par M. Szkilnik), Paris : Honoré Champion (Champion Classiques. Moyen Âge).
- (2005) : *Le Jeu de saint Nicolas* (présentation et traduction par J. Dufournet), Paris : GF Flammarion.
- (2005) : *Partonopeu de Blois* (édition, traduction et introduction par O. Collet et P.-M. Joris), Paris : Librairie Générale Française (coll. Lettres Gothiques).
- (2006) : *La navigation de Saint Brendan* (texte, traduction, présentation et notes par I. Short et B. Merriees), Paris : Champion (Champion Classiques. Moyen Âge).
- (2006) : *La suite du Roman de Merlin*, Genève : Droz (Frantext R019, <https://www.frantext.fr>).

- (2006) : *Li romans d'Athis et Procelias* (édition de Marie-Madeleine Castellani), Paris : Champion (Les classiques français du Moyen Âge).
- (2006) : *Vie de Sainte Geneviève* (texte établi par A. Bengtsson), Stockholm : Almqvist och Wiksell (Publié en ligne par la Base de français médiéval, <http://txm.ish-lyon.cnrs.fr/bfm>).
- (2007) : *Aliscans* (édition de Cl. Régnier), Paris : Champion (Champion Classiques. Moyen Âge).
- (2007) : *Le Haut Livre du Graal* (texte établi, présenté et traduit par A. Strubel), Paris : Librairie Générale Française (coll. Lettres Gothiques).
- (2008) : *Claris et Laris* (édition de Corinne Pierreville), Paris : Champion (Les classiques français du Moyen Âge).
- (2009) : *La mort du roi Arthur* (édition, traduction et présentation de D.F. Hult), Paris : Librairie Générale Française (coll. Lettres Gothiques).
- (2011) : *Cantar de Mio Cid* (édition d'A. Montaner), Barcelona : Galaxia Gutenberg (RAE).
- (2013–2015) : *Le Roman de Renart* (édition établie, traduite, présentée et annotée par J. Dufournet *et al.*), 2 t., Paris : Champion (Champion classiques. Moyen Âge).
- (2014) : *Beuve de Hamptone* (publication, traduction, présentation et notes par J.-P. Martin), Paris : Honoré Champion.

Dictionnaires et bases de données textuelles

- BFM*: *Base de Français Médiéval*, Lyon, ENS de Lyon, Laboratoire IHRIM, 2019, URL: txm.bfm-corpus.org, consulté le 25 février 2020.
- DMF*: *Dictionnaire du Moyen Français* (1330–1500), Laboratoire ATILF, Université de Lorraine, URL: www.atilf.fr/dmf, consulté le 25 février 2020.
- FRANTEXT*: *FRANTEXT 19.2*, Laboratoire ATILF, Université de Lorraine, URL: www.frantext.fr, consulté le 25 février 2020.
- TLFi*: *Trésor de la langue française informatisé*, Laboratoire ATILF, Université de Lorraine, URL: <http://www.atilf.fr/tlfi>, consulté le 25 février 2020.

Pourquoi *ille* a-t-il été “sélectionné” pour devenir le pronom personnel et l'article indéfini dans les langues romanes ?

For what reason *ille* was selected from Latin to become the article and the pronoun of third person in romance languages?

The latin deictic *ille* became in Romance languages on one side the article, on the other the personal pronoun. Both are anaphorics like *is* in latin. Anaphorics are empty syntactic forms which refer to previously mentioned concept. What is the reason why the deictic *ille* became anaphoric? Its meaning is very extensive: it points out to a breaking, an innovation or an opposition. It's true – when speaker continues to say words, he hopes he expresses something new. That's why in late Latin the use of *ille* was expanding, the form left its own meaning and finally took the place of *is*.

Keywords: latin, anaphoric, deictic, *is*, *ille*, article in romance languages

Mots-clés: latin, anaphorique, déictique, *is*, *ille*, article roman

Introduction

Il est admis que les formes françaises, tant du pronom de 3^e personne que de l'article défini, *le*, *la*, *les*, *il*, *elle*, *lui*, *leur*, etc..., proviennent du démonstratif latin *ille* qui s'employait aussi bien comme pronom qu'en position adnominale (on parle d'« adjectif»). On doit noter que cette forme a été particulièrement privilégiée, puisqu'elle a survécu en français sous deux formes, une forme simple que nous venons d'évoquer et une forme renforcée par la particule déictique *ecce* 'voici': *ecce* + *ille* > *icel*, *icelui* > *celui*, *celle*, etc. On est en droit de s'interroger sur les raisons de cette remarquable fortune, de cette double descendance. Les réponses sont à chercher dans la signification et le fonctionnement de la forme elle-même dès les origines. Car, selon Serbat¹, il n'y a pas solution de continuité entre le latin et les langues romanes, pas plus qu'il n'y a de création romane *ex nihilo*. L'étude synchronique d'un phénomène latin, en l'occurrence les emplois et significations de *ille*, permet de repérer, si l'on a le souci de regarder en

¹ Serbat (1982: 2).

direction de son devenir roman², les prodromes de ce qu'il sera plus tard, et de percevoir les « gènes » qui éclairent sa prédestination. Et en embrassant les faits dans une si vaste diachronie, le linguiste est alors à même de mettre en évidence, par-delà les mutations, les constantes du système, notamment les soucis et intentions énonciatifs et pragmatiques qui animent de façon permanente les locuteurs et les contraignent, en réaction à l'érosion de certains outils langagiers, à en façonner de nouveaux, en puisant dans le matériel existant.

La fortune de *ille* est d'autant plus notable, que ce déictique fait partie d'un système d'anaphoriques et déictiques particulièrement foisonnant. Le latin classique offre, en effet, deux anaphoriques *is* et *qui* (dans ce cas, on parle de « relatif de liaison » qui est soumis à des conditions d'utilisations strictes) et trois déictiques *hic*, *ille* et *iste* auxquels nous ajoutons *ipse*. Toutes ces formes peuvent fonctionner aussi bien comme « pro-nom » qu'en position adnominale, comme « adjectif ». Mais avant de discerner les raisons pour lesquelles *ille* a éclipsé pratiquement toutes les autres formes (phénomène qui aboutit à une simplification des systèmes de l'ancien français et du français), il nous faut préciser ce que nous entendons par déictique (ou démonstratif) et surtout anaphore et anaphorique, clarification indispensable pour bien comprendre les statuts de départ et d'arrivée de la forme qui nous occupe ici.

1. Anaphore et deixis

Pour ce faire, nous suivons les conceptions de Serbat (1984). L'anaphorique *is* (et cela est valable d'ailleurs pour *qui*, qu'il soit relatif ou indéfini) est un « super-nom », c'est-à-dire un cadre nominal sémantiquement vide, apte, grâce aux désinences casuelles dont il est pourvu, à occuper toutes les fonctions syntaxiques du nom. C'est un « nominalisateur », un puissant abstracteur sémantique qui, non content de représenter un nom (1), peut subsumer toute une séquence d'énoncé (2) :

(1) Apud Romanos quoque honos mature huic arti contigit, siquidem cognomina ex **ea** Pictorum traxerunt Fabii clarissimae gentes. (Plin. 35,36,7,19)

Trad.³: Chez les Romains aussi cet art fut en vogue, puisque les Fabius, une famille très célèbre, **en** tira son surnom de « Pictor » (« peintre »; n.d.t.).

(2) Messala orator [...] picturam docendum censuit **id**que etiam diuus Augustus comprobavit. (Plin. 35,7,21)

Trad.: L'orateur Messala fut d'avis de <lui> faire apprendre la peinture et **cela**, même le divin Auguste l'approuva.

C'est également le cas de la cataphore qui, la plupart du temps, annonce une proposition :

² Bienheureux en cela les hellénistes et latinistes qui savent ce que sont devenus ces systèmes linguistiques antiques ! Voir Serbat (1982 : 1-2).

³ Pour être au plus près de la structure et de l'agencement de la phrase latine, nous avons nous-mêmes traduit tous les exemples.

(3) **Id** modo Romanum quaerere apparebat **ne** abire hostem pateretur (Liu. 27,41,5)

Trad. : Il était évident que le Romain n'avait qu'un **objectif** : empêcher l'ennemi de s'éloigner.

Il revient alors au co-énonciateur de repérer dans l'énoncé en cours, soit dans la séquence antérieure qu'il garde en mémoire, soit dans la poursuite du propos, l'interprétant sémantique de ce cadre notionnellement vide. Dans le cas de l'anaphorique, les mécanismes d'abstraction et de décodage ne s'appuient que sur le propos, ils sont purement intra-textuels. D'autre part, contrairement aux pronoms personnels (*ego, tu, nos* et *uos*), ces formes sont pourvues des marques de genre et de nombre ; et l'accord avec l'interprétant sémantique est primordial, car il reste le seul moyen qui facilite le travail du co-énonciateur. On signalera brièvement que, pour ce qui est de la fonction sujet grammatical, l'anaphorique est concurrencé par les désinences verbales de 3^{èmes} personnes *-t* et *-nt*, largement suffisantes dans l'immense majorité des cas :

(4) Pinxit et heroa nudum. (Plin. 35,36,94)

Trad. : Il (= le célèbre peintre Apelle) peignit également un héros nu.

Plus rare sont les expressions comme :

(5) **Is** [...] iussit. (Tac. *An.* 15,67,4⁴)

Trad. : Celui-ci [...] ordonna.

Le caractère facultatif de *is* est encore plus important dans le cas de l'emploi adnominal. On rappellera qu'il n'existe pas d'article en latin, que le nom se suffit à lui-même⁵. D'autre part, quelle que soit la langue, l'anaphore peut être réalisée par le seul substantif, qu'il soit repris à l'identique (6), ou sous forme d'un synonyme (7) et (8)⁶ ou même sous celle d'un terme qui subsume un ensemble notionnel plus complexe (9)⁷.

(6) A porta, Jugario Vico in **forum** uenere. In **foro** pompa constitit. (Liu. 27,37,11)

Trad. : ... depuis la Porte, en passant par le Vicus Jugarius, il arrivèrent sur le forum. C'est sur le forum que le cortège s'arrêta.

(7) Ego autem a patre ita eram deductus ad **Scaeuolam**, sumpta uirili toga, ut, quoad possem et liceret, a **senis** latere numquam discederem. (Cic. *Lael.*1⁸)

Trad. : Quant à moi, une fois que j'eus pris la toge virile, j'avais été confié par mon père à Scaeuola, si bien que jamais, dans la mesure du possible, je ne m'éloignai de ce vieil homme.

⁴ Tacite, *Annales*.

⁵ Cela n'empêche pas la substantivation des adjectifs : à partir de *bonus*, *-a*, *-um* : 'bon', on trouve, par exemple, *boni* : 'les / des / ces gens de bien' ou *bonum* : 'le / un / ce bien, au sens moral'. Le genre neutre et surtout l'absence à proximité de substantif permettent l'interprétation.

⁶ On voit que dans ce cas la présence de l'anaphorique adnominal est facultative ; elle semble obligatoire en français.

⁷ Voir, par exemple, la typologie des anaphores proposée par Riegel *et al.* (1994 : 610–616) qui distinguent notamment les catégories comme : anaphores lexicales – infidèles (par hyperonymie), associatives (par holonymie / méronymie), conceptuelles.

⁸ Cicéron, *Laelius* ou *L'Amitié*.

(8) [...] *cognomina ex ea Pictorum traxerunt Fabii clarissimae gentes, princepsque eius cognominis ipse aedem Salutis pinxit.* (Plin. 35,7,19)

Trad.: Les Fabius, une famille très célèbre, en tira son surnom de « Pictor » (« Peintre » ; n.d.t.) et le premier à porter ce surnom peignit lui-même le temple du Salut.

(9) *Pinxit et heroa nudum eaque pictura naturam ipsam prouocauit.* (Plin. 35,36,1)

Trad.: Il peignit également un héros nu et cette peinture défia la nature elle-même.

La présence de l'adnominal *is*, parfaitement facultative et perçue comme redondante, a pour effet de garantir la rigueur structurelle du propos. C'est cette même exigence de cohérence qui explique l'emploi fréquent de la forme auprès de l'antécédent d'une relative. Dans ce cas, *is* alerte le co-énonciateur sur la mention différée d'une nouvelle information :

(10) *Ipse iis operibus quae facere instituerat milites disponit.* (Caes. C.1,21,3)

Trad.: Quant à lui, il dispose ses soldats sur les ouvrages dont il avait décidé la réalisation.

Tels sont, dans leurs grandes lignes, les principes de fonctionnement d'un anaphorique, qui est avant tout un « nominalisateur ». Les déictiques *hic*, *ille*, *iste* et *ipse* sont eux aussi fondamentalement des nominalisateurs ; à l'instar de *is*, ils sont pourvus des marques de genre et de nombre. Mais ils sont porteurs d'un signifié supplémentaire qui leur est propre et qui qualifie la manière dont est présentée la mention d'un concept en fonction de tout ce qui est inhérent à l'acte d'énonciation lui-même : *nunc* de l'énonciation⁹, savoir et expérience partagés entre les participants au dialogue, prise en compte du co-énonciateur et constitution des concepts¹⁰, déroulement du propos¹¹. Car le locuteur est libre de son choix ; en utilisant un déictique et non un simple anaphorique, il balise le déroulement de son énoncé, lui donne du relief et implique ses auditeurs. Ce sont ces traits spécifiques à chaque forme, qui s'useront au fil des siècles. En raison de cette banalisation et de cette indifférenciation, les sujets parlants en abandonneront certaines (*hic* et *is*) et seront contraints d'en revivifier d'autres en les renforçant à l'aide de la particule *ecce* (*iste* et *ille*). Devenu pur anaphorique, *ille* « simple » mais suffisamment audible a pu évincer aisément *is*, phonétiquement trop faible.

2. Le corpus

Notre travail s'est appuyé sur les emplois relevés dans le livre XXXV des *Histoires Naturelles* que l'encyclopédiste Plin l'Ancien consacre à la peinture au 1^{er} siècle de notre ère. On comparera les données de ce texte, où se mêlent développements didactiques et récits, à d'autres œuvres de longueur équivalente mais relevant de genres littéraires

⁹ Rôle de *hic*.

¹⁰ Rôle de *iste*.

¹¹ Rôle de *ille*.

différents : discours judiciaire (Cicéron, *Pro Milone*), récits historiques et exclusivement narratifs¹² (César, *La guerre civile*, livre I, § 1–76, Tite-Live, Livre XXVII, § 12–45).

Tab. 1 : Cicéron, *Pro Milone*

	IS	QUI	HIC	ILLE	IPSE	ISTE
Adnominal	42 (2)	2	68 (2)	66 (9)	46	12 (3)
Pronominal	125 (50)	12	88 (6)	99 (10)	9	10
TOTAL	167	14	156	165	55	22

Soit : 236 adnominaux ; 243 pronoms (total : 579).

Tab. 2 : César, *La Guerre Civile*, 1, 1–76

	IS	QUI	HIC	ILLE	IPSE	ISTE
Adnominal	50 (6)	21	36 (1)	7	22	0
Pronominal	84 (15)	28	63 (2)	20 (1)	2	0
TOTAL	134	49	99	27	24	0

Soit : 120 adnominaux ; 213 pronoms (total : 338).

Tab. 3 : Tite-Live, Livre XXVII, 12–45

	IS	QUI	HIC	ILLE	IPSE	ISTE
Adnominal	68 (4)	2	16	6	33	0
Pronominal	106 (4)	4	6	1?	5	0
TOTAL	174	6	22	7	38	0

Soit : 104 adnominaux ; 143 pronoms (total : 247).

Tab. 4 : Pline l'Ancien, *Histoires Naturelles*, Livre XXXV (La peinture)

	IS	QUI	HIC	ILLE	IPSE	ISTE
Adnominal	34 (1)	3	31	9 (1)	38	0
Pronominal	176 (8)	2	94 (4)	22 (4)	9	0
TOTAL	210	5	125	31	47	0

Soit : 115 adnominaux ; 303 pronoms (total : 418).

Le plaidoyer de Cicéron est beaucoup plus riche en anaphoriques et déictiques que les narrations historiques. Il est également remarquable qu'il est le seul genre à recourir à toutes les formes de manière plutôt équilibrée. En dehors de ce texte spécifique de l'oral, *is* est nettement majoritaire, *iste* est totalement absent¹³ et *ille* est inférieur à *hic*.

¹² Pour la clarté de la démonstration, nous avons pris le soin d'écartier de nos relevés les discours directs et indirects qui abondent chez les historiens et qui dépendent, comme on le verra dans le *Pro Milone*, de visées énonciatives et pragmatiques qui leur sont propres. D'autre part, les nombres entre parenthèses correspondent aux emplois cataphoriques.

¹³ Ce qui montre clairement que cette forme est réservée à l'oral.

Les emplois de *ille* répondent, comme nous allons le voir maintenant, à deux motivations, signaler la rupture ou l'opposition.

3. *Ille*, signal d'une rupture dans le déroulement de la démonstration, de l'argumentation

Souvent ce déictique indique l'adjonction d'une information qui ne se situe pas exactement sur le même plan que ce qui vient d'être dit. On notera à ce sujet la présence fréquente de connecteurs comme *-que* : 'et', *uero*, *autem*, *at* : 'mais, or' :

(11) Non omittetur [...] insigne exemplum [...] Erigonus [...]. **Illud uero** perquam rarum ac memoria dignum est, suprema opera artificum imperfectasque tabulas [...] in maiore admiratione esse quam perfecta. (Plin. 35,40,145)

Trad. : On n'omettra pas un exemple remarquable, Erigonus [...]. Mais ce qui est vraiment rare et digne de mémoire, c'est que les œuvres ultimes de certains artistes et leurs tableaux inachevés suscitent une plus grande admiration que les peintures parfaitement achevées.

On passe ici de l'énumération des peintres à une réflexion très générale sur un paradoxe concernant le succès d'une œuvre d'art. La motivation est comparable dans l'exemple qui suit où *illa* apparaît dans un bref excursus.

(12) Sicyone et hic uitam egit, diu**que illa** fuit patria picturae. (Plin. 35,40,127)

Trad. : Celui-ci vécut aussi à Sicyone et cette ville fut longtemps la patrie de la peinture.

Ailleurs, le déictique signale un rebondissement inattendu dans un récit : une seule couleur qui donne naissance à une multitude d'autres, une éponge lancée par colère sur un tableau et qui applique la couleur à la perfection.

(13) Mirumque cum sit unus in cortina colos, ex **illo**¹⁴ alius atque alius fit in ueste accipientis medicamenti qualitate mutatus. (Plin. 35,42,150)

Trad. : Et fait admirable, bien qu'il n'y ait qu'une seule couleur dans le chaudron, à partir de cette couleur, il en naît sur le tissu une autre et une autre, qui se modifie en fonction de la qualité du produit qui l'absorbe.

(14) spongeam impexit inuiso loco tabulae. Et **illa** reposuit ablatos colores qualiter cura optauerat. (Plin. 35,36,103)

Trad. : Il lança une éponge sur la partie du tableau qui ne le satisfaisait pas. Et l'éponge remplaça les couleurs effacées, exactement comme il l'avait souhaité au plus fort de ses tentatives.

Plusieurs raisons peuvent se superposer pour conduire à l'emploi du déictique. Dans l'exemple qui suit, Pline évoque un art pictural (celui des guirlandes) que

¹⁴ Comme on le verra plus bas, *ille* concourt aussi à marquer une opposition. On peut voir également dans cet exemple la volonté de marquer le contraste entre l'unicité de la couleur initiale (*illo*) et la multitude de celles qu'elle engendre (*alius atque alius*).

le peintre Pausias se mit à pratiquer tardivement. Après avoir évoqué la rencontre avec l'inspiratrice, l'encyclopédiste souligne que le peintre améliora cette expression artistique. *Ilam* (*artem*) signale la nouveauté, l'innovation dans la production de l'artiste qui a ajouté une nouvelle corde à son arc, tout en mettant également en lumière son talent qui en fait un homme d'exception. L'idée de rupture induit alors autant celle d'un ajout que celle d'un fait hors norme.

(15) *Amavit Glyceram municipem suam inuentricem coronarum certandoque imitatione eius ad numerosissimam florum uarietatem perduxit **artem illam**.* (Plin. 35,40,125)

Trad. : Il tomba amoureux de Glycère, une compatriote, qui inventa les guirlandes de fleurs, et l'imitant et rivalisant avec elle, il amena cet autre art à pouvoir reproduire une variété infinie de fleurs.

Cette idée de rupture permet fréquemment au déictique de marquer le second pôle d'une opposition.

4. *Ille* signifiant d'une opposition, d'un contraste

On citera pour commencer le contraste créé entre deux protagonistes, le peintre Apelle face à Protogonus dont le talent est sous-estimé, Lépide et ses hôtes, une jeune fille et son amoureux :

(16) *<Protogenus> percontanti <Apelli> [...] parum nescio quid dixerat, at **ille**, quinquagenis talentis poposcit.* (Plin. 35,36,88)

Trad. : Comme Apelle lui en avait demandé le prix, Protogonus indiqua je ne sais quel prix modique ; alors l'autre lui proposa cinquante talents.

(17) *(Lepidus) minaciter cum iis expostulauit [...] ; at **illi** draconem in longissima membrana depictum circumdedere luco [...].* (Plin. 35,38,121)

Trad. : quand il leur eut demandé sur un ton comminatoire [...] ceux-ci entourèrent le lieu d'une très longue bande de parchemin où était peint un serpent.

(18) *quae capta amore iuuenis, abeunte **illo** peregre, umbram ex facie eius ad lucernam in pariete lineis circumscripsit.* (Plin. 35,43,151)

Trad. : (sa fille) tomba amoureuse d'un jeune homme, et comme ce dernier partait pour l'étranger, elle traça sur un mur le contour de l'ombre de son visage que projetait la lumière d'une lampe.

Dans les récits, notamment dans les épopées, *ille* marque un changement de locuteur lorsqu'un dialogue est rapporté au style direct :

(19) *<Proteus> inquit. At **ille**: « Scis Proteus, scis **ipse** ».* (Verg. *G.*4,446–7¹⁵)

Trad. : <Protée> avait parlé. Mais l'autre (<Aristée>) : "Tu le sais, Protée, toi, tu le sais".

¹⁵ Virgile, *Géorgiques*.

C'est également *ille* qui est utilisé pour être le pendant des pronoms personnels. Il est certain que ce type d'emploi a favorisé son utilisation comme marquant de la 3^e personne dans les langues romanes et, de ce fait, son passage au statut d'anaphorique :

(20) **Ego** excludor, **ille** recipitur. (Ter. *Eun.*159¹⁶)

Trad. : C'est moi qu'on met dehors, c'est lui qu'on reçoit.

(21) Dic mihi istuc, Menaecme quod uos disseratis, ut sciam. Quid **tu** tristis es? Quid **illa** autem irata abs **te** destitit? (Pl. *Menaec.* 809–10¹⁷)

Trad. : Dis-moi, Ménechme, j'aimerais bien savoir la raison de votre dispute. Pourquoi as-tu cet air sombre? et elle, pourquoi est-elle en colère et s'éloigne-telle de toi?

(22) Vis tu cogitare istum quem seruuum uocas ex isdem seminibus ortum [...] aequae uiuere, aequae mori. Tam tu **illum** uidere ingenuum potes quam **ille** te seruuum. (Sen. *epist.* 5,47,10¹⁸)

Trad. : Veux-tu bien penser que celui que tu appelles ton esclave est né de la même semence que toi, qu'il vit comme toi et meurt comme toi. Tu peux voir en lui un homme libre tout autant qu'il peut voir en toi un esclave.

Enfin *ille* sert à créer un parallèle ou un contraste avec une notion qualifiée ou représentée par un des autres déictiques (et même par l'anaphorique *is*). Il est le contrepoint du signifié porté par la forme qui se trouve face à lui, ancrage dans le *nunc* pour *hic*, contenu notionnel propre à l'énonciation en cours pour *iste*, concept déjà mentionné dans le contexte pour *is* :

(23) sequitur tabulam **illius temporis** haec fama : [...]. (Plin. 35,36,105)

Trad. : c'est de ce tableau peint à cette époque que vient la légende suivante : [...].

C'est ce type d'exemple qui a amené à considérer à tort que *ille* pouvait référer au passé, qu'il s'opposait à *haec* ancré dans le *nunc*. Il ne s'agit en réalité que d'un effet de sens émanant de la coexistence des deux déictiques, *ille* se définissant par rapport à ce à quoi il s'oppose. Ce sont ces mêmes principes qui président au balancement bien connu *hic / ille* :

(24) **Thais** habet nigros, niueos *Laecania* dentes. Quae ratio est? emptos *haec* habet; **illa** suos. (Mart. 5,42–43)

Trad. : Thais a les dents noires, Laecania les dents blanches. Pourquoi? Pour celle-ci, ce sont des dents achetées, pour l'autre ce sont les siennes.

C'est en s'appuyant sur ce genre d'agencement que les grammaires enseignent que *hic* renverrait à un référent proche (le dernier terme mentionné), tandis que *ille* correspondrait à ce qui est plus loin (le premier terme mentionné). Mais c'est oublier que l'on relève l'exact contraire :

¹⁶ Térence, *L'Eunuque*.

¹⁷ Plaute, *Les Ménechmes*.

¹⁸ Sénèque, *Lettres à Lucilius*.

(25) Quid autem **ira** crudelius est? Homine aliorum amantius? Quid **ira** infestius? Homo in adiutorium mutuuum genitus est, **ira** in exitium; **hic** congregari uult, **illa** discedere, **hic** prodesse, **illa** nocere. (Sen. *Ir.*1,5,2)

Trad. : Qu'y a-t-il de plus cruel que la colère, de plus rempli d'affection pour autrui que l'homme, de plus rempli de haine que la colère? L'homme a été fait pour l'entraide, la colère pour la destruction; celui-ci cherche à s'associer aux autres, celle-là à s'en écarter, celui-ci à être utile, celle-là à nuire.¹⁹

Contrairement à ce que l'on constate dans la malicieuse épigramme de Martial, dans le *De ira* de Sénèque (et ici, à différence de Martial, les marques de genre évitent l'ambiguïté) *illa* correspond à *ira*, dernier nom employé, *hic* à *homo*, séparé de sa reprise par *ira*. Ce type de structure n'est pas exceptionnel chez le philosophe. Il démontre bien que le rôle d'un déictique n'est pas de situer, dans le cours de l'énoncé, et par rapport à sa propre mention, celle de son référent. On l'a dit, le choix d'un déictique dépend des intentions du locuteur. Pour Sénèque, la colère (*ira*) est en rupture avec ce qui fonde l'être humain (*homo*) et elle doit être rejetée; ce sont au contraire les vertus qui font l'homme qui doivent être mises au premier plan, insérées dans le *nunc*. Dans ce balancement, aucun des deux déictiques ne fournit d'indication sur l'emplacement dans la chaîne discursive de son interprétant sémantique. Les seuls outils opérants sont les marques de genre et de nombre. Cette aide est opérante chez Sénèque, pas chez Martial qui semble avoir pris plaisir à brouiller les cartes. Le lecteur est mis à contribution, qui doit puiser dans l'expérience et le savoir qu'il possède en commun avec le poète : en l'occurrence, des dents d'un blanc impeccable n'existent pas au naturel, elles ne peuvent être qu'artificielles. À défaut de l'identification de leur interprétant sémantique, les déictiques n'opèrent que la mise en place d'un diptyque.

On signalera rapidement pour finir que le signifié fondamental de /rupture/ et d'innovation/ se trouve aussi à la base des emplois dits « anamnétiques »²⁰, qui, pour étayer une argumentation, convoquent une notion jusque-là absente du propos (personnage, événement ou œuvre célèbres) et présente dans le contenu mémoriel commun à tous les participants au dialogue :

(26) Imaginum amorem flagrasse quondam testes sunt **Atticus ille** Ciceronis edito de iis uolumine, M. Varro [...]. (Plin. 35,2,11)

Trad. : Qu'on se soit autrefois enthousiasmé pour les portraits, en témoignent Atticus, l'ami de Cicéron, puisqu'il a publié un ouvrage sur ce sujet, Varron [...].

5. Quelles conclusions tirer de cet « état des lieux » ?

Le maintien et surtout l'expansion de *ille* au détriment de *is* est dû à deux facteurs principaux. Le premier est d'ordre phonétique : *ille* est plus étoffé que *is*, plus audible et l'on comprend que les locuteurs aient multiplié son utilisation. Mais la motivation la plus

¹⁹ Les exemples (16), (17) et (18) contreviennent eux aussi à cette prétendue règle.

²⁰ Voir Dupraz (2012).

profonde est d'ordre notionnel et pragmatique. On a vu que dans le corpus que nous avons présenté, *ille* était utilisé avec une relative parcimonie; cela lui conférait donc une force illocutoire incontestable puisque chacune de ses apparitions, savamment réparties par le locuteur, éveillait l'attention de l'auditoire. Et comme, fait immuable et universel, les locuteurs sont constamment à la recherche de l'effet et de l'emphase, on comprend pourquoi la fréquence de ce déictique a augmenté. Toutefois *ille* n'est pas en cela différent de *iste*, encore plus rare et, par conséquent, créateur d'effets encore plus intenses. Si ce dernier a supplanté *hic*²¹, on sait que pour lui permettre de conserver son statut de déictique, les locuteurs ont dû le renforcer au moyen de *ecce*. La fortune de *ille* a été double, déictique renforcé par *ecce*, mais aussi anaphorique. Or ce phénomène à deux faces, passage au statut d'anaphorique (à la place de *is*) et renforcement par un préfixe déictique, est la conséquence de l'expansion des utilisations de la forme. La généralisation de ses emplois a banalisé le contenu sémantique de *ille* qui s'est peu à peu vidé de sa substance déictique pour n'être qu'un cadre syntaxique notionnellement vide, c'est-à-dire un anaphorique. Il reste à comprendre alors pourquoi *ille* et non *iste* a joui de la préférence des locuteurs.

La réponse est à chercher dans son signifié plus ample et moins contraignant que celui de *iste*. En indiquant que le concept qu'il représente est le fruit d'une élaboration propre au propos en cours, acceptée et mémorisée par l'ensemble des co-énonciateurs²², ce dernier déictique est indissociable du *nunc*. *Ille*, au contraire, étranger à cet ancrage dans le *nunc*, bénéficie d'une signification plus malléable, compatible avec toute sorte de contexte. Si l'on reprend une notion, n'est-ce pas pour en dire quelque chose de différent, de nouveau, et même de poids? *Ille* conférait donc de l'importance à la poursuite du discours, et ce rôle, somme toute très général et facilement justifiable, en raison de la masse des utilisations, s'est effacé au fil du temps.

Mais à côté des emplois anaphoriques, tant de l'article « défini » que du pronom de 3^e personne, dont la finalité est de signifier le /déjà dit/, le français n'a-t-il pas malgré tout conservé dans certaines circonstances des survivances de la signification originelle /rupture/, /opposition/ du déictique latin? N'est-ce pas ce sème qui préside à l'emploi « générique » de l'article? Dans une phrase de portée générale comme *Le chat est un animal indépendant* on pourrait admettre que l'article non seulement isole une notion mais aussi l'oppose à tout un ensemble de notions équivalentes dont l'existence est implicite. Car la rupture implique d'elle-même la coexistence de deux ensembles, même inégaux, qui se font face. Dire « le chat » pour désigner une espèce animale, revient à prendre en compte d'autres concepts pourvus de caractéristiques de même ordre mais susceptibles de créer un contraste: du point de vue de l'espèce, le chat s'oppose au chien, au cheval, etc. Nous laisserons en suspens ce délicat problème auquel seuls peuvent répondre les spécialistes.

²¹ Voir Joffre (2012).

²² Voir Joffre (2017).

Bibliographie

- Calboli, G. (1990). Les pronoms démonstratifs latins et la formation de l'article roman, *Revue de philologie* 64, 71–88.
- Dupraz, E. (2012). *Ille* comme démonstratif anamnestique en latin classique. In: C. Denizot, E. Dupraz (éds), *Anaphore et anaphoriques: variété des langues, variété des emplois*, Rouen: Publications de l'Université de Rouen et du Havre, 73–96.
- Fruyt, M. (2010). L'emploi de *is, hic, iste, ille, ipse* en latin archaïque et classique, *Revue des Études Latines* 87, 44–75.
- Guillot-Barbance, C. (2017). *Le démonstratif en français: étude de sémantique grammaticale diachronique (9^{ème}-15^{ème} siècles)*, Leuven: Peeters.
- Joffre, M.-D. (2007). *Ipse*, anaphore et deixis. In: G. Purnelle, J. Denooz (éds), *Ordre et cohérence en latin (communications présentées au XIII^e colloque de linguistique latine)*, Bibliothèque de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Liège, fasc. CCXCIII, Genève: Droz, 97–110.
- Joffre, M.-D. (2009). *Ille*: réflexions sur ses emplois dans l'*Eunuque* de Térence et le livre XLII de Tite-Live, *Revista de estudios latinos* 9, 15–34.
- Joffre, M.-D. (2011). Que «montrent» les déictiques? *Revue des Études Latines* 88, 53–71.
- Joffre, M.-D. (2012). La concurrence *hic/iste* dans les *Métamorphoses* d'Apulée: réflexions sur leurs emplois exophoriques, In: F. Biville, M.-K. Lhommé, D. Vallat (éds), *Actes du IX^e Colloque international sur le latin vulgaire et latin tardif IV*, Coll. de la Maison de l'Orient et de la Méditerranée 49, Série linguistique et philologique 8, Lyon: Université Louis Lumière, 335–348.
- Joffre, M.-D. (2016). Deixis spatiale, deixis temporelle, le cas de *hic, haec, hoc*. In: O. Spevak (éd.), *Études de linguistique latine I, Pallas* 102, 139–148.
- Joffre, M.-D. (2017). *Iste*, un marquant fort, dans la langue latine, de la subjectivité du locuteur. In: A. Krzyżanowska, K. Wołowska (éds), *Les émotions et les valeurs dans la communication I*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 235–249.
- Kroon, C. (2009). Text structure and referential choice in narrative. The anaphoric use of the Latin demonstrative *ille*, *Belgian Journal of Linguistics* 23, 115–131.
- Orlandini, A. (1992). La référence définie: la naissance dans les langues romanes de l'article défini à partir du démonstratif *ille*, *Lalies* 11, 195–210.
- Pieroni, S. (2007). Dimonstrativi e *ego* fissile. In: N. La Fauci, S. Pieroni (éds), *Morfosintassi latina. Punti di vista*, Pise: Edizioni ETS, 9–25.
- Pieroni, S. (2010). Deixis and Anaphora. In: Ph. Baldi, P. Cuzzolin (éds), *New perspectives on historical latin syntax*, Berlin: De Gruyter.
- Pinkster, H. (1987). *Lateinische syntax und semantik*, Tübingen: Francke Verlag.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du Français*, Paris: Presses universitaires de France.
- Serbat, G. (1982). Propositions sur l'importance des langues anciennes pour la théorie linguistique, *Glotta* LX / 1–2, 1–2. Repris (2001). In: L. Nadjó (éd.), *Opera disiecta*, Leuven: Peeters, 155–156.
- Serbat, G. (1984). *Is*, «un super-nom», *Latomus*, t. XLIII, fasc. 3, 554–559. Repris (2001). In: L. Nadjó (éd.), *Opera disiecta*, Leuven: Peeters, 575–581.
- Textes latins:** Pour tous les textes et auteurs cités, nous avons eu recours aux éditions de la C.U.F.; (éditions Budé) aux Belles Lettres à Paris.

L'apport des langues romanes en français actuel

Loanwords from Romance languages in modern French

The text is a review of loanwords from the Romance languages in modern French. The corpus of the analyzed examples (ca. 1300 words) was created with the help of a computer program which was a supplement to the dictionary *Le Petit Robert de la Langue Française* from 2017. Words from Italian, Spanish, Portuguese, Provençal, Occitan and Romanian have been registered. The issue of direct and indirect linguistic loans as well as classification by source languages will be discussed. In addition to the general presentation of Romance loans in French, a dozen or so selected examples will be discussed in terms of morphology, semantics and etymology.

Keywords: French language, loanwords, romance languages, le Petit Robert 2017

Mots-clés: français, emprunts, langues romanes, le Petit Robert 2017

Introduction

À l'origine de la présente communication est un de mes cours proposé aux étudiants du deuxième cycle de philologie française à l'Université Jagellonne. Après les considérations générales concernant les emprunts et leur assimilation dans la langue d'accueil, nous nous sommes penchés sur la présence des mots d'origine romane en français contemporain et ensuite nous avons observé des exemples concrets.

Grâce à un logiciel joint à l'édition de 2017 du *Petit Robert*, nous avons constitué des listes d'emprunts provenant, respectivement, de l'italien (1152 mots et 50 expliqués comme venant de «l'italien régional ou dialectal»), de l'espagnol (429 mots d'Espagne et 44 d'Amérique du Sud), du portugais (134 et 10 d'Amérique du Sud), du provençal (297), de l'occitan (113) et du roumain (3 mots: *barbaque* n. f., *leu* n. m., et *pastrami* n. m.).

Leur identification était possible d'après l'indication de l'origine contenue dans les articles du dictionnaire. Si l'on tient compte du nombre d'entrées dans le *Petit Robert* annoncé dans la préface (p. XII) datant de 1995, estimé à 60 000 mots, l'apport lexical des langues romanes peut-être évalué à 3,72% (2232 mots). Les informations étymologiques du *PR* sont puisées dans le *Dictionnaire étymologique* de W. von

Wartburg, dans le *Grand Robert*, dans le *Trésor de la langue française informatisé* et dans le *Dictionnaire historique de la langue française* sous la rédaction d'Alain Rey. L'attribution des emprunts aux langues respectives doit donc découler des données provenant des sources étymologiques indiquées.

Après la lecture des listes d'emprunts aux langues romanes, je me suis posé quelques questions, notamment sur la distinction entre l'occitan et le provençal, sur la source directe et indirecte des emprunts à l'italien régional ou dialectal, et enfin sur le rôle de l'espagnol et du portugais européens dans la transmission des emprunts venant de langues autochtones de l'Amérique du Sud et plus précisément sur l'emprunt direct éventuel aux variantes espagnoles et portugaises de l'Amérique Latine. Évidemment, je me référais aux indications contenues dans les articles du *PR* où l'information étymologique est nécessairement sommaire et parfois elle éveillait mes doutes concernant l'identification des variantes des langues mentionnées.

Je passerai donc en revue les questions liées à l'attribution aux langues romanes des emprunts en français.

1. Occitan et provençal

Tout d'abord, la distinction entre l'occitan et le provençal sans explication de la part des lexicographes du *PR* peut laisser entendre qu'elle est évidente pour l'utilisateur. Puisque pour moi, confrontée à certains exemples, elle ne l'était pas, je me suis tournée vers l'ouvrage classique de Bec *La langue occitane* de 1963, dans sa sixième édition de 1995. Déjà dans l'introduction (p. 4), je trouve une piste :

Ainsi nous dirons que le français, l'anglais, l'espagnol, etc., sont des *langues nationales*; que le breton, le basque, l'occitan, le catalan, le gallois, le frison, le sarde, etc. sont des *langues ethniques*; que le provençal ou le languedocien sont des *dialectes occitans*, le champenois et le normand des *dialectes français* [...]. (Bec, 1995 : 4)

La relation entre l'occitan et le provençal serait donc de nature hiérarchique. Les mots qualifiés de provençaux seraient aussi occitans. Pourtant, en ce qui concerne le classement des langues et des dialectes romans, les avis ne sont pas unanimes. Camproux (1974 : 76), par exemple, écrit : « Il est difficile de distinguer et de classer les divers dialectes romans. » D'après lui « l'occitan proprement dit continue la langue des troubadours du Moyen Âge, appelée langue d'oc par Dante, limousin très souvent par les troubadours eux-mêmes, provençal par les romanistes du siècle dernier [c'est-à-dire du XIX^e] » (Camproux, 1974 : 82).

La différence résiderait donc, selon lui, dans la tradition terminologique propre aux moments d'histoire particuliers. Dans l'enseignement de littérature française médiévale que j'avais reçu pendant mes études, on évoquait évidemment les ouvrages des troubadours et la langue de leur création était dite provençale. Bec (1995 : 43) lui-même dit : « Le deuxième dialecte de l'occitan méridional est le *provençal* que sa fortune littéraire a particulièrement servi au siècle dernier [XIX^e] et qui a désigné, et

désigne encore, l'occitan dans son ensemble.» Cette constatation peut suggérer une synonymie fâcheuse dans la terminologie scientifique. Mańczak (1986: 596), dans son texte sur les langues romanes dans un volume consacré aux langues indo-européennes, dit: «Le nom *provençal* désigne une langue ou plutôt un groupe de dialectes utilisés par les habitants de la France du sud. [...] Le nom *occitan*, utilisé en France à côté du traditionnel *provençal*, est un néologisme formé à partir de l'ancien mot provençal *oc* 'oui'.»¹ L'affirmatif *oc* provient du latin *hoc*.

Effectivement, les termes *occitan* et *Occitanie* me paraissent relativement récents, popularisés surtout dans les années 80 du siècle passé par les mouvements identitaires dans certains milieux, aussi universitaires. Camproux (1974: 83) évoque le XIX^e siècle, avec Mistral et le Félibrige, et une renaissance culturelle qui va s'amplifiant et qui se poursuit au XX^e avec la Société d'Études occitanes, continuée par l'Institut d'Études occitanes créé en 1945.

Les rédacteurs du *PR* ne fournissent aucune mention sur le fondement de la répartition de mots entre occitans et provençaux. Dans la liste des abréviations, se trouvant après l'introduction à l'édition, l'occitan n'est pas mentionné et le terme *provençal* est expliqué comme suit: «ancien provençal: ancien stade du dialecte de la Provence ou stade ancien des dialectes occitans», ce qui peut suggérer que les mots qualifiés de provençaux sont plus anciens que les mots définis comme occitans ou que le provençal est compris comme ensemble des dialectes occitans dans le passé. Encore une fois, l'explication ne me paraît pas claire.

J'ai suivi donc quelques mots listés, choisissant ceux qui appartiennent au vocabulaire de la cuisine locale, en estimant qu'ils se prêtaient bien à l'étude de leur origine. Le mot *calisson* (attesté en 1842, donc il n'est pas particulièrement ancien) figure parmi les provençaux et cela n'est pas étonnant: la renommée des *calissons d'Aix* revient à la Provence. Le *cassoulet* désignant un plat toulousain apparaît sur la même liste, mais dans l'article on lit bien que le mot est languedocien. Cette étymologie est confirmée par le *TLFi*². Doit-on comprendre *provençal* dans le sens général comme *occitan* renfermant le languedocien?

Le mot *abeille*, considéré généralement comme un emprunt à l'ancien provençal, en français est classé par le *PR* parmi les mots d'origine occitane «ancien occitan *abelha*». Le *TLFi* dit qu'il provient de l'ancien provençal. Encore une fois, on peut se demander si le provençal doit être considéré strictement comme un dialecte occitan ou comme la langue parlée autrefois sur le territoire bien plus étendu que la Provence.

Dans l'article du *PR*, à l'entrée *dorade* (ou *daurade*), nom d'un poisson, attesté dans la première moitié du XVI^e siècle, on lit: «de l'espagnol *dorada* 'dorée' et de l'ancien occitan *daurada* 'doré'.» Le *TLFi* précise: «l'emprunt, par l'intermédiaire de l'italien [car trouvé dans une traduction de l'italien] à l'espagnol *dorada*, lui-même issu du latin

¹ Mańczak (1986: 596): Przez język prowansalski rozumie się język, a ściślej zespół gwar używanych przez mieszkańców południowej Francji. [...] we Francji, obok tradycyjnej nazwy *provençal* używa się neologizmu *occitan*, który utworzony został od staroprowansalskiego *oc* 'tak'. (traduit du polonais au français par A. Bochnakowa, l'auteure de cet article).

² <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?43;s=3325654155>.

impérial *aurata* ‘dorade’, influencé par le verbe *dorar* ‘dorer’. Deuxième emprunt à l’ancien provençal *daurado*.» Cet exemple montre bien la complexité particulière des liens existant entre les langues romanes issues de la même source et parlées sur les territoires voisins.

Et la réponse à ma question concernant le principe d’établissement de l’origine provençale ou occitane ne peut pas être tranchée dans plusieurs cas, car l’emploi des deux termes n’est pas rigoureux.

Voici encore quelques mots classés comme occitans par le *PR* et qui portent des traces évidentes de l’évolution historique propre aux parlers d’oc : *aiguière* (*TLFi* auquel je me suis aussi référée indique l’ancien provençal comme source), *amour* (présentant, selon la même source, un développement dialectal, propre à la Champagne orientale, centre comtois de grande importance, ou bien dû à une influence de l’ancien provençal, étant donné le rayonnement des troubadours), *cardon* (emprunt à l’ancien provençal, selon le *TLFi*). Parmi les mots d’origine provençale d’après le *PR*, notons (évidemment !) *aïoli*, expliqué par le *TLFi* comme emprunté au provençal moderne (Mistral) ; *cuirasse*, à l’ancien provençal *coirassa*, encore *vioque*, terme d’argot, proviendrait, selon le *TLFi*, du provençal *vieiacu*, connu de Mistral.

Restant toujours dans la confusion terminologique, je remarque que la liste des mots d’origine occitane est bien plus courte (presque trois fois) que celle des mots provençaux, ce qui peut paraître surprenant, si l’on veut considérer *occitan* comme ensemble des parlers d’oc et *provençal* – un seul dialecte.

2. Italien et italien régional

La distinction, dans le *PR*, entre « italien » et « italien régional et dialectal » n’est pas précisée dans le préliminaire du dictionnaire. Il est à admettre que « l’italien » est pris ici comme la langue nationale standard, à côté de la diversification géographique et dialectale. En français, les emprunts à l’italien s’avèrent les plus nombreux parmi ceux venant des langues romanes, plus d’un millier d’exemples auquel il faut en ajouter une cinquantaine provenant de l’italien régional et dialectal, selon le *PR*. On a déjà consacré plusieurs études à l’influence italienne, on cite facilement des domaines du lexique où l’italien a laissé son empreinte, dans les études approfondies on indique le dialecte d’origine précis. Voici quelques italianismes expliqués dans le *PR* : *fleuret* qui est un calque de l’italien *fioretto* et ne porte pas ainsi de traces phonétiques de la langue source, et un autre du même type : *faux-bourdon*, calque de *falso bordone* ‘fausse basse’ terme de musicologie ; *lazaret* (de *lazzaretto*) contenant dans sa forme la déformation de *Nazareto*, du nom de l’hôpital Santa Maria di Nazareto, sous l’influence de *lazzaro* ‘mendiant’ ; *marasque* ‘variété de cerise’ et *marasquin* de *maraschino* ‘liqueur de marasque’ évoquant le goût amer du fruit ; *panache* venant de *pennacchio*, dérivé de *penna* ‘plume’, démontrant un lien que le français ne perçoit pas. N’oublions pas non plus plusieurs italianismes non assimilés : *panna cotta*, *farniente*, *mafioso* ou autres.

Parmi les emprunts à l’italien régional ou dialectal, ainsi classés par le *PR*, nous trouvons quelques mots dont l’origine est indiquée parfois sans certitude : *bistouri*

« peut-être de l'italien du Nord » ; *carrousel* dans plusieurs significations est « peut-être napolitain *carusello* 'jeu équestre' [...] ». *Lagune* 'étendue d'eau de mer entre la terre ferme et le cordon littoral', appelé aussi avec un mot italien *lido*, est un mot vénitien du latin *lacuna* 'fossé, crevasse, interruption' que le français continue sous forme de *lacune*; ensuite 'macaron' 'gâteau sec' et 'natte de cheveux roulée sur l'oreille' vient de l'italien dialectal *macarone* 'macaroni', peut-être d'origine grecque; *omerta* 'loi du silence', forme dialectale (*omertà*), de *umiltà* 'humilité'; le mot *panettone* prononcé sans *e* final (italien *panettone* 'gâteau brioché') est décrit comme « mot italien du dialecte milanais *pannatón* de *pane* 'pain' ». La forme graphique française résulte-t-elle de l'emprunt du mot directement du milanais par la voie orale et le *e* muet est apparu pour le maintien de la prononciation du *n* comme final ou bien doit-on supposer que le français *pannetone* est un emprunt graphique du mot italien standard? Treccani, dictionnaire italien en ligne³ publié par Istituto Giovanni Treccani dit pourtant que la forme italienne résulte de l'adaptation du milanais *pannatón*.

La source dialectale d'une cinquantaine de mots distingués de la liste générale des italianismes me paraît fort réduite, plusieurs mots utilisés en italien standard ont certainement une origine locale, régionale, mais les forces unificatrices les ont fait assimiler par la langue générale du pays.

3. L'espagnol

Les emprunts à l'espagnol se présentent aussi sur deux listes: ceux venant d'Espagne et ceux qui tirent leur origine de l'Amérique du Sud. Pour ces derniers, au moins certains, on pourrait admettre l'intermédiaire de l'espagnol européen dans l'appropriation des mots indigènes. Si le mot *avocat* 'fruit' figure sur la liste des mots espagnols européens, c'est parce que la forme française vient de la forme espagnole *abogado/avocado* transformée d'*aguacate* (du nahuatl en espagnol d'Amérique) par l'étymologie populaire, le rapprochant de l'homonyme d'origine latine (cf. *TLFi*).

On comprend la présence des mots *ménin*, *-ine* de *menino*, *-na* espagnols, mais il est intéressant de rapporter d'après le dictionnaire de *Real Academia española* que le mot espagnol provient du portugais *menino* voulant dire 'enfant'⁴ et que, selon le *TLFi*,⁵ il est dérivé du radical *men-* qui évoque la petitesse.

L'un des dictionnaires étymologiques du portugais (da Cunha, 2010: 420) note que la forme *menino* (et des variantes) est d'origine expressive.

Dans un tout autre registre, *tchatche* et *tchatcher* (voir aussi le mot anglais *chat*) viennent aussi de l'espagnol, de *chacharear* 'bavarder', provenant en fin de compte d'une onomatopée romane **klakk*, imitant le pépiement des oiseaux, et ramené en France dans les années 60 par les Français d'Afrique du Nord regagnant la patrie (Bochnakowa, 2005: 49–52).

³ <http://www.treccani.it/vocabolario/panettone/>.

⁴ <https://dle.rae.es/?id=OuKyfr7>.

⁵ <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=233992080>.

Pourtant, le fait de trouver sur la liste d'emprunts espagnols d'Espagne le mot *habanera* 'danse espagnole, originaire de la Havane' peut étonner, vu le lien avec le nom de la capitale cubaine. Le *TLFi* dit clairement « mot hispano-américain désignant une danse originaire de La Havane, dérivé de *Habana*, nom espagnol de La Havane, capitale de l'île de Cuba ». Une telle attribution serait tout à fait admissible, si l'on considérait l'espagnol européen, suivant la démarche éventuelle des lexicographes du *PR*, comme la source directe de cet emprunt en français. Pour *guacamole*, le *PR* dit clairement « mot hispano-américain du nahauatl [...] ». Pour *pinata/piñata* 'sorte de jeu'⁶, l'histoire est plus compliquée; on lit dans le *PR*: « hispano-américain *piñata* de l'italien *pignatta* 'pot'. »

4. Le portugais

Les emprunts au portugais posent aussi la question de distinction de la variante européenne et brésilienne. La liste du *PR* sépare bien les mots portugais et une dizaine de mots sud-américains. Ce nombre me paraît bien réduit, il est certain que pour plusieurs autres, le portugais européen a servi d'intermédiaire dans le passage en espagnol ou en français, et cela non seulement à partir des langues amérindiennes. Sorbet (2015: 385) propose d'appeler ces mots des lusophonismes, qu'ils viennent finalement du portugais européen ou d'une autre langue, dite par convention « exotique » (tupi-guarani, malais, hindi ou autre), mais véhiculés par le portugais.

On admet facilement que le mot *marmelade*, noté déjà au début du XVII^e, dans le sens de 'confiture de coing', vienne du portugais européen, car il provient du latin, de même que *caravelle*, plus ancien, ou encore *fado*, de *fatum* latin. On reconnaît bien *autodafé* ou *saudade* comme des mots liés à la réalité historique ou culturelle du Portugal.

Et l'on ne s'étonne pas que *bossanova* vienne du portugais brésilien, de même que *favela* ou *samba* se trouvant sur la liste du *PR* classant ces mots parmi les sud-américains. On pourrait y joindre *caïpirinha* 'cocktail à base d'alcool de canne à sucre', de *caipira* 'rustique, paysan', les noms d'animaux *couguar/cougouar*, *tamandua* dont le nom polonais *mrówkojad* est presque le calque du nom tupi composé de mots voulant dire 'fourmi' et 'attraper, prendre'⁷.

Conclusion

Ce bref parcours des mots venant de langues romanes en français se voulait une démonstration d'une réalité linguistique présentée par un dictionnaire de français le plus utilisé. Les données quantitatives sur la part de mots provenant des langues voisines dans le lexique français, obtenues grâce à un logiciel du *PR*, peuvent se traduire

⁶ En jouant, les enfants, les yeux bandés, frappent avec un bâton un récipient en carton attaché au-dessus de leurs têtes afin de le casser et attraper les friandises qu'il contient.

⁷ <https://pl.wikipedia.org/wiki/Tamandua>.

aussi par l'interprétation des influences culturelles: on observe un fort apport italien, égalant en nombre d'emprunts presque à la totalité des mots espagnols, portugais, provençaux, occitans et roumains pris ensemble. Et même si je reste perplexe en face de choix de démarches lexicographiques des rédacteurs du *PR*, j'apprécie tout le savoir extralinguistique que l'on peut tirer de ce dictionnaire (des autres d'ailleurs aussi).

Si je reviens aux questions posées au début, mes réponses ne seront que partielles. Premièrement, pour la distinction entre l'occitan et le provençal, expliquée par quelques linguistes, la pratique lexicographique des rédacteurs du *PR* ne semble pas toujours correspondre aux thèses avancées et quelques exemples cités laissent, à mon avis, planer quelques doutes terminologiques et par cela des confusions étymologiques. Deuxièmement, pour les emprunts à l'italien, la suggestion d'origine régionale ou dialectale reste utile, mais nous ne pouvons pas trancher sur la question de la transmission directe ou indirecte, par l'intermédiaire de la langue italienne standard vers le français, sauf des cas phonétiques précis. Troisièmement, la situation de l'espagnol et du portugais parlés sur les territoires géographiquement éloignés impose les variantes diatopiques suffisamment distinctes pour qu'on puisse identifier parfois l'origine métropolitaine ou outre atlantique d'emprunts à ces langues. J'ai l'impression que dans plusieurs cas, l'apport des mots sud-américains, espagnols ou portugais, était sous-estimé par les rédacteurs du *PR* ou bien qu'ils avaient des preuves impossibles à citer dans un court article de dictionnaire et que les variantes européennes constituaient la source directe pour le français, avec l'effacement de l'origine première.

Un dictionnaire général reste une source de connaissances, même s'il a ses imperfections et soulève des doutes étymologiques.

La préparation de cette intervention m'a permis d'observer des détails que je n'avais pas perçus avant et de me poser des questions auxquelles je ne me suis pas intéressée auparavant.

Bibliographie

- Bec, P. (1995). *La langue occitane*, 6^e éd., Paris: Presses universitaires de France.
- Bochnakowa, A. (2005). L'anglais *chat* et les langues romanes, *Studia Etimologica Cracoviensia* 10, 49–52.
- Camproux, Ch. (1974). *Les langues romanes*, Paris: Presses universitaires de France.
- Da Cunha, A. G. (2010). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, 4^e éd., Rio de Janeiro: Lexikon.
- Diccionario de la lengua española* RAE, URL: <https://dle.rae.es>, consulté entre le 4 mai et 31 juillet 2019.
- Le Petit Robert de la langue française* (2017). Paris: Le Robert.
- Mańczak, W. (1986). Język prowansalski. In: L. Bednarczuk (éd.), *Języki indoeuropejskie*, t. II, Warszawa: PWN, 596–601.
- Sorbet, P. (2015). Les mots d'origine portugaise en français, *Białostockie Archiwum Językowe* 15, 383–393.
- TLFi: Trésor de la langue française informatisé*, Laboratoire ATILF, Université de Lorraine, URL: <http://www.atilf.fr/tlfi>, consulté entre le 4 mai et 31 juillet 2019.
- Treccani, G. *La cultura Italiana – Vocabolario*, URL: <http://www.treccani.it/vocabolario/>, consulté entre le 4 mai et 31 juillet 2019.
- Wikipedia. Wolna encyklopedia*, URL: <https://pl.wikipedia.org>, consulté entre le 4 mai et le 31 juillet 2019.

La pratique de la ponctuation du début du XVI^e siècle: le cas des imprimés de Galliot du Pré

The practice of punctuation in the early sixteenth century: the case of Galliot du Pré's printed books

According to Annie Charon-Parent, Galliot du Pré, bookseller and publisher of the sixteenth century, printed medieval romances and history since 1512. As we know that the medieval punctuation is characterized by its anarchy and variability, however, does the passage from the manuscript to the print foster the codification of punctuation? Does the practice of Renaissance punctuation respect the recommendations of medieval or Renaissance grammarians? Our study, based upon two Galliot du Pré's printed books, published between 1526 and 1527, one of which is kept in the National Library of France (Res. Ye-22), and the other in the Library of the Arsenal (Res. 4-H-2780), proposes to present the practice of each printed book in order to highlight the Galliot du Pré's sub-system.

Keywords: Galliot du Pré, punctuation, Renaissance, early printed books, Rés. Ye-22 (*The Romance of the Rose*), Rés.4-H-2780 (*Story of the Knight without Fear and Beyond Reproach*).

Mots-clés: Galliot du Pré, ponctuation à la Renaissance, imprimés, Rés. Ye-22 (*Le Roman de la Rose*), Rés. 4-H-2780 (*L'histoire du chevalier sans peur et sans reproche*)

Introduction

Selon Catach (1980: 66; 1988: 33–39; 1994: 11–32), ce sont les conservateurs d'Alexandrie qui, les premiers, ont eu l'idée d'utiliser des blancs et des signes de ponctuation dans les manuscrits grecs en *scriptio continua* pour la mise en clarté visuelle de l'écriture, du texte et de la page. Ils ont surtout mis au point une trilogie de base, qui ont été repris plus tard par les grammairiens latins et français avec différentes formes ou appellations: le point en haut (*teleia* ou *stigmè*), le point médian (*messè*) et le point en bas (*upostigmè* ou *hypostigmè*) ayant pour fonction de marquer respectivement les ponctuations forte, moyenne et faible. Toutefois, en dépit des efforts des grammairiens du Moyen Âge (Papias, Hugues de Saint-Victor et Jean de Gênes) pour fixer les valeurs de signes, les théories sont loin d'être conformes à la pratique des copistes, car ces signes peuvent subir soit des changements de formes, soit les fluctuations

des valeurs linguistiques sans parler de dénominations diverses du même signe reçues dans les traités différents et au gré des périodes¹, ce qui a créé la confusion totale pour les copistes qui voulaient transcrire avec soin les livres.

Avec l'invention de l'imprimerie au XV^e siècle, le premier traité de ponctuation, imprimé en 1471 en France par Guillaume Fichet et Jean Heynlin sur les presses de la Sorbonne, s'intitule *Compendiosus dialogus de arte punctandi*² : il se trouve à la fin de l'*Orthographia* de l'humaniste italien Gasparino Barzizza (1370–1431). S'inspirant de la *Doctrina punctandi* de Gasparino Barzizza, ce traité, qui cherche à concilier les usages anciens et modernes, présente une liste de huit signes avec l'explication de leurs fonctions³. Cela prouve que les premiers imprimeurs français, sous l'influence italienne, introduisent de nouveaux signes et usages dans le système traditionnel de ponctuation afin de rendre les textes plus intelligibles.

Selon Annie Charon-Parent (1988 : 209), Galliot du Pré (1491–1561)⁴, libraire-éditeur du XVI^e siècle, tout au long de sa carrière⁵, publie 330 éditions. Au début de son métier, influencé par les options de son père Jean du Pré, qui était imprimeur⁶, Galliot du Pré privilégie l'impression des romans médiévaux et de l'histoire en français, et comme son père, il accorde aussi une grande importance aux illustrations (70/330 éditions sont illustrées). De ce fait, notre enquête, appuyée sur deux imprimés de Galliot du Pré, parus dans le premier tiers du XVI^e siècle, s'interroge sur la pratique de la ponctuation de chaque imprimé et ses rapports avec les traités médiévaux

¹ Catach a souligné l'écart entre les théories et la pratique, et surtout le même signe peut changer d'appellation d'un jour à l'autre, selon les traités et les périodes; par exemple, le point en haut (·) chez les Grecs, qui assume la fonction de ponctuation forte, devient le *periodus* au Moyen Âge sous l'apparence du point-virgule (;). Pourtant, au XVI^e siècle, dans le traité d'Etienne Dolet de 1540, c'est le *colon*, sous forme de point en bas (.), qui joue le rôle de la valeur de ponctuation forte, alors que le point en bas (.) chez les Grecs marque plutôt la ponctuation faible. Par ailleurs, Etienne Dolet, pour délimiter la ponctuation faible, utilise notre virgule (,) qui remplace le point en bas grec. Pour plus de détails, voir également Buridant (1980 : 13–53); Catach (1968 : 295–313; 1988 : 33–47; 1994 : 11–32); Hubert (1972 : 55–72); Lavrentiev (2000 : 23–35; 2011 : 31–56; 2016 : 39–62).

² Beltran (1985 : 286–287) suppose que c'est Guillaume Fichet qui est l'auteur de ce traité, tandis que la tradition attribue l'ouvrage à Jean Heynlin.

³ D'après Lavrentiev (2011 : 33–36), le Maître présente huit signes : la *virgula*, le *comma*, le *colon*, le *periodus*, le *punctus interrogativus*, les *parenthesis*, le *gemipunctus*, et le *semipunctus*.

⁴ D'après les historiens du livre, l'année de mort de Galliot du Pré reste discutable. Charon-Parent (1974 : 217; 1982 : 301; 1988 : 209) suppose que Galliot du Pré est né probablement vers 1491, et mort en 1561, or, selon Delalain (1891 : 14) et Renouard (1898 : 113), Galliot du Pré est décédé en avril 1560.

⁵ En raison des différentes hypothèses sur l'année de mort de Galliot du Pré, sa carrière se prolonge, selon Charon-Parent (1974 : 217; 1982 : 301) et Van Hemelryck (2016 : 172), de 1512 à 1561, tandis que Guignard (1953 : 64) pense plutôt que la carrière de Galliot du Pré s'étend de 1512 à 1560. Dans la monographie de Silvestre sur les marques typographiques à partir de 1470 jusqu'à la fin du seizième siècle (1867 : 24), l'auteur énonce que Galliot du Pré est un libraire parisien entre 1512 et 1559. Il existe aussi une légère différence pour l'année où Galliot du Pré débute dans sa carrière de libraire-éditeur : Renouard (1928 : 74) étudiant les marques typographiques parisiennes des XV^e et XVI^e siècles, évoque que Galliot du Pré est un libraire entre 1511 et 1561.

⁶ D'après Charon-Parent (1988 : 209), Jean du Pré, imprimeur, s'est installé entre 1481 et 1504 à Paris et a imprimé surtout des livres liturgiques et les ouvrages illustrés en français.

et renaissants dans le but de mettre en évidence le sous-système de Galliot du Pré. Nous commencerons par présenter notre corpus, ensuite nous procéderons à l'analyse comparative des pratiques de chaque imprimé.

1. Présentation du corpus et principes d'analyse

Notre corpus comprend deux imprimés gothiques conservés respectivement à la Bibliothèque nationale de France et à la Bibliothèque de l' Arsenal. Ils sont tous imprimés pour le libraire-éditeur Galliot du Pré entre 1526 et 1527.

Tab. 1 : Corpus et combinaisons de signes recensées

Description des imprimés	Corpus ⁷	Combinaisons de signes ⁸
Cote : Bibliothèque nationale de France, Rés. Y2-22 Contenu : <i>Le Roman de la Rose</i> de Guillaume de Lorris et Jean de Meung (prologue par page pleine, suivi du texte écrit en vers sur deux colonnes de 44 lignes) Date d'édition : 1526 Libraire-éditeur : Galliot du Pré	Prologue du livre en prose + texte en vers, en octosyllabes : ❁ ii r- ❁ iii r + f. 1 r-f. 2r	165 ponctuations de 8 sortes
Cote : Bibliothèque de l' Arsenal, Rés. 4-H-2780 (texte disposé en pleine page) Contenu : <i>La tresjoyeuse plaisante et recreative hystoire composee par le loyal serviteur⁹ des faiz/ gestes/ triumphes et prouesses du bon chevalier sans paour et sans reproche le gentil seigneur de Bayart [...]</i> de Jacques de Mailles Date d'édition : 1527 Libraire-éditeur : Galliot du Pré	Chapitres I à III : f. 1 r- f. 3v (texte en prose)	294 ponctuations de 10 sortes

Nous entendons par ponctuation au sens large un système graphique qui participe à l'organisation du texte écrit. Pour faciliter l'analyse, en nous inspirant de la classification de Catach¹⁰ (1994 : 7-8), nous distinguerons trois niveaux de ponctuation :

⁷ Nous reproduisons fidèlement la ponctuation et la segmentation graphique ou agglutination-déglutination graphique qu'Andrieux-Reix et Monsonégo (1997) appellent *séquence graphique*. Soulignons que pour des raisons de lisibilité, nous avons décidé de développer les abréviations en toutes lettres en les soulignant excepté la perluette (&), pourtant dans ces deux imprimés, on remarque la baisse considérable de l'emploi des abréviations.

⁸ Nous emploierons dans notre analyse le symbole « Ø » pour signifier l'absence de signe, « . » pour le signe *point*, « / » pour le signe *barre oblique*, « ¶ » pour le signe *piet-de-mouche*, la lettre « M » pour *majuscule* et la lettre « m » pour *minuscule*. Notre étude inclura la combinatoire « signe zéro + Majuscule » au niveau inter-propositionnel.

⁹ Roman (1878 : x-xvi), dans la préface de son édition sur le seigneur de Bayart, conjecture selon l'indication dans le catalogue alphabétique de l'ancien fonds de la Bibliothèque Mazarine, que le loyal serviteur mentionné dans le titre du livre renvoie à Jacques de Mailles.

¹⁰ Catach distingue trois types de ponctuation : la ponctuation des mots, la ponctuation syntaxique et communicative, et la ponctuation du texte ou mise en page.

le niveau textuel, le niveau inter-propositionnel¹¹ et le niveau intra-propositionnel, qui comprend le niveau des syntagmes et le niveau des mots.

2. Analyse de l'imprimé du *Roman de la Rose* (165 cas, y compris les signes en marge)

Tab. 2: Combinaisons de signes recensées dans l'imprimé du *Roman de la Rose*

1	2	3	4	5	6	7	8
(. + blancs + à la ligne) Lettrine + M	Pied-de-mouche (¶) + M	F/E	. + M	/ + M	/ + m	// + m	.chiffre romain.
7 cas	12 cas	3 cas	35 cas	2 cas	72 cas	32 cas	2 cas

2.1. Au niveau textuel (21 cas soit 12,72%)

2.1.1. Lettrine + M (7 cas)

Les lettrines ou les initiales, appelées *litterae notabiliores* en latin (Ouy, 1979: 70–71), se pratiquent couramment dans les manuscrits médiévaux. Cependant, l'invention de la typographie, qui introduit des nouveaux procédés de la mise en page pour aérer le texte, entraîne la chute de l'emploi des lettrines au XVI^e siècle. Les typographes du début du XVI^e siècle, sans chercher à bouleverser radicalement l'habitude de lecture, continuent à élaborer les livres imprimés suivant le modèle des manuscrits anciens. Notons que dans cet imprimé la lettre qui suit la lettrine est en général en majuscule.

- 1 lettrine occupant 7 lignes de haut au début du prologue:

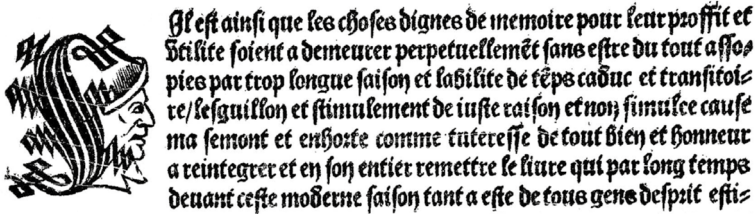


Fig. 1: Paris, BnF, RES-YE-22, ☉ ii r.

- (1) S'Il est ainsi que les choses dignes de memoire pour leur profit et utilité soient a demeurer perpetuellemēt sans estre du tout asso//pies par trop longue saison et l'abilité de tēps caduc et transitoi//re/ [...]

¹¹ Nous suivons la terminologie de Marchello-Nizia (1978b: 33) en évitant d'employer le mot «phrase», compte tenu de l'ambiguïté notionnelle de ce mot.

— 4 lettrines occupant 3 lignes de haut se trouvent au début du texte ou au début du paragraphe :

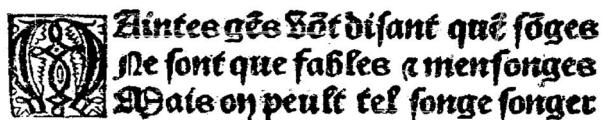


Fig. 2: Paris, BnF, RES-YE-22, [1a]

- (2) **M**Aintes gens vōt disant quē sōges
 Ne sont que fables & mensonges
 Mais on peult tel songe songer

— 2 lettrines occupant 4 lignes de haut introduisent des figures à l'extérieur du jardin, à savoir Haine et Félonie.

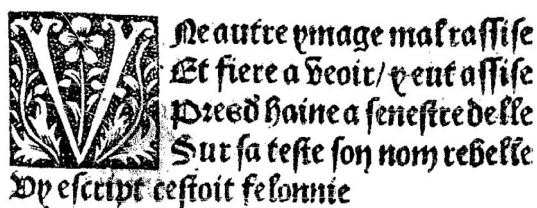


Fig. 3: Paris, BnF, RES-YE-22, [2a]

- (3) **U**Ne autre ymage mal rassise
 Et fiere a veoir/ y eut assise
 Pres d'haine a senestre d'elle
 Sur la teste son nom rebelle
 Vy escript c'estoit felonnie

Lorsque les lettrines ne se trouvent pas au début du livre ou du chapitre, c'est-à-dire qu'elles introduisent les paragraphes, elles se combinent le plus souvent, à la frontière de deux unités textuelles, avec le signe « point » et des blancs, car les points associés à des blancs ont pour fonction principale de marquer la fin d'une unité textuelle, alors que les lettrines indiquent plutôt le début d'une autre unité textuelle.

2.1.2. Pied-de-mouche (¶) + M (11 cas)

Le signe « pied-de-mouche » (¶) dérive du grec *paragraphos*, sa forme, ayant subi différentes modifications de formes pendant le Moyen Âge, ressemble à la lettre C majuscule renforcée par un simple ou double trait vertical, ce signe renvoie vraisemblablement au mot latin *caput* ou *capitulum* qui signifie « tête de division » (Arabyan, 2005: 145; Li, 2014: 74–76), autrement dit, ce signe sert à matérialiser les articulations majeures du texte. En général, le pied-de-mouche s'emploie dans les manuscrits médiévaux compacts pour participer à la structuration du livre, il est utilisé dans cet imprimé pour mettre en évidence les différentes parties du livre, il peut introduire :

— le titre de l'ouvrage au début du livre :

**Le rommant de la rose
Du tout l'art d'amour est enclose**

Fig. 4: Paris, BnF, RES-YE-22, [1a]

(4) ¶ Le rommant de la rose Ou tout l'art d'amour est enclose

— les titres courants, qui rappellent les différentes divisions du livre, sont situés au milieu dans la marge supérieure :

Prologue.

Fig. 5: Paris, BnF, RES-YE-22, ♁ii r.

(5) ¶ Prologue.

Les titres courants peuvent être répétés à chaque page concernée, c'est le cas de l'exemple (5).

Notre imprimé montre que le titre abrégé de l'ouvrage dans le titre courant se rencontre régulièrement sur les versos, et que la foliotation en chiffre romain se place au coin supérieur droit de la page sur le recto du feuillet concerné.

Le Rommant de la Rose.

Fig. 6: Paris, BnF, RES-YE-22, [1v]

(6) ¶ Le rommant de la Rose. [1v]

La pratique des titres courants, comme l'a bien indiqué Labarre (1982 : 238), apparaît en France dans la *Summa in virtutes cardinales* du 16 août 1480, les éditions avant 1480 ne comportent pas de titres courants. Signalons que Jean du Pré, père de Galliot du Pré, se sert du titre courant dès 1481 dans le *Missale parisiense*.

— le début d'une partie du livre :

Preamble du liure.

Fig. 7: Paris, BnF, RES-YE-22, ♁ii r.

(7) ¶ Preamble du liure.

— la fin d'une partie du livre :

Cy fine le prologue.

Fig. 8 : Paris, BnF, RES-YE-22, ❧ iii r.

(8) ¶ *Cy fine* le prologue.

En début d'énoncé, l'adverbe localisateur « cy », se rencontrant après le pied-de-mouche, s'associe avec le présent de l'indicatif et la forme non négative du verbe « finer » pour annoncer la fin d'une partie narrative. Selon Perret (1988 : 105–116), l'adverbe « cy » à valeur performative réfère à l'espace du texte. En d'autres termes, l'embrayeur « cy » informe la mise en page et fonctionne comme des signes de ponctuation pour structurer le texte. On est amené à déduire que, comme « cy » de formule finale, le pied-de-mouche signale ici de façon redondante la fin d'une partie du livre.

2.1.3. Manicule, index ou menotte (❧/❧) dans les marges (3 cas)

Le signe « manicule » vient du latin *manicula* au sens de 'menotte' ou 'petite main'. Sa forme correspond à une petite main sortant d'une manchette, avec l'index dressé. Ce signe était déjà utilisé en marge dans les textes grecs, et dans les premières décennies de l'imprimerie, les imprimeurs continuent à l'inclure dans les nouveaux livres. La manicule peut être accompagnée du mot *nota* en toutes lettres portant une inscription pour attirer l'attention du lecteur sur une portion du texte. C'est le cas de l'exemple (9).

Nota du rossi/ gnol. ❧	Qu'en leurs cueurs a de joye tant Qu'il leur convient chanter par force. Le rossignol adonc s'efforce De chanter menant douce noyse
---------------------------------	--

Fig. 9 : Paris, BnF, RES-YE-22, [2c]

(9) Nota Qu'en leurs cueurs a de joye tant
 du **rossi/** Qu'il leur convient chanter par force.
gnol. Le **rossignol** adonc s'efforce
 ❧ De chanter menant douce noyse

L'exemple (9) nous montre que le narrateur, après le prologue général de l'auteur, développe un topos de la poésie courtoise : la « reverdie ». Mis à part la verdure, les fleurs, ce topos insiste sur les chants des oiseaux, le rossignol est non seulement l'annonciateur du printemps, mais aussi le chantre de l'amour par excellence. En l'occurrence, située dans les marges, la note brève portant le mot clé « rossignol » est appelée « manchette », elle est suivie d'une manicule, signalant le mot concerné. Ouy (1979 : 71) classe les signes « manicule » et « nota » parmi les signes de renvoi.

Quant aux deux autres cas, les « manicules » apparaissent pour aider le lecteur à trouver des passages importants dans le texte.

- (10) ◀ **Ou toute rien d'aymer s'esjoye.**
Par une nuyt que je songeoye
 Me sembla dormant fermement
 Qu'il estoit matin proprement
 De mon lict tantost me levay
 Me vesty et mes mains lavay
 Tiray une esguille d'argent
 D'ung aiguillier mignon et gent/
 Et voulant l'esguille enfiller [2c] [...]

Le narrateur-rêveur, dans l'exemple (10), après la description du retour au printemps, commence à nous raconter son rêve.

- (11) De ceste eau claire et reluysant ▶
 J'ay lors mon visaige lavé
 Si vy bien couvert et pavé
 Tout le fons de l'eau de gravelle
 Et la prairie grande et belle
 Au pied de cestuy mont batoit
 Claire/ serie/ et belle estoit
 La matinee/ et temperee
 Lors m'en allay parmy la pree
 Tout contre val esbanoyant
 Ce beau rivaige costoyant
 Quant fuz ung peu avant allé
Je vy ung verger long et lé
Enclos d'ung hault mur richement [2d] [...]

Pour l'exemple (11), il renvoie au passage très important où le narrateur-rêveur, après s'être diverti au bord de la rivière, découvre un verger clos de murs.

2.2. Au niveau inter-propositionnel (91 cas soit 55,15%)

2.2.1. Pied-de-mouche (¶) + M (1 cas)

Lorsque le pied-de-mouche se trouve à l'intérieur d'une unité narrative ponctuée par la lettrine, il délimite des séquences constituées de propositions dépendantes et/ou non dépendantes et ayant un sens complet. Ici, à l'instigation de l'Amour, l'auteur explique sa volonté d'écrire une œuvre dont la matière repose sur la quête de la rose :

- (12) Et oncques riens au songe n'eut
 Qui du tout advenu ne soit
 Comme **le songe** recençoit.
 ¶ **Lequel** vueil en rime deduire

Pour plus a plaisir vous induire
Amours m'en prie et le commande.
 Et si d'aventure on demande
 Comment **je vueil que ce rommant**
Soit appellé sachés amant
 Que c'est **le rommant de la rose**
Ou l'art d'amour est toute enclose.
La matiere est belle et louable
 Dieu doit qu'elle soit agreable
 A celle pour qui j'ay empris
 C'est **une dame** de hault pris
 Qui tant est digne d'estre aymee
 Qu'elle doit **rose** estre clamee. [1b]

La fonction du pied-de-mouche en l'occurrence est susceptible de répondre à celle du *periodus*, signe considéré comme une marque de « fin de section » dans le traité de Fichet et Heynlin (Lavrentiev, 2011 : 35). Néanmoins, précisons que dans les usages du Moyen Âge le pied-de-mouche marque le début d'une séquence qui suit, alors que le *periodus* signale plutôt la fin d'une séquence qui précède (Li, 2014 : 84). Remarquons que l'élément cooccurre avec le pied-de-mouche est le pronom relatif lourd « lequel » qui reprend l'antécédent « le songe » en anaphore et assume la fonction de complément d'objet direct dans la proposition qu'il ouvre. Ce relatif lourd peut être facilement détaché de son antécédent à grande distance sans créer l'ambiguïté, c'est pourquoi à partir du moyen français, « lequel » est devenu un outil privilégié en cas de séquences composées de propositions plus complexes.

2.2.2. . + M (35 cas)

Dans le texte du *Roman de la Rose* en vers, comme la première lettre de chaque vers est mise en majuscule, et on sait bien que la majuscule seule au début de chaque vers permet déjà de délimiter des propositions non dépendantes et subordonnées, voire des syntagmes, l'usage d'autres signes de ponctuation en l'occurrence reste redondant. De ce fait, la ponctuation au niveau inter-propositionnel dans cette partie en vers reste très sobre, c'est la combinatoire « point + Majuscule » qui s'y impose.

(13) Et si d'aventure on demande
 Comment je vueil que ce rommant
 Soit appellé sachés amant
 Que c'est le rommant de la rose
 Ou l'art d'amour est toute enclose.
La matiere est belle et louable
 Dieu doit qu'elle soit agreable
 A **celle** pour qui j'ay empris
 C'est **une dame de hault pris**
 Qui tant est digne d'estre aymee
 Qu'elle doit **rose** estre clamee. [1b]

- (14) Parquoy la terre mieulx se prise.
Les oyseletz qui se sont teuz
 Durant que les grans froitz ont euz
 Pour le fort temps d'ivers mysible
Sont si aysés au temps paisible
 De may qu'ilz monstrent en chantant
Qu'en leurs cueurs a de joye tant
Qu'il leur convient chanter par force. [1c]

En ce qui concerne les éléments au début des séquences de propositions disposant d'une certaine étendue, on constate que l'emploi des sujets nominaux est assez fréquent (*la matiere, les oyseletz*).

La combinatoire « point + Majuscule » s'utilise plus fréquemment dans le prologue du livre en prose (26 cas) que dans le texte en vers (9 cas), cependant, elle perd sa prééminence en faveur de la combinatoire « barre oblique + minuscule » au niveau inter-propositionnel (53 cas). La combinatoire « point + Majuscule » découpe de manière récurrente des propositions débutant par le sujet nominal accompagné d'un démonstratif anaphorique ou non, le sujet pronominal, l'adverbe exprimant la progression logique du discours, et le coordonnant *et* suivi d'un strument de nature diverse (Buridant, 1980: 25–33):

- (15) . **Cestuy livre present** a esté au paravant par la faulte comme je croy des imprimeurs assez mal correct [...]
- (16) . **C'est** la blanche rose que nous trouve//rons en Hierico plantee comme dit le saige/ quasi plantatio rose in hierico.
- (17) . **Elle** print deux roses desquel les l'une venoit de l'arbre naturellement et l'autre procedoit par simulation/
- (18) . **Doncques** qui ainsi vouldroit interpreter le Rommant de la rose/ je dis qu'il y trouveroit grant bien proffit et utilité cachez soubz l'escorce du texte qui pas n'est a despriser/
- (19) . **Tiercement** nous pouons entendre par la rose la glorieuse vierge Marie pour ses bontez douceurs et perfections de grace/ desquelles je me tais pour le present.
- (20) . **Et en ceste maniere** d'exposer sera la Rose figuree par la rose papalle/ qui est de trois choses composee/

2.2.3. / + M (2 cas)

- (21) Car en advisant moult me pleut/
Et oncques riens au songe n'eut
 Qui du tout advenu ne soit
 Comme le songe recençoit. [1b]
- (22) Tiray une esguille d'argent
 D'ung aiguillier mignon et gent/
Et voulant l'esguille enfiller [1c]

Comme nous le savons bien, chaque vers dans le corps du texte commence toujours par la majuscule, l'usage de la barre oblique en fin de ligne qui précède est plus ou

moins redondant, car en poésie, l'unité de sens (Marchello-Nizia, 1978b) coïncide très souvent avec la limite d'une unité rythmique. En plus, la majuscule dans les textes en vers est souvent utilisée comme un outil principal de la ponctuation, ici, la majuscule en début de vers balise la proposition introduite par « Et ».

2.2.4. / + m (53 cas)

La combinatoire « barre oblique + minuscule » est apte à flécher aussi bien des propositions non dépendantes que des propositions dépendantes, ces propositions sont très souvent syntaxiquement autonomes, mais sémantiquement inachevées.

- (23) Je ne veulx pas ce que je dis affermer/ **mais** il me semble qu'il peult ainsi avoir fait.
- (24) Cestuy livre present a esté au paravant par la faulte comme je croy des imprimeurs assez mal correct/ ou par adventure de ceulx qui ont baillé le double pour l'imprimer/ **car** l'ung et l'autre peult estre cause de son incorrection.
- (25) Et en ceste maniere d'exposer sera la Rose figuree par la rose papalle/ **qui** est de trois choses composee/
- (26) C'est le plaisant livre du rommant de la rose/ **lequel** fut poetiquement composé par deux nobles aucteurs dignes de l'estimation
- (27) Voy la dit elle deux roses devant vostre pacifique majesté presentes/ **dont** l'une vraiment est naturelle/ **mais** l'autre non.
- (28) Car **plus** beau lieu pour me deduyre
Ne vy/ **que** sur ceste riviere. [1c]

Pour les termes se rencontrant au début des propositions non dépendantes, ils sont très souvent des struments exprimant la causalité (*car*) ou l'opposition (*mais*). Quant aux éléments se trouvant à l'initiale des propositions subordonnées, on relève régulièrement des pronoms relatifs (*qui*, *que*, *lequel*, *dont*) dans cet imprimé.

2.3. Au niveau intra-propositionnel (53 cas soit 32,12%)

2.3.1. / + m (19 cas)

La barre oblique, fonctionnant comme notre virgule d'aujourd'hui, assure le rôle de la ponctuation faible pour relier les différents syntagmes ou les mots de même nature dans une énumération. Or, Barzizza, dans son ouvrage, emploie le point de liaison (*punctus copulativus*) pour ponctuer les termes en cas d'énumération.

- (29) c'est assavoir **d'or/ de musq/ et de basme**
- (30) **Claire/ serie/ et belle** estoit
 La matinée/ **et temperee** / [1d]

Il arrive que la barre oblique assume la fonction de coupure de mots en fin de ligne, on compte deux occurrences situées dans les marges (ex. 31, 32). D'après Ouy (1979: 69), il existe Chez Barzizza un signe appelé la virgule couchée (*virgula jacens*), il a la forme d'un long tiret horizontal. Ce signe se place en fin de ligne pour indiquer que les derniers mots chevauchent sur deux lignes. Notons que cette virgule couchée

peut avoir plusieurs formes, soit un trait oblique, soit deux traits parallèles horizontaux ou obliques.

Par ailleurs, cette fonction peut correspondre à celle du demi-point (*semipunctus*) proposé par le traité de Fichet et Heynlin¹².

(31) **Macro/**

be sur le songe de Scipion. / [1a]

(32) Nota du **rossi/**

gnol. [1c]

2.3.2. // + m en fin de ligne (32 cas)

En dehors de la barre oblique simple, l'éditeur a aussi recours aux deux traits obliques pour signaler au lecteur que les mots plurisyllabes se continuent à la ligne suivante. Il est notable qu'en fin de ligne, l'imprimé de 1526 découpe les mots en respectant la loi de syllabation.

(33) soubz la morale **cou//**

verture penetrant

(34) la noble royne de **Sab//**

ba ethiopienne

2.3.3. .chiffre romain. (2 cas)

Les points symétriques encadrant le chiffre romain s'emploient régulièrement pour éviter la confusion entre les chiffres et les lettres. Chez Barzizza, le *punctus abbreviatus* (point d'abréviation) se place en général avant et après une lettre qui présente un mot abrégé, cet usage est similaire à celui des points symétriques. Ouy affirme que dans la pratique le *punctus abbreviatus* est souvent usité pour mettre en évidence les chiffres romains et arabes. Selon Lavrentiev (2011 : 35–36), le *Compendiosus dialogus de arte punctandi* présente un signe appelé *gemipunctus* sous forme de deux points successifs disposés horizontalement, ce signe a pour fonction de mettre en valeur les noms propres, sa valeur distinctive répond aussi à celle des points symétriques dans notre imprimé.

(35) Fueillet .i.

Il est à noter que le chiffre romain n'est pas toujours accompagné des points symétriques, à telle enseigne que, lorsque les chiffres romains sont précédés d'une lettre

¹² Lavrentiev (2011 : 35–36) énonce que dans *Compendiosus dialogus de arte punctandi*, le *semipunctus* est une marque de coupure de mots en fin de ligne, sa forme correspond à une petite barre oblique située vers le haut d'une ligne. Si on se fie à l'étude de Ouy (1979 : 69), le *semipunctus* chez Barzizza se présente sous la forme d'un tiret en zigzag, et sert à remplacer un nom propre que l'on préfère ne pas citer. Pourtant, dans la pratique en France, ce signe est plus souvent employé pour marquer la ponctuation forte.

de l'alphabet en majuscule (A i, A ii) ou d'un fleuron de lys (☉i, ☉ii) dans les signatures¹³, ils sont dépourvus de points dans notre imprimé.

Enfin, l'imprimé de 1526 a tendance à mettre les noms de personnes en majuscule (*Jehan de meung, Guillaume de loris, Galiot du pre, Macrobe, Scipion, Ceres, Marie*), excepté les personnifications (*haine, felonie*). Pour les noms de lieux, la mise en majuscule est plus aléatoire, ils peuvent se présenter tantôt en majuscule (*Paris, Hierico*), tantôt en minuscule (*meung, loris*). On est amené à déduire que l'usage de la majuscule à l'initiale des noms propres n'est probablement pas encore systématisé dans le premier tiers du XVI^e siècle.

Pour conclure, la page dans la partie en vers, disposée sur deux colonnes, est plus aérée que celle dans la partie en prose, imprimée en longues lignes, car la partie en vers est accompagnée des illustrations, des lettrines, des pieds-de-mouche, des manicules, ainsi que des notes en marge, cette mise en page nécessite des espaces. Soulignons que l'imprimé de 1526 se sert de la combinatoire « barre oblique + minuscule » pour délimiter indifféremment les unités de sens au niveau inter-propositionnel et intra-propositionnel.

3. Analyse de l'imprimé de *La tresjoyeuse, plaisante et recreative hystoire [...] du bon chevalier sans paour et sans reproche [...]* (294 cas)

Tab. 3: Combinaisons de signes recensées dans *L'histoire du chevalier sans peur et sans reproche*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(. + blancs + une ligne blanche) Lettrine + M	¶ + (à la ligne) M	. + M	Ø + M	: + M	: + m	()	/ + m	// + m	.chiffre romain.
3 cas	9 cas	83 cas	15 cas	2 cas	22 cas	1 cas	91 cas	63 cas	5 cas

À première vue, l'imprimé de 1527 dispose de deux signes qui ne figurent pas dans l'imprimé du *Roman de la Rose*, à savoir la parenthèse et le *comma*. Sur leurs emplois, nous y reviendrons plus loin.

3.1. Au niveau textuel (12 cas soit 4,08%)

3.1.1. Lettrine + M (3 cas)

Les lettrines marquent régulièrement les débuts des unités textuelles supérieures à la proposition, elles peuvent être précédées d'un point et/ou d'une ligne blanche. L'imprimé de 1527 nous offre trois cas qui se trouvent au début des chapitres. La première

¹³ Labarre (1982 : 239–240) nous explique que les signatures sont des repères situés dans le coin inférieur droit du recto de chaque feuillet de la première moitié des cahiers, elles aident les relieurs à assembler correctement des cahiers.

lettrine au début du premier chapitre occupe 11 lignes de haut, alors que les deux autres lettrines occupent 7 lignes de haut. Comme l'imprimé de 1526, la deuxième lettre du premier mot est également mise en majuscule.



D pays de Daulphine que possede presentement le roy de france et ont fait ses predecesseurs depuis sept ou huyt vingtz ans q̄ vng Daulphin ymbert qui fut le derrenier leur en fist don pa plusieurs bones et grosses maisons de gentils homes et dont il est sorty tant de vertueux et nobles cheualiers que le bruyt en court par toute la chrestiente/ en sorte que tout ainsi que lescarlate passe en couleur toutes autres tainctures de dzaps/sans blasmer la noblesse dautre region/ les Daulphinoyes

Fig. 10: Paris, Bibliothèque de l'Arsenal, RES. 4-H-2780, f. 1 r.

(36) Ou pays de Daulphiné que possede presente//ment le roy de France et ont fait ses predeces//seurs depuis sept ou huyt vingtz ans [1r]

3.1.2. ¶ + (à la ligne) M (9 cas)

Comme l'imprimé de 1526, le pied-de mouche dans notre imprimé sert à marquer les différentes divisions du texte, il introduit

— le titre courant dans la marge supérieure de la page (3 cas):

¶ Le cheualier sans paour & sans reproche.

Fig. 11: Paris, Bibliothèque de l'Arsenal, RES. 4-H-2780, f. 1 r.

(37) ¶ Le chevalier sans paour & sans reproche. [1r]

— la rubrique ou le titre qui résume le contenu du chapitre (3 cas):

¶ Comment le seigneur de Bayart pere du bon cheualier sans paour et sans reproche eut vouloit de scauoir de ses enfans de quel estat ilz vouloient estre.

Fig. 12: Paris, Bibliothèque de l'Arsenal, RES. 4-H-2780, f. 1 r.

(38) ¶ Comment le seigneur de Bayart pere du bon chevalier sans paour et sans reproche eut vouloit de sçavoir de ses enfans de quel estat ilz vouloient estre. [1r]

— le début du chapitre (3 cas):

¶ Premier chapitre.

Fig. 13: Paris, Bibliothèque de l'Arsenal, RES. 4-H-2780, f. 1 r.

(39) ¶ Premier chapitre. [1r]

3.2. Au niveau inter-propositionnel (203 cas soit 69,04%)

3.2.1. . + M (83 cas)

La combinatoire « point + Majuscule » délimite en général les propositions non dépendantes avec la continuité ou le changement du sujet, ou les séquences de propositions ayant un sens complet.

- (40) . **Soyez** humble & serviable a toutes gens. Ne **soyez** maldisant ne menteur. **Maintenez** vous sobrement quant au boire et au manger. [2v]
- (41) . Si **partit** incontinent la lettre receue **et s'en vint** au giste en la maison de Bayart ou **il** trouva son beau frere en une chaire auprès du feu comme gens de son aage font voulentiers. [1v]
- (42) . **Son pere le luy accorda/ et l'envoya** par ung sien parent a sondit oncle qui le fait moyne/ **et** depuis **a esté** par le moyen du bon chevalier son frere abbé de Jozaphat aux faulxbourgz de Chartres. [1v]

Par ailleurs, la combinatoire « point + Majuscule » marque aussi le début du discours direct et l'alternance des locuteurs dans les dialogues.

- (43) Et bien dist le pere. **Georges** puisque tu aymes la maison tu de//moureras icy a combatre les ours. [1r]
- (44) Lequel respondit d'ung visage assure. **Monseigneur** j'espere a l'ayde de dieu devant qu'il soit six ans le remuer luy ou autre en plus dangereux lieu : car je suis icy parmy mes amys/ & je pourray estre parmy lesennemys du maistre que je serviray. **Or sus sus** dist le bon evesque de Greno//ble qui estoit prest a partir. **Mon nepveu** mon amy ne descendez point/ et de toute la compagnie prenez congé. [2v]

Enfin, cette combinatoire signale souvent le retour au récit après un dialogue et l'intervention du narrateur dans une formule canonique de changement d'épisode.

- (45) Toutesfois après qu'on luy fut venu dire **Madame** si voutez venir veoir vostre filz il est tout a cheval prest a partir. **La bonne gentil femme** sortit par le derriere de la tour et fist venir son filz vers elle [2v]
- (46) . **Or laissons** les autres trois freres **la/ et retour//nons** a l'histoire du bon chevalier sans paour et sans reproche/ et comment son pere entendit a son affaire. [1v]

Selon Perret (1988 : 111–114), avant que les récits en prose soient organisés par chapitres, pour structurer le texte, on a recours aux deux énoncés internes dont l'un clôt l'épisode précédent (*Or laissons les autres trois freres la*), et l'autre introduit l'épisode suivant (*et retour//nons a l'histoire du bon chevalier sans paour et sans reproche*).

3.2.2. Ø + M (15 cas)

L'omission du signe permet de gagner des espaces en cas de ligne saturée, la majuscule seule peut alterner avec la combinatoire « point + Majuscule » pour baliser la frontière entre la narration et le discours direct, ainsi que les propositions disposant d'une certaine étendue.

- (47) Alors dist l'ung des plus anciens gentilz hommes [Ø] **Il** fault qu'il soit envoyé au roy de France. [2r]
- (48) [Ø] **Et** entre autres m'a dit mon filz Pierre qu'il veult suy//vre les armes/ dont il m'a fait ung singulier plaisir [2r]

3.2.3.: + M/ m (24 cas)

Les deux combinatoires contenant le signe *comma* délimitent souvent les propositions non dépendantes et les séquences de propositions commençant par les struments « et » ou les connecteurs argumentatifs.

- (49) Mon amy dist le pere/ je l'en supplie : **& puis** luy donna sa benediction. [2v]
- (50) : **car combien qu'**elle feust joyeuse dont son filz estoit en voye de parvenir/ **amour de mere** l'admonnestoit de larmoyer. [2v]
- (51) : **Dieu** m'a donné quatre filz desquelz de chascun ay bien voulu enquerir quel train ilz veullent tenir [2r]
- (52) : **et quant il** sera ung peu plus grant **apprendra** le train des armes. [2r]

3.2.4. / + m (80 cas)

La combinatoire « barre oblique + minuscule » balise le plus souvent les propositions non dépendantes coordonnées ou non, et les propositions subordonnées.

- (53) Lors s'adressa a l'evesque de Grenoble/ **auquel** il dist. [3v]
- (54) . Tous les matins et tous les soirs **recommandez vous** a luy/ **et il** vous aydera. [2v]
- (55) Et entre autres m'a dit mon filz Pierre qu'il veult suy//vre les armes/ **dont** il m'a fait ung singulier plaisir [2r]
- (56) Il vint et besongna toute la nuyt/ **de sorte que** le lendemain matin fut tout prest [2r]
- (57) Ne soyez flateur ne raporteur/ **car** telles manieres de gens ne vien//nent pas volentiers a grande perfection. [2v]

3.2.5. Les parenthèses (1 cas)

- (58) par ce que [3v] icelluy **evesque** estoit (**si ainsi on les peult appeller en ce monde**) ung des plus saintz et devotz personnages que l'on sceust. [3r-3v]

Selon Catach (1994: 73), en France les parenthèses: « virgule convexe sive curve » sont citées pour la première fois dans la traduction de Barzizza vers la fin du XV^e siècle. En fait, en Italie elles sont déjà attestées chez Salutati dès la fin du XIV^e siècle pour noter les incises personnelles. Étymologiquement, le mot *parenthèse* provient du latin *parenthesis* signifiant 'action de mettre'. De ce fait, les parenthèses sont un signe double utilisé spécifiquement pour « intercaler » une portion de texte différente du contexte environnant. Notre imprimé nous offre une occurrence qui insère une proposition concernant son point de vue personnel sur « evesque ».

3.3. Au niveau intra-propositionnel (79 cas soit 26,87%)

3.3.1. / + m (11 cas)

La combinatoire « barre oblique + minuscule » ponctue parfois des syntagmes prépositionnels, reliés ou non par le coordonnant « et ». Elle se rencontre également dans une série énumérative des mots de même nature. Notons que dans une énumération de trois mots juxtaposés, le dernier mot est précédé d'un coordonnant « et » et dépourvu du signe « barre oblique ».

- (59) en sorte que tout ainsi que l'escarlate passe en couleur tou//tes autres tainctures de draps/
sans blasmer la noblesse d'autre region/ [1r]
(60) Si fut le propos de l'evesque de Greno//ble tenu a bon **de toute la compagnie/ et mesme-**
ment dudit seigneur de Bayart [2r]
(61) auquel il manda apporter **veloux/ satin & autres choses necessaires** pour habiller le bon
chevalier. [2r]
(62) vous **aymez/ craignez et servez** dieu sans aucune//ment l'offenser [2v]

3.3.2. // + m en fin de ligne (63 cas)

L'emploi des deux traits obliques (//) en fin de ligne n'est pas encore systématique, car on rencontre encore des cas qui ne comportent aucun signe pour signaler la coupure du mot (*trans[Ø]porter*, *Gre[Ø]noble*, *person[Ø]ne*).

- (63) che//valiers
(64) ser//viteurs

3.3.3. Les points symétriques pour encadrer le chiffre romain ordinal et ordinaire (5 cas)

On observe que la foliotation du livre et la numérotation des chapitres sont données en chiffres romains, dans la pratique, l'habitude s'est prise de placer le point devant et après les chiffres romains pour les distinguer des lettres.

- (65) Chapitre .ii^e.
(66) Fueillet .i.

En comparaison de l'imprimé de 1526, cet imprimé fait plus régulièrement usage de la majuscule pour mettre en relief les noms propres. Sauf des cas rares (*ymbert*, *savoie*), la lettre initiale des noms de lieux (*France*, *Savoie*, *Chambery*, *Grenoble*, *Daulphiné*, *Provence*), des noms de personnes (*Jehan*, *Pierre*, *Charles*) et des habitants de pays ou de région (*Alemans*, *Daulphinois*) est mise en majuscule. Il s'avère possible, mais moins répandu dans l'imprimé de 1527 qu'en cas d'élosion, la majuscule porte sur la préposition à la place du nom de lieu : « D'esnay ».

Conclusion

Au terme du dépouillement de notre corpus, certaines tendances se dessinent. Les deux imprimés continuent communément à utiliser les lettrines (ex. : 1–3, 36) et les pieds-de-mouche (ex. : 4–8, 37–39) pour marquer les grandes divisions du texte. Compte tenu de la longueur du *Roman de la Rose*, l'imprimé de 1526 nous offre aussi des signes de renvoi (ex. : 9–11) dans les marges pour aider le lecteur à repérer les éléments ou les passages importants du texte : *manicules*, *notae*. Les lettrines, les pieds-de-mouche, les manicules et les notes ne sont pas parus dans les traités de Barzizza et de Fichet et Heynlin, pourtant ils sont couramment pratiqués dans la mise en texte des manuscrits médiévaux.

Au niveau inter-propositionnel, l'imprimé de 1526 se sert du point pour marquer la ponctuation forte, et de la barre oblique suivie d'une majuscule ou non pour signaler la ponctuation moyenne et faible. Pour l'imprimé de 1527, en dehors du point et de la barre oblique, il dispose d'un signe qui ne figure pas dans l'imprimé de 1526 – le *comma*. Celui-ci peut s'associer avec la majuscule ou la minuscule pour assurer la fonction de la ponctuation moyenne (ex. : 49–52). Le point, le *comma* et la barre oblique semblent répondre à la fameuse trilogie de base traditionnelle. Cependant, dans la pratique, la barre oblique et le *comma* remplissent presque les mêmes fonctions, car les deux signes délimitent aussi bien les propositions non dépendantes (ex. : 23, 24, 54, 57) que les propositions subordonnées (ex. : 25–28, 53, 55, 56). Quant aux parenthèses (ex. : 53) dont la fonction est d'insérer une précision ou un commentaire de l'énonciateur, elle a été introduite dans le traité de Barzizza et celui de Fichet et Heynlin, pourtant son usage avait été déjà attesté dans les manuscrits en cursive.

Au niveau intra-propositionnel, les deux imprimés usent des mêmes signes : la barre oblique, les deux traits obliques et les points symétriques. Lorsque la barre oblique sert à relier les différents termes dans une énumération (ex. : 30, 61, 62), elle fait penser au point de liaison (*ponctus copulativus*) cité par Barzizza dans son traité. Pour signaler la coupure de mots en fin de ligne, les deux imprimés ont recours aux deux traits obliques (ex. : 33, 34, 63, 64), cette fonction est assumée chez Barzizza par la virgule couchée (*virgula jacens*) en forme d'un long tiret, alors que dans le traité de Fichet et Heynlin, c'est le *semipunctus* qui se présente comme une petite barre oblique pour séparer des mots. Notons que dans l'imprimé de 1526, la barre oblique est la variante de la double barre oblique (ex. : 31, 32). Cependant, l'emploi de la double barre oblique n'est pas obligatoire en fin de ligne, car l'absence de ce signe s'observe de manière régulière dans notre corpus. Par ailleurs, dans les deux imprimés de Galliot du Pré, des points sont ajoutés avant et après les chiffres romains pour lever toute confusion entre les chiffres et les lettres (ex. : 35, 65, 66). La valeur distinctive des points symétriques correspond à celle du point d'abréviation chez Barzizza, et à celle du *gemipunctus* chez Fichet et Heynlin. En ce qui concerne les noms propres, l'usage des majuscules dans les deux imprimés est particulièrement fréquent. En général, à quelques exceptions près (*haine*, *feloine*, *ymbert*), les noms de personnes sont mis en majuscule, cependant l'imprimé de 1526 met moins souvent les noms de lieux en majuscule que l'imprimé de 1527.

Bien que l'imprimé de 1526 illustre moins de signes que l'imprimé de 1527, il est à préciser que l'imprimé de 1526 prête un grand intérêt à la mise en clarté de la page et du texte, la preuve en est que le texte en vers est aéré par le biais des lettrines, des pieds-de mouche. D'ailleurs, pour aider les lecteurs inexpérimentés à trouver les éléments ou les passages importants, l'imprimé de 1526 insère les manicules et les *notae* dans les marges. Ces signes ont été couramment usités dans les manuscrits médiévaux. De surcroît, lorsque la narration introduit une figure allégorique, elle est accompagnée d'une illustration de ce personnage. L'usage sobre des signes dans la partie en vers peut s'expliquer par l'emploi constant des majuscules au début des vers. Du côté de l'imprimé de 1527, au-dessous du niveau textuel, il présente six signes (barre oblique, *comma*, point, parenthèse, deux traits obliques et points symétriques), qui sont mentionnés chez Fichet et Heynlin¹⁴. On est amené à conclure, comme l'avait remarqué notre dernière étude (Li, 2017), que le système de ponctuation chez Galliot du Pré est assez stable et hiérarchisé. En plus, Galliot du Pré connaît aussi bien la pratique de la ponctuation dans les manuscrits anciens que les traités médiévaux et renaissants de la ponctuation. Pourtant, l'absence des signes recommandés par les théoriciens médiévaux dans les imprimés peut s'expliquer par le fait que l'imprimeur qui travaille pour Galliot du Pré ne possède pas tous les signes dans sa casse. L'apparition du signe « parenthèse » dans l'imprimé de 1527 nous renseigne sur la tendance significative de la lecture silencieuse (Parkes, 1993 : 49). Il faudrait encore élargir notre corpus pour vérifier notre hypothèse dans une prochaine étude.

Bibliographie

Études

- Andrieux-Reix, N., Monsonégo, S. (1997). Écrire des phrases au Moyen Âge, matériaux et premières réflexions pour une étude des segments graphiques observés dans des manuscrits français médiévaux, *Romania* 115, 289–336.
- Arabyan, M. (2005). Borne de phrase et de paragraphe chez Joinville et Froissart, *Modèles linguistiques*, t. XXVI-2, vol. 52, 145–157.
- Beltran, É. (1985). Un traité inconnu de Guillaume Fichet sur la ponctuation *Scriptorium*, t. 39, n° 2, 284–291.
- Buridant, C. (1980). Le strument *et* et ses rapports avec la ponctuation dans quelques textes médiévaux». In : A.-M. Dessaux-Berthonneau (éd.), *Théories linguistiques et traditions grammaticales*, Lille : Presses universitaires de Lille, 13–53.
- Catach, N. (1968). *L'orthographe française à l'époque de la Renaissance*, Auteurs-Imprimeurs-Ateliers d'imprimerie, Genève : Droz.
- Catach, N. (1988). Retour aux sources, *Traverses*, *Le génie de la ponctuation* 43, 33–47.

¹⁴ Dans notre thèse (LI, 2007), le point d'interrogation a été recensé une fois dans l'imprimé du *Roman de Perceforest*, publié par Galliot du Pré en 1528. Ce signe est paru très tôt dans la ponctuation du IX^e siècle chez Hildemar et chez Boccace (XIV^e siècle). Il est également mentionné dans le traité de Barzizza et celui de Fichet et Heynlin au XV^e siècle. Le point d'interrogation assume à la fois la valeur syntaxique et la valeur modale.

- Catach, N. (1994). *La Ponctuation*, Paris: Presses universitaires de France (coll. « Que sais-je ? » n° 2818).
- Charon-Parent, A. (1982). Le monde de l'imprimerie humaniste: Paris. In: H.-J. Martin, R. Martin (éds), *Histoire de l'édition française, le livre conquérant, du Moyen Âge au milieu du XVII^e siècle*, t. I, Paris: Promodis, 280–302.
- Charon-Parent, A. (1988). Aspects de la politique éditoriale de Galliot du Pré. In: *Le Livre dans l'Europe de la Renaissance. Actes du XXVIII^e colloque international d'études humanistes de Tours*, Promodis: Éditions du Cercle de la Librairie, 209–218.
- Delalain, P. (1890). *Notice sur Galliot du Pré. Libraire parisien de 1512 à 1560*, Paris: Cercle de la Librairie.
- Guignard, J. (1953). Imprimeurs et libraires parisiens 1525–1536, *Bulletin de l'Association Guillaume Budé* 2, 43–73.
- Hubert, M. (1972). Le vocabulaire de la «ponctuation» aux temps médiévaux, *Archivum Latinitatis Medii Aevi* 38, 57–166.
- Labarre, A. (1982). Les incunables: la présentation du livre. In: H.-J. Martin, R. Martin (éds), *Histoire de l'édition française, le livre conquérant, du Moyen Âge au milieu du XVII^e siècle*, t. I, Paris: Promodis, 228–255.
- Lavrentiev, A. (2000). À propos de la ponctuation dans l'*Image du monde*, *La Licorne* 52, 23–35.
- Lavrentiev, A. (2011). Les changements dans les pratiques de la ponctuation liés au développement de l'imprimerie à la fin du XV^e siècle et au début du XVI^e siècle. In: N. Dauvois, J. Dürrenmatt (éds), *La ponctuation à la Renaissance*, Paris: Classiques Garnier, 31–56.
- Lavrentiev, A. (2016). Ponctuation française du Moyen Âge au XVI^e siècle: théories et pratiques. In: *La ponctuation à l'aube du XX^e siècle. Perspectives historiques et usages contemporains*, Limoges: Lambert Lucas, 39–62.
- Li, H.-C. (2007). *Découpage et structuration du texte: Lettrines, majuscules, blancs et autres signes de ponctuation dans les versions manuscrites et imprimées du Roman de Perceforest: étude comparative*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- Li, H.-C. (2014). Étude du signe « pied-de-mouche » dans le manuscrit Arsenal 3489, *Studii si cercetari filologice. Seria limbi romanice* 16, 72–87.
- Li, H.-C. (2017). La ponctuation dans quelques imprimés de Galliot du Pré, *e-scripta-romantica* 4, 62–79.
- Mailles, J. de (1878). *La très joyeuse, plaisante et récréative histoire du gentil seigneur de Bayart, composée par le loyal serviteur, publiée par la Société de l'Histoire de France par M. J. Roman*, Paris: Librairie Renouard.
- Marchello-Nizia, C. (1978a). Ponctuation et “unités de lecture” dans les manuscrits médiévaux ou: je punctue, tu lis, il théorise, *Langue française* 40, 32–44.
- Marchello-Nizia, C. (1978b). Un problème de linguistique textuelle: la classe des éléments joncteurs de propositions. In: R. Martin (éd.), *Études de syntaxe du moyen français*, Paris: Klincksieck, 33–40.
- Marchello-Nizia, C. (2007). Le *comma* dans un manuscrit en prose du 13^e siècle: grammaticalisation d'un marqueur de corrélation, ou marquage d'intonation? In: O. Bertrand *et al.* (éds), *Discours, diachronie, stylistique du français. Études en hommage à Bernard Combettes*, Berne: Peter Lang, 293–305.
- Ouy, G. (1979). La ponctuation des premiers humanistes français. In: N. Catach, J. Petit (éds), *La ponctuation. Recherches historiques et actuelles (Actes de la Table Ronde Internationale CNRS, mai 1978)*, t. II, Paris: GTM-CNRS-HESO, 56–89.
- Parent, A. (1974). *Les métiers du livre à Paris au XVI^e siècle (1535–1560)*, Genève: Droz, 217–251.
- Parkes, M.B. (1993). *Pause and Effect: An Introduction to the History of Punctuation in the West*, Berkeley: University of California Press.
- Perret, M. (1988). *Le signe et la mention: adverbes embrayeurs ci, ça, la, ilvec en moyen français (XIV^e-XV^e siècles)*, Genève: Droz.

- Renouard, Ph. (1898). *Imprimeurs parisiens, libraires, fondateurs de caractères et correcteurs d'imprimerie. Depuis l'introduction de l'imprimerie à Paris (1470) jusqu'à la fin du XVI^e siècle*, Paris: Librairie A. Claudin.
- Renouard, Ph. (1928). *Les marques typographiques parisiennes des XV^e et XVI^e siècles*, Paris: Honoré Champion.
- Roman, J. (1878). *La très joyeuse, plaisante et récréative histoire du gentil seigneur de Bayart*, Paris: Librairie Renouard.
- Silvestre, L.-C. (1867). *Marques typographiques*, première partie, Paris: Imprimerie Renou et Maulde.
- Van Hemelryck, T. (2016). Du *Perceforest* manuscrit à l'imprimé de Galliot du Pré (1528): un long fleuve tranquille? In: A. Schoysman, M. Colombo-Tomelli (éds), *Le Roman français dans les premiers imprimés*, Paris: Classiques Garnier, 159–174.
- Zink, G. (1990). *Le moyen français*, Paris: Presses universitaires de France (coll. « Que sais-je? » n° 1086).

Textes littéraires et traités

- Guillaume de Lorris et Jean de Meung (1526). *Cy est le Roman de la Roze, pi tout l'art d'amour est enclose*, Paris: Galliot du Pré.
- Jacques de Mailles (1527). *La tresjoyeuse et recreative hystoire [...] du bon chevalier sans paour et sans reprouche le gentil seigneur de Bayart*, Paris: Galliot du Pré.
- La Treselegante felicieuse melliflue et tresplaisante hystoire du tresnoble victorieux et excellentissime roy Perceforest Roy de la grand Bretagne* (1528), Paris: Galliot du Pré.
- Gasparino Barzizza, *La Doctrina punctandi* (jamais publié, accessible grâce au résumé fait par G. Ouy (1987) se basant sur le texte du manuscrit Paris, BnF, lat. 8731, f° 35–40).
- Gasparino Barzizza (1471). *Orthographia (+ Compendiosus dialogus de arte punctandi*, partie de *La Doctrina punctandi* (4 pages in 4°)), Paris: Guillaume Fichet et Jean Heynlin.
- Coluccio Salutati (1399). *De nobilitate legum et medicinae*. In: E. Garin (éd.), 1947, Florence: Vallecchi.



PHILIPPE CARON

Université de Poitiers
ORCID: 0000-0003-2208-3436

Un gisement de correspondances féminines au siècle des Lumières: les Archives d'Argenson. Contribution à une étude des pratiques orthographiques des femmes au royaume de la variante¹

Enquiries into the codification of the French spelling during the 18th century: women's orthography and the norm

In France, during the 18th century, there is a high level of flexibility in the way printers and writers spell their text. Not only do written productions differ considerably from one to another but the dictionaries themselves sometimes display a range of variants for the same word till the end of the century. The French Academy has not yet its full authority and shows little concern in creating a standard at the beginning. Nevertheless, the 1740 and 1762 issues of its dictionary tend to become more influential. Such a change in the way people consider its usage may explain why written practice, namely among the nobility, shows a growing concern for orthography by the end of the 18th century.

Keywords: French orthography, 18th century

Mots-clés: orthographe française, XVIII^e siècle

Introduction

L'approche des productions langagières de la période des Lumières dans des documents familiers comme les correspondances privées nécessite de définir un cadre large qui permette de situer ces productions dans leur temps. Il convient en effet, pour éviter un regard de taupe sur ces pratiques, de décrire le paysage orthographique (ou pour mieux dire graphique) au sein duquel on peut évaluer leur relation aux usages les plus

¹ Cette contribution est la version légèrement remaniée d'une communication faite à l'occasion du colloque international intitulé « Des femmes françaises et francophones à leur écritoire. Autour des archives d'Argenson », tenu les 1, 2 et 3 octobre 2019 à Poitiers. Elle tire parti de quatre années de recherche collective sur les correspondances féminines conservées dans ces archives. Je remercie Anne-Sophie Traineau, conservatrice des Archives à la Bibliothèque universitaire de Poitiers pour la collaboration durable qui aboutit à ce travail, ainsi que le groupe des chercheurs bénévoles qui nous accompagnent fidèlement.

autorisés. Or le siècle des Lumières n'est pas une période simple ni surtout uniforme. Il est évolutif et ce sont notamment les voies de cette évolution que, dans leurs grandes lignes, nous nous proposons de retracer.

1. Orthographe ou graphie ?

L'approche terminologique que nous proposons dans ce premier paragraphe nous orientera d'emblée vers une période dont les caractéristiques nous dépassent au premier abord. En effet parler d'ortho-graphie, dans le sens étymologique du terme, c'est présupposer qu'il existe un standard de ponctuation et de graphie qui fait office de référence et par rapport auquel on peut évaluer la plus ou moins grande déviance d'une production comme les correspondances familières. Or il n'est pas exagéré de dire que dans les premières décennies du XVIII^e siècle la notion de standard, d'usage de référence en matière orthographique est encore largement en gestation. Cette assertion surprend tant il est vrai qu'on se représente les siècles classiques comme une période de codification de l'usage. Gilles Siouffi (2019 : 27) est récemment revenu sur cette représentation en soulignant à juste titre que le XVII^e siècle présente un tableau plus nuancé dans lequel coexistent à la fois des pulsions normatives et des usages divergents assumés. C'est avec une vision rétrospective (depuis les siècles suivants) que l'on se représente le siècle classique d'une façon trop uniment codificatrice. Or la délimitation d'un usage de référence se cherche, à commencer par les instances détentrices de l'autorité. Le silence de l'Académie française pendant les soixante premières années de son existence n'est pas fait pour faciliter l'émergence de ce standard. En outre ce processus vaut surtout pour les différents niveaux de l'organisation de la parole, beaucoup moins pour son encodage graphique. Nous avons sur ce point un indice très probant : les observateurs de l'usage que sont les *remarqueurs*² de cette période³ nous renseignent en effet sur la place de l'orthographe dans le travail d'élaboration de l'usage de référence. Rappelons en effet (Caron, 2004 : *Postface*) que les ouvrages des remarqueurs sont presque exclusivement consacrés à discuter l'acceptabilité d'un mot ou d'une expression trouvée dans les productions langagières du temps. Ils sont donc des révélateurs assez fiables de l'insécurité linguistique d'une époque relativement à l'élaboration d'un standard. Ils travaillent beaucoup, par exemple, sur l'établissement d'une nette distinction entre des mots de même champ lexical comme *terrain*, *terroir*, *territoire* qui font l'objet d'une remarque fondatrice de Vaugelas (1647 :

² Les *remarqueurs*, ou auteurs de remarques grammaticales, constituent une tradition en langue française qui, depuis les *Remarques sur la langue françoise* de Vaugelas de 1647, examinent la recevabilité d'un mot ou d'une expression observés dans les pratiques du temps. Bouhours, Thomas Corneille, Marguerite Buffet, Scipion Dupleix, Andry de Boisregard, Voltaire, Bret, d'Olivet mais aussi l'Académie française sont les contributeurs les plus connus de cette tradition pour la période classique et post-classique. Cette tradition se prolonge jusque dans les années 70 du vingtième siècle avec les chroniques de langage placées dans les journaux (voir Caron éd. 2004) et Orthonet.

³ Voir le *Grand corpus des Grammaires et des Remarques du XVI^e et du XVII^e siècles* chez Garnier numérique.

74). Cette préoccupation pave la voie des synonymistes du XVIII^e siècle qui, comme Girard, Beauzée ou Roubaud, raffinent la différence des sens. Ils peuvent également disserter sur les diathèses d'un verbe: peut-on dire *Sortir le cheval de l'écurie* ou faut-il dire seulement *Faire sortir le cheval de l'écurie*? (Vaugelas, 1647: 38) ou sur la place des pronoms clitics objet devant le verbe (Vaugelas, 1647: 376). Ou encore ils spéculeront sur la recevabilité d'un mot néologique comme le calque français du latin *urbanitas*, *urbanité* ou sur l'exactitude d'une métaphore comme « un bruit passe de main en main » (Ayres-Bennett et Caron, 1996: 204). L'absence ou la faible présence des remarques orthographiques chez ces remarqueurs est symptomatique d'un enjeu minime. La variation ne semble pas poser problème en orthographe. Aussi est-il préférable d'employer un terme plus neutre qu'*orthographe* pour cette période. On dirait, par exemple, que *roy* et *roi* sont deux graphies autorisées à la fin du siècle classique, plutôt que deux orthographes. Ce qui ne veut pas dire que leurs connotations de registre soient exactement identiques. Cette précision terminologique étant faite, il est bon de replacer l'époque de nos correspondances féminines dans la perspective historique qui est la leur et dans la période dont elles sont les héritières.

2. De 1635 à 1740

La période immédiatement antérieure aux correspondances que nous étudions⁴, celle qui inclut la formation de la première dame d'Argenson paraît, de prime abord, moins agitée sur le front des réformateurs orthographiques que le XVI^e siècle. Non qu'il n'y ait pas de tendances réformatrices (Pasques, 1991) mais les doctrinaires des réformes les plus radicales ne font guère recette. Autour de Lesclache vers 1668 notamment, la controverse est virulente sans atteindre celle de 1540 en ampleur et en largeur de vue. La plus influente des réformes moyennes aura sans doute été, pour la première moitié du siècle, la tentative du jésuite Monet parce qu'il l'a appliquée pour partie dans son *Invantaire des langues françoise et latine* de 1635. Comme elle était relativement modérée, elle pouvait apparaître comme plus dangereuse. Critiquée par Antoine Oudin (Pasques, 1991: 20–21), elle peut être considérée comme la première tentative d'envergure du XVII^e siècle. Elle est sans doute pour quelque chose dans le fait que se répand une opposition devenue courante entre *l'ancienne orthographe* et *la nouvelle orthographe*. La nouvelle orthographe est au reste un concept très vague, mais qui n'inclut pas les partisans d'une graphie phonétisante comme Poisson (1609), Lartigaut (1669) ou Lesclache (1668). Autant les propositions qui évoluent vers la stricte biunivocité graphème/phonème sont rejetées, autant l'ajout de signes suscrits et souscrits, la simplification sporadique de certaines géminées non phonologiques ou des digrammes grecs ou encore le remplacement de l'y traditionnel par le *i* font peu à peu recette. Il est

⁴ Le groupe s'est particulièrement appliqué à décrire soigneusement la langue épistolaire des trois épouses d'Argenson que sont Anne Larcher (1706–1764), épouse du Comte d'Argenson, Constance de Mailly d'Haucourt (1734–1783), belle-fille de celle-ci et Sophie de Rosen (1764–1828), épouse de Marc-René d'Argenson, petit-fils du Comte et préfet d'Empire sous Napoléon I^{er}.

fait mention de la nouvelle orthographe (sans le nom) jusque dans des constitutions de congrégations enseignantes comme celles de Notre Dame dès 1649 :

4. Elle [La Maistresse de l'orthographe] ne se hastera de prendre vne façon d'orthographe, qui est tout nouvellement née, à ce que l'on dict, & fait profession de n'escire quasi que les lettres qui se font sonner en prononçant les mots. Elle se seruira de la commune, qui est la plus en vogue, & suiuite du plus grand nombre de ceux qui se meslent d'escire.

5. Et parce qu'assez souuent se rencontrent qu'un mesme mot, & sous mesme sens, s'escrit de deux façons differentes, par des hommes bien entendus, & quelque fois par vn mesme escriuain, qui en vn endroit de son ourage y adiouste vne lettre, & en vn autre, l'oste, ou la change, sans neantmoins faillir ; parce que l'une & l'autre de ces formes est bonne & visitée, la Maistresse aduertira de cecy ses Escholieres aux occurrences : & les instruira à suiure la forme plus commune. Les vns, par exemples, escriuent ces mots, Amy, Ainsy, aussy, & diuers autres semblables ; par y ; les autres par, i, Ami, ainsi, aussi. les vns void, les autres, voit. Dieu te void, Dieu te voit : & en l'imperatif, voy, vois, voids. (Fourier, 1649 : 42-43)

Même si le texte est quelque peu imprécis, on peut lire dans ces quelques lignes la trace de trois types d'orthographe : celle des phonétisants qui est nettement rejetée, et deux formes communes également acceptées, celle qui continue les habitudes graphiques traditionnelles et celle qui entame un processus de modeste simplification. Quelque grossier que soit cet indice, il indique une situation plus irénique qu'un siècle auparavant. Ces divergences sont acquises et ne semblent pas susciter de controverse violente. Dans *le Grand Dictionnaire des Précieuses* de 1661, à l'article *ortographe*, Somaize exprime bien le souhait que les femmes ont d'une orthographe plus simple qui leur permettrait un accès plus aisé à l'écrit : « Elles [les femmes] se mirent à dire qu'il falloit faire vne nouvelle ortographe, afin que les femmes peussent écrire aussi assurement, & aussi corectement, que les hommes », mais cette revendication n'est pas formulée en termes agressifs. D'autres indices militent dans ce sens. D'une part l'Académie attendra 1673 pour se décider à trancher sur cette question et adopter l'orthographe *des doctes*. C'est dire si, malgré la lenteur légendaire de son travail, elle a pu sans grand dommage à ses yeux compiler une partie déjà importante de son dictionnaire sans même se poser la question de la graphie qui serait la sienne. Peut-être l'affaire était-elle implicitement entendue pendant les premières décennies de son existence mais vers le troisième tiers du siècle, il est significatif qu'elle ait eu besoin de délibérer sur les orthographe en présence. Cette délibération signe nettement un constat de fait : dans l'usage du temps coexistent de façon courante des familles de graphies différentes largement acceptées. Un autre indice est la parution, vers la fin du siècle, des dictionnaires de Furetière et de Richelet dans deux orthographe très distinctes sans que l'orthographe simplifiante de Richelet ait véritablement fait scandale. Mais quant au réformateurs plus ambitieux, Furetière résume assez bien la position dominante sur leur compte, position au demeurant plus condescendante que polémique : « Le premier qui a voulu changer l'orthographe fut Jacques Pelletier du Mans qui soutint qu'il falloit escire comme on parle, & après luy Louis Maigret, Pierre la Ramée dit Ramus, Jean Anthoine de Baïf, & de nostre temps l'Esclache. Ces opinions ont été traitées de ridicules » (Furetière, 1691 : s.v. Orthographe).

L'extrait donne l'impression que l'affaire est classée et réglée d'un revers de manche : s'il existe *de facto* des orthographes divergentes, la cause de l'orthographe plus radicalement phonétisante est entendue. Ce qui n'empêchera pas Giles Vaudelin vers 1715 de reposer la question de façon tout aussi forte que Ramus dans sa *Gramerç* de 1562. Témoin son nouvel alphabet qui vise à la biunivocité prônée par son prédécesseur (Vaudelin, 1713 : 2) :

ALPHABET NOUVEAU.

a.	an.	ai.	é.	in.	i.	e.	o.	on.	eu.	un.	ou.	u.	<i>valeur.</i>	
A.	A.	A.	E.	I.	I.	E.	O.	O.	E.	U.	O.	U.	}	
2.	a.	a.	e.	i.	i.	e.	o.	o.	e.	u.	o.	u.	} <i>figures.</i>	
que.	que.	che.	je.	no.	lo.	re.	zo.	fo.	de.	to.	<i>valeur.</i>			
C.	G.	H.	J.	N.	L.	R.	Z.	S.	D.	T	}			
c.	g.	h.	j.	n.	l.	r.	z.	f.	d.	t.	} <i>figures.</i>			
ve.	fo.	pe.	be.	me.	<i>valeur.</i>									
V.	F.	P.	B.	M.	}									
v.	f.	p.	b.	m.	} <i>figures.</i>									

Fig. 1 : Les nouveaux caractères de Giles Vaudelin

Le bel optimisme de cet oratorien soucieux d'apporter au plus grand nombre l'accès à l'écrit sera mis en échec puisqu'à notre connaissance ni l'un ni l'autre des livres publiés par lui n'auront de réédition (Caron, 2018 : 205). Sa tentative ne connaîtra donc aucune concrétisation.

3. Des familles de graphies au XVIII^e siècle

L'attitude académique en 1673 était déjà symptomatique d'un constat de coexistence, même si elle concluait au maintien de l'ancienne orthographe. Au tournant du siècle, le rapport des forces semble nettement changer. Il fait apparaître désormais une triangulation d'autorité que l'on retrouvera plus tard au Royaume Uni dans les remarques du *Critical pronouncing dictionary & expositor of the English Language* de J. Walker (1791) : les *polite*, les *learned*, le *vulgar*. D'un côté le monde de la Robe et des intellectuels toujours frottés de latin. Il a pour lui d'être en possession d'un pouvoir judiciaire et administratif, mais il a perdu son autorité politique depuis les frondes de la première moitié du XVII^e siècle. Son poids diminue donc et l'on doit se souvenir que Louis XIV rive le clou : il interdit au Parlement de parler de lui-même en termes de « Cours Souveraines » mais seulement de « Cours supérieures ». Ce changement consacre l'abaissement de cette institution puisqu'elle est ainsi évincée du pouvoir politique pour n'être plus, en somme, qu'une instance d'Appel dans le domaine judiciaire. Les graphies qui sortent des officines administratives et judiciaires du Royaume, toutes différentes qu'elles puissent être, partagent une tendance au mot long, doté de graphèmes étymologisants ou traditionnels. Le deuxième pouvoir en termes linguistiques est la Cour et

les Salons. Ce milieu est encore peu acculturé, ou en tout cas feint de l'être et surtout il reste défiant à l'égard de toute pédanterie. C'est lui vers lequel on se tourne pour y chercher une référence en matière de beau langage. La famille des graphies qu'on pourrait dire mondaines s'encombre moins du colinguisme latin-français (que les intéressés ne connaissent pas, *peu* ou *prou*). On la retrouve chez les éditeurs qui font paraître plus de romans que de textes de jurisprudence. Par conséquent elle se rapproche un peu plus des graphies phonétisantes, c'est-à-dire qu'elle donne à voir une séquence de caractères dont la configuration est plus proche de la prononciation sous-jacente. On pourrait la dire plus alphonique. Le *Dictionnaire Universel* de Furetière (1690) se rapproche plutôt de la première famille de graphies, celle des doctes, le *Dictionnaire français contenant les mots et les choses* de Richelet (1680) de la seconde, celle des mondains. Entre ces deux familles, le premier dictionnaire de l'Académie a tranché en 1673 en faveur de la première si l'on en juge par le manuscrit de Metz où Mézeray a consigné les débats relatifs à cette question (Mézeray, 1673). Toutefois il serait tout à fait erroné d'imaginer que l'institution détient à cette époque une sorte de magistrères orthographique. Le poids qui va l'emporter vient d'ailleurs, d'un troisième pouvoir qui émerge désormais à la faveur des bouleversements qui affectent la société : il s'agit du « public ». Le public est le peuple dans l'exacte mesure où il peut influencer sur le déroulement de la vie sociale, notamment par l'accès croissant qu'il a à l'écrit. De ce point de vue, l'augmentation des petites écoles paroissiales dans la deuxième moitié du XVII^e siècle (Perret à paraître), la congrégation enseignante des Frères des Écoles Chrétiennes de Jean-Baptiste de la Salle, les manuels bien diffusés de Batencour (1654), la distribution des almanachs par des colporteurs, la collection des livres bleus dits « de Troyes », les bureaux d'adresse et les journaux qui se développent eux aussi dans la deuxième moitié du XVII^e siècle, et bien sûr la diffusion de l'enseignement secondaire jusque dans de plus petites villes, toutes ces innovations donnent un poids croissant à la classe montante. C'est le XVII^e siècle qui voit la production de livres en français dépasser celle des livres écrits en latin. Dans cette fraction de plus en plus acculturée de la société, force est de mentionner les femmes qui peinent à s'approprier les finesses de l'écrit à cause de leur très faible instruction jusque dans les milieux les plus en vue de la société monarchique (Pellegrin à paraître). Cette force a un rôle croissant au tournant du siècle. Et c'est probablement cet appoint qui, peu à peu, tend à faire basculer les imprimeurs vers des graphies plus simples. Le jésuite Claude Buffier le note dans sa *Grammaire* (1711 : 78). Parlant des divergences de point de vue, il semble présenter les partisans de l'ancienne orthographe comme des individus attardés. À propos des réformateurs, il commente en effet :

Bien qu'ils n'en soient pas venus à bout tout-à-fait [de la réforme] : il est certain néanmoins <sic> que depuis environ cinquante ans, elle [l'orthographe] est considérablement changée & devenue plus facile. D'autres Écrivains demeurant encore attachés à l'ancienne Orthographe, il s'est fait dans notre langue à ce sujet une espèce de schisme⁵ qui y forme un nouvel embarras, sur tout pour les Étrangers ; mais puisque les deux partis sont tous

⁵ Le vocabulaire religieux ne nous surprend pas dans ce passage tant il est vrai que le débat sur les orthographes est très souvent parallèle, dans ses formulations, à celui qui agite les Églises depuis la montée de la Réforme (Pasques, 1991 : 27).

deux considérables, ou même que le plus grand nombre semble donner du côté de la nouvelle Orthographe; les Etrangers peuvent s'attacher à celle-ci pour s'embarrasser moins; se servant des Dictionnaires où elle est employée: à moins qu'ils n'en prennent quelqu'un où l'une & l'autre Orthographe soit marquée, afin d'en connoître la différence. Au reste quand je parle ici de la nouvelle Orthographe, j'entends celle qui a cours à peu près autant, ou plus même que l'ancienne. (Buffier, 1711 : 78)

Si l'on se réfère à son approximation chronologique, Buffier date l'évolution de l'orthographe des années 60 du XVII^e siècle (« cinquante ans »). Par ailleurs la nouvelle « Orthographe » semble faire jeu égal d'après lui avec l'ancienne en ce début du XVIII^e siècle. Ce problème de « schisme » est désormais visible et il n'est pas tranché. Ce qui revient à dire que l'Académie n'a pas assez de poids pour imposer un standard quelconque. Buffier ajoute ailleurs dans sa *Grammaire* que désormais les éditeurs modernisants dépassent quantitativement les éditeurs en orthographe ancienne. L'abbé de Saint Pierre, dans le *Second discours sur les occupations de l'Académie* (1716), parle de l'orthographe « qui s'établit tous les jours » (Pasques, 1991 : 32). C'est donc sur ce mouvement que l'Académie va peu à peu emboîter le pas.

4. Aperçu des variantes les plus notables

- *i/j* et *u/v*: *iuge/juge*, *ouurage/ouvrage*. L'Académie dans son édition de 1694 discrimine déjà assez systématiquement ces graphies comme aujourd'hui, mais seulement dans les minuscules; les capitales restent encore largement indifférenciées.
- *t/th*, *f/ph*, *r/rh*, *i/y* chaque fois qu'il s'agit d'étymologie grecque. Cette période est encore mouvante sur cette question jusque dans le milieu académique. Le dictionnaire de Richelet propose des graphies comme *rûme*, *rumatisme*, *étimologie*, *mitologie*. Le Dictionnaire de l'Académie offre pour <fantaisie> *phantaisie* ou *fantaisie* jusqu'en 1878!
- notation du *é* fermé: *e* seul, ou avec lettre muette adscrite, ou avec accent, par exemple: *temerité* vs *témérité*, *clé* ou *clef*.
- alternance dans la série des graphèmes *s*, *sc*, *ss*, *ç*, *ce*, *t(ion)*: *savant/sçauant*, *prononça/prononcea*.
- les lettres géminées, simplifiées ou pas: *atelier* ou *atteler*. Mais aussi *lettre/lêtre* (Richelet), *modelle* (1694, 1718, 1740) ou *modèle* (1762).
- la notation des voyelles longues: lettre vocalique sans diacritique, avec *s* muet adjoint, avec accent circonflexe ou enfin (mais archaïque) répétition de la voyelle: *aage/âge*, *fenestre/fenêtre*.
- *i/y* purement calligraphique: *roi/roy*, *aujourd'hui/aujourd'huy*.
- les digrammes ou les trigrammes peuvent être parfois simplifiés. Ainsi pour *coteau/cotau*, *reigle/régle/règle*. De même pour les anciens hiatus: *leu/lu*, *veu/vu*. Chez Richelet, on trouve *j'ai dû* ou *j'ai deu*.
- les voyelles nasales: l'abbé de Dangeau, académicien, propose *anfant*, *aisémant*, *suplémant*.
- *je/ge*: pour Richelet, *jenisse* ou *genisse*.

- finale en *-s* et *-x*: Académie 1694 et 1718, *loy/loix*; puis 1740, *loi/lois*.
- les consonnes muettes internes peuvent être maintenues ou pas: *obmettre/omettre*.
- alternance de *c*, *qu* et *ch*.

5. Distributions de ces variantes

Jusque vers la deuxième moitié du XVIII^e siècle (et plus tard encore dans les productions manuscrites), cet éventail très conséquent⁶ va donc se distribuer en mille et une façons différentes selon des variables comme :

- le médium : imprimé ou manuscrit ;
- le type de destinataire : savant, mondain ; large public, document confidentiel ;
- le type de texte : les textes de jurisprudence ne s'orthographient pas comme des romans, la correspondance familière comme la correspondance diplomatique. On ne saurait imputer une faute à certaines correspondances familières qui ne sont pas tenues à rejoindre des graphies imprimées ;
- l'accès de l'auteur à l'écrit : précoce, tardif ; approfondi, superficiel.

Dans nos recherches actuelles, une zone de l'investigation reste encore largement en friche : il s'agit de la variable du genre. On peut penser qu'à milieu égal la différence d'acculturation entre hommes et femmes fait de cette variable un facteur déterminant dans l'analyse des pratiques langagières écrites. Mais il faut également, pour se faire une idée exhaustive des productions du temps, ajouter toutes les cacographies : faux découpages entre les mots ou à l'intérieur des mots, influence de la prononciation dialectale ou idiolectale, confusion entre les homophones, hypercorrection analogique, et bien sûr les innombrables difficultés relatives à la morphologie flexionnelle où l'asymétrie entre prononciation et graphie est la plus embarrassante. C'est en ayant à l'esprit cette diversité que l'on peut imaginer ce que les dames d'Argenson et leurs contemporaines devaient avoir comme représentation de la complexité des orthographe en présence.

6. L'Académie française en mouvement

À partir de la troisième édition du Dictionnaire en 1740 et, plus nettement encore, celle de 1762, on constate que l'Académie prend acte des changements qui sont en cours et c'est à partir de ce moment qu'un changement se produit dans la perception que le public a de son orthographe. Largement pourvues de nos accents diacritiques actuels, ces éditions permettent la suppression de beaucoup de lettres quiescentes à valeur diacritique qui n'avaient plus de raison d'être. L'Académie s'aventure également, à pas comptés, vers des graphies plus simples comme la simplification de la géminée d'*appercevoir*. On peut penser que le fait que l'institution ait en partie épousé les changements en cours, qu'elle s'en soit inspirée pour modifier son orthographe,

⁶ Cet inventaire succinct doit beaucoup à Pasques (1992).

peut avoir joué dans l'autorité qu'elle gagna dans ce domaine. De ce point de vue elle épouse beaucoup plus un changement en cours qu'elle ne l'initie, ce qu'elle prétend d'ailleurs faire dans toutes ses préfaces (Quemada, 1997). Toutefois cette autorité ne se voit pas immédiatement, à en juger par l'exemple du mot *abîme* qui exhibe un nombre de variantes assez surprenant.

7. L'exemple du mot *abîme*

Nous avons choisi l'exemple de ce mot pour montrer que, dans les dictionnaires qui sont censés enregistrer un usage autorisé (pour ne pas dire standard, ce qui est différent), le XVIII^e siècle reste, jusque dans la deuxième moitié de celui-ci, un lieu de tolérance largement accepté. Le mot vient du grec **ἀβυσσος** (transcrit *abissos* en caractères romains). Dès le XVII^e siècle il se prononce [a 'bi: m^o]. La voyelle *i* est allongée. Deux problèmes se posent donc au lexicographe autour de l'affirmation ou pas de l'origine grecque du mot et de la notation de la quantité longue de la voyelle porteuse de l'accent lexical. Partons de cette orthographe des doctes dont l'Académie, à la suite des dictionnaires de la tradition des Estienne, se fait le dépositaire :

A B Y S M E. f. m. L's ne se prononce point, Gouffre tres-profond. *Horrible, effroyable abyssme. par un tremblement de terre il s'est fait là un abyssme. ne vous baignez pas en tel endroit de la rivière, il y a un abyssme &c.*
On dit proverb. selon l'expression de l'Ecriture. *Un abyssme appelle un autre abyssme, pour dire qu'Un malheur en attire un autre.*

Fig. 2: Extrait de l'article ABYSME de l'Académie française en 1694

L'Académie se montre maximaliste dans ses choix en 1694, sans surprise vu ses orientations de 1673: l'y est une claire marque étymologique d'une part, mais aussi le graphème muet *s* qui renvoie au double sigma du grec mais qui est surtout une notation adscrite de longueur vocalique. Or quelques années plus tôt, Richelet incarne une autre sensibilité, celle des honnêtes gens, c'est-à-dire des mondains, bien représentés à la Cour par le milieu courtois :

A B Î M E, f. m. [*Gurges, vorago.*] L'un & l'autre s'écrit ; mais l's ne se prononce point, & l'on fait seulement un peu longue la seconde syllabe du mot *abîme*. Il vient du Grec, & en Latin on dit *abyssus*, en Italien *abisso*, & en Espagnol *abisno*. C'est une profondeur qui n'a point de fond. (Un abîme profond, un éfroyable abîme, un horrible abîme, un abîme immense. (L'Océan étoit jaloux de voir fonder les abîmes. *Abl. Tac.* Il y a des abîmes profonds dans ces eaux.)

Fig. 3: Article ABÎME de Richelet en 1719

Ce cliché est extrait de la réédition de 1719. Étrangement, l'article renvoie implicitement à la graphie académique sans la mentionner en propres termes. Mais dans l'édition de 1680 il n'en est fait aucune mention. Richelet se débarrasse de la référence au grec en remplaçant l'y grec par un *i* et il utilise une notation suscrite pour noter la longueur vocalique, ce qui lui permet de faire disparaître le *s* adscrit devenu superflu.

En 1740–1762, l'Académie fait mouvement à sa manière, jamais systématique mais plutôt hésitante entre les tendances les plus avancées et ses choix initiaux. Le résultat est un arlequin :

ABYME , Dans le langage de l'Écriture , signifie quelquefois l'Enfer. *Les Anges rebelles ont été précipités dans l'abyme. Le puits de l'abyme.*
On dit figurément , *Un abyme de malheur , un abyme de misère* , pour dire , *Un extrême malheur , une extrême misère. Il est tombé dans un abyme de malheur , dans un abyme de misère.*

Fig. 4: Article ABYME de l'Académie française en 1740

Elle semble considérer désormais comme négligeable la notation de la longueur, et se débarrasse d'une référence étymologique sur deux en faisant disparaître le *s* adscrit à l'y mais elle conserve ce dernier, estimant sans doute que l'*i* de Richelet attenterait à sa tradition docte. Demi-mesure donc, dont elle est fort coutumière. Or peu de temps après cette réédition, le premier tome de l'Encyclopédie dont Diderot et d'Alembert sont alors les maîtres d'œuvre est préparé. On peut penser que les encyclopédistes ne sont pas sans connaître l'orthographe académique de 1740 et celle de Richelet. Or ils ne vont proposer aucune des deux mais deux autres orthographes :

ABISME ou ABYSME , f. m. pris généralement , signifie quelque chose de très-profond , & qui , pour ainsi dire , n'a point de fond.

Fig. 5: Entrée de l'article ABISME de l'Encyclopédie

Le choix premier est un mixte entre l'orthographe de 1694 (qui figure en deuxième position) et celle de Richelet. Les encyclopédistes valorisent donc le *i* vernaculaire mais répugnent à utiliser l'accent circonflexe. Choix, là encore, très éclectique qui hiérarchise simplement les deux variantes à l'avantage de la première par sa position. Mais la coexistence continue encore davantage car quelques lignes plus loin apparaît cette fois la graphie de Richelet :

Abîme, pris dans un sens plus particulier, signifie un amas d'eau fort profond. Voyez EAU.

Les Septante se servent particulièrement de ce mot en ce sens, pour désigner l'eau que Dieu créa au commencement avec la terre; c'est dans ce sens que l'Écriture dit que *les ténèbres étoient sur la surface de l'abyssme*.

On se fert aussi du mot *abyssme* pour marquer le ré-

Fig. 6: Un des alinéas de l'article ABISME de l'Encyclopédie

En bref, ils ne choisissent pas et laissent flotter la variation. Ce choix est intéressant car il marque qu'au cours de cette décennie où s'élabore le premier tome, la variation flotte encore sans que l'Académie représente encore une référence de poids. Mais voyons ce que les jésuites de Trévoux décident pour leur Dictionnaire de 1752, de quelques mois ultérieurs à ce volume de l'Encyclopédie. À l'entrée ABIME et ABIMER ne se trouve qu'un renvoi à ABYSME et ABYSMER. C'est donc à ces deux vedettes que se trouve l'article plein; celles-ci présentent une singularité notable avec leur graphie hybride, capitale et minuscule: ABYSME d'une part, ABYSMER d'autre part. Or dans le courant des articles les sous-entrées sont toujours orthographiées avec l'*i* doté du circonflexe, *abîme* et *abîmer*. C'est dire que la coexistence entre les variantes est la règle. L'Académie ne fait décidément aucunement autorité. Quant à la dernière édition de leur dictionnaire, celle de 1771, elle ne présente plus aucune trace de l'étrange *s* minuscule des entrées. En revanche elle offre jusque dans la vedette un condensé des essais du siècle:

ABYME ou ABÎME, mieux qu'ABYSMÊ. f. m. Gouffre profond où l'on se perd, d'où l'on ne peut sortir. *Gurgues, vorago*. Ce mot, dit M. l'Abbé GIRARD, emporte avec lui l'idée d'une profondeur immense, jusqu'où l'on ne sauroit parvenir, & où l'on perd également de vue le point d'où l'on est parti, & celui où

Fig. 7: Article ABYME du Dictionnaires Universel dit de Trévoux en 1771⁷

Deux choses sont toutefois à remarquer dans cette coexistence: d'une part les jésuites ont choisi de placer leur article sous les auspices de l'orthographe académique la plus proche de leur édition, celle de 1762. Indice du poids croissant des choix de l'institution régulatrice française. Mais ils promeuvent en entrée une graphie, celle de Richelet, qui n'avait dans leur édition précédente que l'honneur discret des sous-entrées. Enfin ils hiérarchisent en position subalterne l'ancienne graphie de l'Académie en 1694. C'est dire, en tout cas, que l'autorité académique s'affirme un peu sans pour autant empêcher la coexistence d'une graphie concurrente plus simple.

⁷ Ajoutons que Trévoux présente outre cet article un article ABIME, ABIMER qui renvoie à ABYME, ABYSMER.

Le paysage que nous pouvons donc tracer au terme de cette enquête est donc celui d'une coexistence sans complexe de choix divergents, l'autorité académique ne s'affirmant que très subtilement, par exemple dans le dictionnaire de Trévoux (1771) à la faveur du choix effectué par le lexicographe du lieu de l'article plein ou de la graphie placée en vedette. Les dictionnaires n'offrent donc pas encore vers le milieu du siècle la trace d'un alignement net vers l'orthographe académique. Essayons de voir si un ouvrage particulièrement crucial pour l'histoire de l'orthographe française en cette deuxième moitié du siècle peut nous apporter des indices plus nets.

8. Le *Traité d'orthographe en forme de dictionnaire* de Le Roy

Imprimé à Poitiers sous l'anonymat chez Faulcon, cet ouvrage est un grand succès de librairie si l'on en juge par ses très nombreuses rééditions⁸. Il était connu en son temps sous le nom de *Dictionnaire de Poitiers* tant il était devenu un usuel. Sa forme alphabétique et son format en un seul volume portatif 8° sont l'indice d'un besoin commercial net, celui d'un outil maniable, de consultation rapide pour éclaircir un doute. Après sept éditions successives en 36 ans, une version abrégée en est même publiée en 1777. Des contrefaçons plus petites apparaissent, contre lesquelles les éditeurs sont obligés de mettre leurs lecteurs en garde (Anon 1764 : *Avis* non paginé après l'avertissement). Mais le format de ces contrefaçons, par leur taille voisine de l'in-12, signale un vrai appétit pour un répertoire de poche. En 1800, le dictionnaire est republié, cette fois à Paris, indice d'une popularité qui ne se dément pas. Ce succès est un premier indice qui nous met sur la piste d'une demande croissante, donc d'une insécurité linguistique qui appelle un ouvrage de référence, probablement parce que l'enjeu de l'orthographe devient plus sensible dans les consciences :

Quoique la Langue François n'ait presque pas varié depuis cinquante ans, & que les Auteurs du siècle où nous sommes se fassent honneur d'imiter ceux qui ont excélé sur la fin du dernier : cependant l'Orthographe a reçu tant de différens changemens, qu'à peine trouve-t-on deux Livres où elle soit semblable, s'ils n'ont été corrigés par un seul & même Correcteur. Tout le monde reconnaît ce défaut, & personne n'y a encore apporté le véritable remède. (Le Roy 1739 : *Préface*, p. I)

Avec ce volume nous sommes en présence d'une sorte de toise qui va nous permettre de suivre par le menu l'évolution de la sensibilité orthographique sur soixante ans. En effet cet ouvrage très soigneux est constamment refondu, aussi bien sa *Préface* qui fait office de véritable traité que la nomenclature de la partie dictionnaire.

La première édition de 1739, compilée par Le Roy⁹, prote chez Faulcon, est d'emblée saluée comme un excellent ouvrage, notamment par Goujet dans sa *Bibliothèque*

⁸ Le catalogue de la BNF n'en compte pas moins de 13 éditions en un peu plus de soixante ans, sans compter les contrefaçons publiées à l'étranger et en France, indice d'une popularité et d'une demande importantes.

⁹ La raison pour laquelle l'auteur a voulu garder l'anonymat n'est pas éclaircie.

françoise. Mais les choix orthographiques de Le Roy ne sont pas toujours ceux de l'Académie française, ce qui indique assez clairement qu'elle n'a pas encore autorité sur les pratiques orthographiques du temps. Le Roy est un partisan des graphies conformes à l'étymologie; il n'hésite pas à citer parfois quatre ou cinq sources différentes dans son brouillon qui est toujours consultable à la Médiathèque de Poitiers¹⁰ et ce n'est que sa mise au propre, également consultable dans les mêmes conditions, qui met l'Académie française en première position. Joubert, Boudot, Danet et Richelet ont bien souvent la première place dans le brouillon. Au reste, les deux états manuscrits de cette première édition trahissent des hésitations nombreuses, ce qui montre qu'un prote aussi sérieux est loin d'avoir toujours une et une seule leçon à proposer. Jusque dans le manuscrit de sa *Préface* destiné à l'impression, la citation ci-dessus enregistre deux biffures qui sont donc des repentirs de dernière minute: *différents* en *différens*, *changements* en *changemens*¹¹. Toutefois un principe directeur revient très souvent d'un article à l'autre, principe assez bien résumé à l'article *Abbréviation*:

Ces quatre derniers mots [Abbregé, Abbreger, Abbréviateur] nous viennent du Latin *Abbreviatio*; ainsi il ne faut pas en retrancher un *b*, comme a fait Richelet de son autorité privée, contre l'usage & la raison, quoique la prononciation n'en exige qu'un seul. On trouve dans Danet *abbregé* & *abregé*, ce qui fait croire qu'il balançoit sur le choix de ces deux manieres d'écrire. Pour moi, je ne balance point, persuadé qu'une orthographe qui a pour fondement l'étymologie des mots, doit l'emporter sur celle qui n'est appuyée que sur le caprice des hommes. (Le Roy, 1739: s.v.)

Comme Le Roy meurt immédiatement avant ou après la parution de la première édition, la réimpression de 1742 est remaniée et élargie dans sa nomenclature par un premier correcteur que l'éditeur Faulcon ne nomme pas dans l'*Avertissement* de la troisième édition de 1747. Le ton indique déjà, pour cette première refonte, un changement de mentalité à mettre en relation avec la troisième édition du Dictionnaire de l'Académie:

Pour l'Orthographe, on n'a pas toujours suivi celle de M. Le Roy; on a pesé ses raisons, on a jugé de ses décisions, & l'on s'en est écarté lorsqu'on n'a pas trouvé qu'elles fussent suffisamment fondées. Le meilleur guide en ce genre c'est le Dictionnaire de l'Académie Française; c'est celui qu'on s'est fait un devoir de préférer. (Anon., 1747: Avertissement in fine)

C'est alors qu'intervient un troisième contributeur de poids, Pierre Restaut qui, en vue de la quatrième édition de 1752, remanie considérablement la préface de Le Roy et surtout aligne davantage encore la nomenclature sur l'orthographe de l'Académie

¹⁰ L'auteur de ces lignes remercie le service du Patrimoine pour son aimable collaboration au cours de la consultation des manuscrits et des éditions imprimées de cet intéressant document dont le dossier génétique gagnerait à être exploré plus avant.

¹¹ Cette correction de dernière minute, signe d'une hésitation de Le Roy, ne subsistera pas en 1752, Restaut demandant explicitement dans son *Avis manuscrit* que les mots en *-ant* et *-ent* soient dotés de leur *t* au pluriel.

telle qu'elle figure dans l'édition de 1740¹². Le ton, une fois encore, change dans l'*Avertissement du Libraire* :

Il [Restaut] ne s'est point assujetti à l'orthographe du premier Auteur, & il n'a pas balancé de la rectifier toutes les fois qu'il l'a trouvée contraire à l'usage & aux bonnes règles. [...] il s'est fait une loi de se conformer à celle de l'Académie à laquelle tout esprit raisonnable doit déférer avec d'autant plus de confiance que cette Savante & Illustre Compagnie étant uniquement occupée par état de la perfection & de la pureté de la Langue Française, on ne doit pas douter que ses décisions & les règles qu'elle adopte ne soient fondées sur l'usage autant que sur la raison. (Anon., 1752 : Avertissement)

L'évolution des mots employés n'est pas indifférente : on passe du « devoir de préférer » l'orthographe de l'Académie à la « loi de se conformer ». Cette citation ne dit pas seulement que Restaut a aligné sa nomenclature sur l'orthographe académique mais également que l'Académie a autorité légitime pour édicter la norme orthographique. Ce n'est plus de la variabilité graphique dont il est principalement question mais de l'existence d'un standard digne de confiance et d'éloge. Le Libraire ajoutera même en 1764 un ajout significatif à la citation : « [...] cette Savante & Illustre Compagnie, qui a donné en 1762 une nouvelle Edition de son excellent Dictionnaire, étant uniquement occupée par état [...] »

Après la mort de Pierre Restaut, intervenue en 1764, c'est Laurent Rondet qui reprendra le flambeau en refondant une nouvelle fois l'ouvrage. La Médiathèque de Poitiers garde la *Préface* très substantiellement refondue de sa main dans ses archives. Or l'*Avertissement du Libraire* de 1775 ajoute un long passage très significatif qui réhabilite un peu Richelet, malmené bien des fois dans le *Traité* : « Le plus grand reproche que puisse avoir mérité Richelet, c'est d'avoir prématurément étendu la réforme de l'Orthographe sur un trop grand nombre de mots : l'expérience montre que tous ceux qui, comme lui, veulent trop entreprendre, communément échouent. »

Sur l'exemplaire annoté manuellement, on remarque qu'une correction manuscrite sur le frontispice de 1764 barre la mention de la refonte de Restaut et lui substitue « Revue, corrigée & augmentée d'après la dernière édition du Dictionnaire de l'ACADEMIE. » Cette correction est elle-même barrée, elle n'apparaît donc pas dans l'édition de 1775 mais elle est significative d'une hiérarchisation absolument évidente, même si, dans le corps de l'*Avertissement*, l'auteur mentionne une deuxième grande référence qui, dans le manuscrit, est manifestement ajoutée comme un repentir : « LA NOUVELLE EDITION que nous présentons, a été entièrement revue sur la dernière Edition du Dictionnaire de l'ACADEMIE & de celui de Trévoux. »

De ce parcours dans les Avertissements successifs de l'ouvrage, retenons donc une inflexion très nette de l'orientation de l'ouvrage : l'Académie apparaît de plus en plus

¹² Ainsi le mot « agrafe » est-il écrit par Le Roy « agrafe » contre l'Académie française qui l'écrit « agraffe » en 1740. Restaut tranchera en faveur de l'Académie en 1752 et cette orthographe restera jusqu'en 1770, alors qu'entre temps la quatrième édition de 1762 a tranché pour « agraffer ». Il faudra attendre la refonte de 1775 pour qu'une nouvelle fois le *Traité* rectifie son choix pour en revenir finalement à l'orthographe de Le Roy en 1739.

en figure d'autorité à laquelle on se réfère comme garant. Voyons à présent ce qu'il en est dans le corps de l'ouvrage. A cet égard la consultation des deux manuscrits préalables à l'édition de 1739 est instructive : la première copie manuscrite de l'ouvrage se réfère à une grande diversité de sources que le premier auteur cite et critique. L'Académie est un ouvrage compulsé parmi d'autres et elle n'est pas toujours citée en première position comme l'indice d'une hiérarchie potentielle. Or la copie visiblement destinée à l'impression corrige cet ordre assez systématiquement. Pour ne donner qu'un exemple significatif, le mot *Almanach* comporte en autorité « Danet, joub. Acad. Fr. » dans le brouillon. La mise au propre définitive modifie l'ordre et corrige « Acad. Fr. Dan, Joub. ». En outre le brouillon rajoute souvent la mention de l'Académie en interligne, comme s'il s'agissait d'un repentir. À l'évidence Le Roy n'a pas consulté en premier l'autorité académique mais préférentiellement Danet, Boudot, Richelet et Joubert. Or la troisième édition de 1747 supprime très souvent ces mentions, comme s'il n'était plus nécessaire de citer ses autorités. Beaucoup de discussions sont également supprimées comme si certaines orthographes étaient désormais condamnées. Ainsi au mot *Ancêtres*, la première édition de 1739 mentionnait une orthographe autre : « Autrefois ancestres ». La refonte de 1747 ne juge pas bon d'y faire référence. Ces évolutions sont de taille : elles indiquent que la variété des orthographes ne mérite plus toujours une mention critique et que certaines n'apparaissent même plus. Le poids de l'Académie se voit par ailleurs dès la mise au propre de la première édition. Dans les éditions suivantes, le tropisme orthographique abonde dans le sens de l'Académie. L'exemple du mot « trône » illustrera le propos : en 1739, Le Roy écrit *thrône*, traite *throsne* comme archaïque et *trône* de « faute ». Or l'Académie en 1740 propose déjà *trône* ou *thrône*. La révision de 1747 laisse l'article inchangé mais lorsque Restaut prépare l'édition de 1752, il installe l'article à *Trône* et ajoute « Quelques uns écrivent *thrône* ; mais l'Académie & le plus grand usage en ont retranché l'*h*. » Il n'est plus question de mentionner la graphie *Throsne*. La « faute » de 1739 est devenue « le plus grand usage » par la grâce de l'Académie. En 1775, Rondet ajoutera même que *throne* serait la graphie la plus conforme à l'étymologie mais que l'Académie et « le plus grand usage » ont tranché en faveur de *Trône*.

Voyons à présent, sur le mot *abîme*, comment se comporte le *Traité d'Orthographe* : en 1747, comme en 1739, contre l'avis de l'Académie en 1740, il continue à noter *Abysme*, *Abysmé*, *abysmer* avec *s* adscrit et glose ainsi sa position : « Ces trois mots viennent du Latin *abyffus* ; ainsi il faut écrire de la sorte, et non pas comme Richelet & quelques autres novateurs, qui écrivent *abîme*, *abîmer*. » Le réviseur de la deuxième édition n'a donc pas aligné sa graphie sur celle de l'Académie (*abyme*, *abymé*, *abymer*). Mais en 1752, sous l'impulsion de Restaut, l'article change :

Abyme, s.m.

Abymé, ée, part. pas. & adj.

Abymer, v.a. & n. L'Académie écrit ces trois mots sans *s*, qui doit être retranchée de tous les mots où elle ne se prononce pas.

Enfin, dix ans plus tard en 1775, nouvelle modification : À *Abyme*, *Abymé*, *Abymer*, il n'y a plus qu'un renvoi : « Voyez *Abîme*, *Abimé*, *Abimer*. » Puis, à ces vedettes, on trouve les articles suivants :

Abîme, s.m. Gouffre profond de terre ou d'eau. En terme de Blason, c'est le milieu de l'écu.
Abimé, ée, part.

Abimer, v.a. & n. Précipiter ou faire tomber dans un abîme. J'abîme, tu abîmes, il abîme, nous abîmons, vous abîmez, ils abîment. J'abîmois, &c. J'abîmerai, &c. Il prend le circonflexe quand la syllabe suivante est muete <sic>. On écrit aussi *Abyme*, *Abymé*, *Abymer*.

Dans le manuscrit, un ajout a été barré qui mérite l'intérêt : « parce qu'il vient du latin *Abysus* dérivé du grec où il s'écrit par *y*. Mais c'est un de ces mots tellement francisés, qu'ils perdent les vestiges de leur étymologie : d'ailleurs l'*y* ne porte pas l'accent que ce mot exige. » La graphie choisie par l'Académie se trouve en position ancillaire : « On écrit aussi *Abyme*, *Abymé*, *Abymer* » mais c'est l'orthographe de Richelet que, pour finir, Rondet a choisie, anticipant sur la cinquième édition de 1798 qui accepte tant *abîme* qu'*abyme*. Décidément la variance est toujours à l'œuvre jusque dans un ouvrage dont la fonction de référence semble avérée.

9. Une confirmation indirecte : les dictionnaires franco-espagnols

Dans sa contribution orale au colloque sur les Archives d'Argenson¹³, Manuel Bruña Cuevas a montré très clairement comment les dictionnaires franco-espagnols du XVIII^e siècle exhibent cette lente conversion au standard académique du milieu du siècle. L'exemple peut-être le plus parlant est celui d'un dictionnaire dont les rééditions s'échelonnent jusque dans les années 60 du siècle, celui de Sobrino. Ouvertement favorable aux innovations orthographiques du Dictionnaire de Richelet dès son édition de 1705, il manifeste à partir de sa révision de 1744 un alignement croissant de sa graphie sur l'orthographe de l'Académie de 1740. Par ailleurs le dictionnaire de Torre y Ocón publié en 1728–1731, très fidèle à la graphie modernisante de Richelet, encore plus que Sobrino, va perdre du crédit lorsque la graphie académique s'impose graduellement comme standard au milieu du siècle. Enfin le dictionnaire de Herrero de 1744, qui avait pris pour modèle le système graphique du Dictionnaire Universel français latin des jésuites de Trévoux dans sa réédition de 1732, sera également victime de l'ascendant croissant de la graphie académique de 1740 qui le discréditera pour l'avenir. Celui qui s'imposera dans la deuxième moitié du siècle sera en fait celui de Séjournant qui, en 1759, proclame dès son titre sa fidélité aux deux institutions académiques nationales, l'Académie française et la Real Academia de Madrid.

¹³ Voir la captation vidéo de cette contribution sur le portail de la télévision de l'Université de Poitiers : <https://uptv.univ-poitiers.fr/program/autour-des-archives-d-argenson/video/51589/sur-l-evolution-de-l-orthographe-francaise-d-apres-des-dictionnaires-bilingues-espagnol-francais/index.html>. Dernière consultation le 6 juillet 2020.

10. Le *Dictionnaire critique* de Jean-François Féraud

Il s'agit du dernier témoignage vraiment conséquent d'une réforme mise en action par un lexicographe juste avant la Révolution. À cet égard, Féraud est bien l'héritier, le dernier rejeton de l'Ancien Régime en ce qu'il vit encore dans un état de langue qui ne s'offusque pas de la diversité et, à l'instar de l'Académie, est ouvert à l'idée que l'orthographe est constamment réformable. La conversion de Féraud à l'idée d'une réforme audacieuse se situe entre son *Dictionnaire Grammatical* de 1761–1768 qui ne porte pas la trace d'une idée de réforme et sa refonte dans les années 1780. Il dit en effet dans sa *Préface* de 1761 :

Nous avons suivi les principes du Dictionnaire d'Orthographe, qui a été formé d'après ceux du Dictionnaire de l'Académie. Cet ouvrage travaillé avec soin & plein d'excellentes recherches a été revû par Mr RESTAUT¹⁴. On peut le regarder comme un livre classique en ce genre. D'après ses principes nous avons conservé un grand nombre de lettres, que RICHELET & tant d'autres après lui avoient voulu supprimer, & nommément les lettres doubles, qui indiquent si infailliblement que la syllabe qu'elles affectent est brève. (Féraud, 1761 : *Préface*)

Il est difficile de savoir au juste ce qui motive ce Jésuite à se convertir de façon conséquente à l'idée d'une réforme. La *Préface* de 1787 résume un argumentaire bien connu qui tourne autour de l'asymétrie entre oral et écrit et de la difficulté rencontrée tant par les régnicoles que par les étrangers. Devenu l'abbé Féraud, probablement ramené au statut de prêtre dans une paroisse de Marseille (Stefanini, 1969) après l'interdiction de l'ordre par les Parlements de France, a-t-il perçu au contact des humbles que le problème devenait aigu ? Ou bien le mouvement de l'Académie française l'a-t-il incité, voire autorisé à systématiser plus radicalement certaines des mesures de simplification prises sporadiquement par elle à l'occasion (*apaiser*, *apercevoir*, *apeurer*, *apitoyer*, *aplanir*, *aplatir*, etc.) ? Toujours est-il qu'il est le témoin d'une possibilité encore ouverte d'apporter, comme le fera l'Académie jusqu'en 1798, de nouvelles corrections.

En reprenant sur cette deuxième moitié du siècle un peu de hauteur, on ne peut donc que constater un double courant de convergence et d'innovation, surtout si l'on met en parallèle l'œuvre de Féraud, de Le Roy et de ses réviseurs, de l'Académie jusqu'en 1798 et des Jésuites de Trévoux. Si l'on fait abstraction des micro-mouvements qui, bien sûr, peuvent à l'occasion affirmer le contraire, l'Académie française, dans son mouvement empirique et prudent de modernisation asystématique reçoit assez largement l'aval de l'usage. Les positions parfois plus avancées du *Traité d'Orthographe* en 1775 ou du *Dictionnaire critique* de l'abbé Féraud en 1787 ne sont en somme que la systématisation plus conséquente de certaines de ses avancées. Au vrai certaines d'entre elles recevront l'aval de la cinquième édition de 1798. Mais ce mouvement se perçoit à l'intérieur d'une diversité toujours présente, parfois plus archaïsante, parfois plus modernisante.

¹⁴ C'est donc l'édition de 1752 dont Féraud dispose.

Conclusions

Le présent article qui ne saurait prétendre à l'exhaustivité vise à construire un cadre de référence graphique pour situer au plus juste les productions manuscrites du XVIII^e siècle. Sans cet horizon, l'évaluation critique des orthographes en présence dans les correspondances féminines est difficile. On peut, par exemple, dire sans risque de se tromper beaucoup que les deux premières dames d'Argenson, Anne Larcher (née en 1706) et Constance de Mailly (née en 1734), écrivent encore leur correspondance avec un modèle très flexible des pratiques orthographiques de leur temps. La quasi-lexicalisation des expressions antonymiques 'nouvelle orthographe' et 'ancienne orthographe' dès le XVII^e siècle exhibe d'une manière patente l'existence acceptée de pratiques graphiques divergentes. C'est avec ce modèle souple que, par conséquent, elles reçoivent leur formation initiale et s'imprègnent ensuite de leurs lectures. Mais vers le milieu du XVIII^e siècle se laisse voir tout d'abord une montée de l'orthographe au sein des enjeux sociaux de la pratique linguistique. Le succès de librairie du *Traité d'orthographe en forme de dictionnaire*, ouvrage portatif constamment réédité et mis à jour atteste qu'une conscience se fait jour. D'autre part, l'alignement croissant de sa nomenclature sur celle de l'Académie à partir de 1747 et surtout de 1752 prouve que l'autorité académique en matière d'orthographe est en train de s'affirmer. Toutefois les pratiques lexicographiques continuent jusque tard dans le siècle à exhiber des variantes. L'éclairage apporté par les dictionnaires français destinés aux hispanophones renforce cependant l'impression qu'une évolution se dessine à l'avantage des choix orthographiques de l'Académie.

C'est à la lumière de ce coup d'œil que peut en partie s'expliquer la graphie de la troisième épouse d'Argenson, Sophie de Rosen (née en 1764) dont la conformité aux orthographes autorisées est assez sensible. En l'absence d'information sur les circonstances de son éducation, donc de son accès initial à l'écrit, on peut faire l'hypothèse qu'elle appartient à une génération plus consciente des enjeux sociaux de l'orthographe et pour laquelle l'idée d'un standard de graphie commence à se faire jour assez nettement. Les dépouillements effectués par Marie-Claire Grassi (1994) semblent aller dans le sens d'une sensibilité croissante à l'enjeu orthographique au tournant du siècle.

Bibliographie

- Anon. (1752). *Dictionnaire universel français et latin vulgairement appelé Dictionnaire de Trévoux*, Paris: Les Libraires Associés.
- Anon. (1771). *Dictionnaire universel français et latin vulgairement appelé Dictionnaire de Trévoux*, Paris: Les Libraires Associés.
- Anon. (1751-1772). *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers par une société de gens de lettres, mis en ordre & publié par M. Diderot (...), par M. D'Alembert*, Paris: David Briasson, Le Breton & Durand.
- Anon. (1739). *Traité de l'orthographe française, en forme de dictionnaire*, Poitiers: Jean-Félix Falcon (compilé par Charles Le Roy), 1 vol. 8°, 424 p.

- Anon. (1742). *Traité de l'orthographe en forme de dictionnaire*, Poitiers : Jean-Félix Faulcon (compilé par Charles Le Roy), 1 vol. 8°, 424 p.
- Anon. (1747). *Traité de l'orthographe en forme de dictionnaire*, nouvelle édition revue, corrigée & augmentée par ordre de son Altesse Eminentissime le cardinal de Rohan, Poitiers : Jean-Félix Faulcon, 1 vol. 8°, 619 p.
- Anon. (1752). *Traité de l'orthographe en forme de dictionnaire*, 4^e édition considérablement augmentée, revue & corrigée par M. Restaut, Poitiers : Jean-Félix Faulcon (réimpression contrefaite en 1755 in 12), 1 vol. 8°, 696 p.
- Anon. (1764). *Traité de l'orthographe française en forme de dictionnaire*, nouvelle édition considérablement augmentée; revue et corrigée par M. Restaut, Poitiers : Jean-Félix Faulcon, 1 vol. 8°, 752 p.
- Anon. (1775). *Traité de l'orthographe en forme de dictionnaire*, nouvelle édition considérablement augmentée sur la révision & les corrections de M. Restaut, Poitiers : Jean-Félix Faulcon (révision effectuée par Laurent Rondet), 1 vol. 8°, 856 p.
- Anon. (1777). *Abrégé du Traité de l'Orthographe française, communément appelé Dictionnaire de Poitiers*, Poitiers : Jean-Félix Faulcon, in-12.
- Anon. (1785). *Traité de l'orthographe en forme de dictionnaire*, nouvelle édition considérablement augmentée sur la révision & les corrections de M. Restaut, Poitiers : François Barbier, 1 vol. 8°, 956 p.
- Anon., an IX, *Traité de l'orthographe en forme de dictionnaire*, par Pierre Restaut nouvelle édition considérablement augmentée, revue, corrigée et prosodiée d'après les principes d'Olivet par Claude-Félix Roger, Paris : Richard, Caille et Ravier, 2 vol. 8° (836 p. ; 748 p.).
- Ayres-Bennett, W., Caron, Ph. (1996). *Les Observations de l'Académie française sur les Remarques de M. de Vaugelas*, Paris : Presses de l'École Normale Supérieure, Presses d'Ulm.
- Batencour, J. de (1654). *L'Escole Paroissiale ou la manière de bien instruire les enfans <sic> dans les petites escoles*, Paris : Chez P. Targa.
- Buffier, C. (1709). *Grammaire française sur un plan nouveau*, Paris : Chez N. Le Clerc, M. Brunet.
- Caron, Ph. (2004). Postface. In : Ph. Caron (éd.), *Les Remarqueurs sur la langue française du XVII^e siècle à nos jours, La Licorne*, URL : <https://licorne.edel.univ-poitiers.fr:443/licorne/index.php?id=3138>.
- Caron, Ph. (2019). Vaudelin et le latin de son temps : quel phonétisme ? In : *Grammaticalia, Hommage à Bernard Colombat*, Lyon : ENS éditions (coll. Langages), 213–221.
- Caron, Ph., Traineau-Durozoy, A.-S. et al. (2018). Trois femmes à leur écritoire à l'Âge Classique : les épouses d'Argenson, *Bulletin de la Société des Antiquaires de l'Ouest* XV, 1, 7–87.
- Féraud, J. F. (1761). *Dictionnaire Grammatical de la langue française*, Avignon : Chez la Veuve Girard.
- Féraud, J. F. (1787–1788). *Dictionnaire <sic> critique de la langue française*, Marseille : Chez J. Mossy, 3 vol. ; réédition 1997, Tübingen : Niemeyer Verlag.
- Fourier, P. (1649). *Les Vrayes constitutions des religieuses de la congregation de Notre Dame; faictes par le Tres Reuerend Père Pierre Fourier, leur Instituteur [...]*, s.l., s.n.
- Grassi, M.-C. (1994). *L'art de la lettre au temps de la Nouvelle Héloïse et du romantisme*, Genève : Slatkine.
- Furetière, A. (1690). *Dictionnaire Universel*, Hague et Rotterdam : A. & R. Leers.
- Lartigaut, J. (1669). *Les progres de la veritable ortographe ou l'ortographe francèze fondée sur ses principes confirmée par démonstrations*, Paris : Chez L. Ravenau.
- Lesclache, L. (1668). *Les véritables règles de l'ortographe francèze*, Paris : Chez L. Rondet.
- Mézeray, F. E. de (1673). *Observations sur l'orthographe de la langue française*, Paris : Bibliothèque nationale de France, à la cote ms.fr 9187.
- Monet, Ph. (1635). *Invantaires des deus langues française et latine*, Lyon : Muguet.
- Pasques, L. (1991). La controverse orthographique au XVII^e siècle, *Mots. Les langages du politique* 28, 19–34.
- Pasques, L. (1992). *Les grands courants orthographiques au XVII^e siècle et la formation de l'orthographe moderne*, Tübingen : Niemeyer.

- Pellegrin, (à paraître). « L'ortographe » au couvent et ailleurs. Enquête sur quelques apprentissages féminins d'Ancien Régime, *Cahiers FoReLLIS*.
- Perret, A. (à paraître). Apprendre l'orthographe dans les petites écoles d'après les textes de Jacques de Batencour, *Cahiers FoReLLIS*.
- Poisson, R. (1609). *Alfabet nouveau de la vrée et pure ortographe fransoize*, Paris : Planchon.
- Quemada, B. (éd.) (1997). *Les Préfaces du Dictionnaire de l'Académie française, 1694–1992*, Paris : Champion.
- Ramus, P. de la Ramée dit (1562). *Gramere* <sic>, Paris : André Wechel ; réédition 1972, Genève : Slatkine Reprints.
- Richelet, P. (1680). *Dictionnaire françois contenant les mots et les choses*, Genève : J. H. Widerhold ; réédition 1994, Genève : Slatkine Reprints.
- Siouffi, G. (2019). Ambiguïté de la norme et réticences face à la prescription à la fin du XVII^e siècle en France, *Histoire, Épistémologie Langage* XLI, 25–40.
- Somaize, A. Baudeau de (1661). *Le grand dictionnaire des préteuses, Historique, Poétique, Géographique, Cosmographique, Cronologique & Armoirique*, Paris : Jean Ribou.
- Stefanini, J. (1969). *Un provençaliste marseillais, l'abbé Féraud (1725–1807)*, Paris : Ophrys.
- Vaugelas, Cl. Faure de (1647). *Remarques sur la langue françois*, Paris : Chez la Veuve J. Camusat et P. Le Petit ; réédition 2018, Paris : Classique Garnier.
- Vaudelin, G. (1713). *Nouvelle manière d'écrire comme on parle en France*, Paris : Chez la Veuve de J. Cot et J.-B. Lamesle ; réédition 1972, Genève : chez Slatkine Reprints.
- Vaudelin, G. (1715). *Instructions chrétiennes mises en ortographe naturelle pour faciliter au peuple la Lecture de la Science* <sic> *du Salut*, Paris : Chez J.-B. Lamesle ; réédition 1972, Genève : chez Slatkine Reprints.
- Walker, J. (1791). *A critical pronouncing dictionary & expositor of the English language*, London : Robinson, Row & Cadell.

Notes sur la néologie de l'adjectif dénominal en français actuel : de la récurrence de quelques modèles dérivatifs suffixaux

Notes on the neology of the denominal adjective in current French: of the recurrence of some suffixal derivative models

Our article deals with the issue of the denominal adjective's neology in today's French. First, the question is asked about the current productivity of this category, and the lexicogenic processes in force. Attention is then focused on the semantic values of these neologisms, conveying either various qualifying determinations, or relational determinations. The basis for this research is a corpus of 2459 adjectives, gathered within two neological platforms, *Le Logoscope* and *Néoveille*. Their action consists of screening for neologisms in the French press articles during the last few years

Keywords: lexicology, neology, adjective, relational determination, qualifying determination

Mots-clés: lexicologie, néologie, adjectif, détermination relationnelle, détermination qualificante

Introduction

Cette étude de la récurrence des modèles dérivatifs de l'adjectif dénominal en français actuel est basée sur un corpus de 2459 adjectifs néologiques provenant de deux sources de données numérisées. La première est constituée par la base de données élaborée au sein du projet *Le Logoscope* (le laboratoire LiLPa de l'Université de Strasbourg), mis en place depuis 2014. La deuxième source relève du projet *Néoveille*, développé depuis 2015, regroupant plusieurs laboratoires de l'Université Sorbonne Paris Cité, ainsi que des collaborateurs étrangers, dont l'auteur du présent article. Les deux projets, mis à part quelques menues différences, consistent en une observation linguistique semi-automatisée des sites Internet de la presse française à la recherche de néologismes. Vu que sont pris en considération *Le Monde*, *Libération*, *Le Figaro*, *La Croix*, *Les Échos*, *La Tribune*, *L'Équipe*, *La Recherche*, *Le Huffington Post*, *60 Millions de Consommateurs*, *Sciences & Vie*, il est question des mots nouveaux relevant de la langue commune ou courante, en excluant en principe ceux qui appartiennent

à différentes terminologies spécialisées (sciences, techniques, métiers, etc.), ceux qui apparaissent comme des innovations de type littéraire (poésie, littérature fantastique, etc.) et ceux qui relèvent des variantes non standard (comme Français Contemporain des Cités, argots, dialectes, patois, etc.).

Le repérage automatique des néologismes formels dans les articles de presse est possible grâce à la méthode de « dictionnaire de référence ou d'exclusion ». Cette ressource lexicographique, « beaucoup plus complexe à mettre en œuvre qu'il n'y paraît » (Cartier, 2016 : 116), est construite sur la base de dictionnaires contenant des unités lexicales déjà attestées dans le lexique d'une langue, à l'appui de différents filtres mis en place (permettant par exemple d'écarter du corpus les noms propres). La phase automatique du repérage permet de retenir des néologismes « candidats » : ceux-ci sont ensuite soumis aux experts dont le rôle est de valider ou d'invalider la reconnaissance automatique. Ainsi, peuvent être rejetés par exemple des fautes d'orthographe, ou bien des formes fléchies que le dictionnaire d'exclusion n'a pas reconnues, ou encore des noms propres ne figurant pas dans les filtres appliqués.

Parmi tous les néologismes retenus grâce à la démarche décrite ci-dessus c'est le nom qui est de loin le plus représenté (au sein de *Néoveille* il est question de 79,61%), l'adjectif arrivant à la deuxième position (9,76%) (Cartier *et al.*, 2017). Étant donné cette disproportion sans doute, l'adjectif prend peu de place dans la recherche visant les néologismes, même si par ailleurs les travaux de linguistique consacrés à l'adjectif sont pléthore. En revanche peu d'études prend en compte les tendances évolutives de cette catégorie, parmi lesquelles il faut rappeler en premier lieu l'ouvrage fondamental de Gawelko, *L'évolution des suffixes adjectivaux en français* (1977), dressant un panorama complet de la dérivation suffixale, vu d'un point de vue historique, aboutissant jusqu'au XX^e siècle. Une autre voix, cruciale dans la discussion sur la vitalité de la dérivation adjectivale au milieu du XX^e siècle, était celle de Lewicka (1963) qui dans l'article « Adjectivitis. Przyczynek do sporu o żywotność derywacji w języku francuskim » attirait l'attention sur la réapparition en français des adjectifs dérivés de noms. Ses remarques discutaient avec des opinions avancées quelques années plus tôt par certains linguistes sur la déficience de la dérivation française de l'époque, notamment par Dauzat (1946) dans l'article « L'appauvrissement de la dérivation en français » et par Marouzeau (1951) dans « Les déficiences de la dérivation française ». En commentant la propension du français pour l'emploi des locutions à caractère adjectival ce dernier écrivait :

Dans la plupart des cas, la substitution d'un adjectif au déterminatif prépositionnel est quasi inconcevable, du fait que le dérivé adjectif ou bien fait simplement défaut (*une plume d'oie, une table de chêne*), ou bien s'est spécialisé dans une acception qui ne le rend plus apte à la qualification attendue : le domaine de *cordial* et de *cardiaque* est infiniment plus restreint que celui de *cœur*, celui de *journalier* et de *diurne* que celui de *jour*...

Dans d'autres cas, non moins probants, l'emploi d'un adjectif équivaldrait à une impropreté, du fait qu'il n'est admis que si l'on a à exprimer une qualification et non une appartenance ou un rapport. On dit bien : *une expression livresque*, mais il faut dire : *un envoi des livres* [...]. C'est par une violence faite par la langue [...] qu'on dit : *la sonnette présidentielle* [...], *le pantalon paternel*. (Marouzeau, 1951 : 7)

Si les deux derniers exemples restent choquants aussi de nos jours, il n'en est pas de même de *réforme hospitalière*, syntagme condamné par Le Bidois, linguiste et chroniqueur, dans *Le Monde* du 25 novembre 1959, dans le texte intitulé « L'adjectivité et ses méfaits ». Or, une recherche effectuée sur google.fr le 27 septembre 2019 témoigne de son usage devenu courant, avec 545 000 résultats, y compris ceux qui relèvent des documents officiels, notamment du Sénat¹ et du Ministère des Solidarités et de la Santé². Bien d'autres emplois de l'adjectif *hospitalier* en tant que dérivé du mot *hôpital* fonctionnent en français actuel : *gouvernance hospitalière, loi hospitalière, droit hospitalier, soins hospitaliers, paysage hospitalier, centre hospitalier, praticien hospitalier, politique hospitalière, administration hospitalière, fédération hospitalière, activité hospitalière, planification hospitalière, hygiène hospitalière, restauration hospitalière, mutation hospitalière, menu hospitalier* et autres, ce qui confirme l'intuition de Lewicka qui dans ce type de formations voyait une nouvelle émanation de l'évolution du français.

Par notre recherche, nous nous proposons de vérifier où on en est la créativité de l'adjectif dérivé dénominal en français à l'époque actuelle, et par cela, de rendre compte de la dynamique de cette catégorie au début du III^e millénaire³. Plus particulièrement l'intérêt sera porté d'abord sur la récurrence des formes de nouveaux adjectifs, ensuite sur les caractérisations sémantiques qu'ils véhiculent.

1. Les formes des adjectifs dénominaux néologiques

Sur le nombre total de 2459 adjectifs néologiques du corpus, les dénominaux constituent le groupe le plus nombreux qui comporte au total 957 unités, dont 697 dérivés dénominaux et 260 composés sur un nom⁴. Parmi les dérivés, 353 adjectifs récemment formés sont obtenus par la préfixation et 344 par la suffixation. Au sein de ce dernier groupe quelques tendances sont notables en ce qui concerne la productivité des suffixes et le choix des bases nominales propices à ce type de formation.

Dans leur totalité les adjectifs néologiques dénominaux sont formés à l'aide de 13 suffixes : *-aire, -ard, -é, -éen, -el/-al, -esque, -eux, -ien, -ier, -if, -ique, -issime, -iste* dont la productivité est très inégale. Trois parmi eux, auxquels nous porterons attention tout particulièrement, démontrent une productivité très élevée ou élevée, à savoir *-ien* (176 unités), *-esque* (76) et *-iste* (54). Presque tous les autres sont peu productifs, comme c'est le cas de *-ique* (17 unités), très peu productifs, comme *-eux/-euse* (5 unités), *-aire* (2 unités), *-el /-al* (2 unités), *-éen* (2 unités), voire extrêmement rares, comme *-ard* (1 unité), *-ier* (1 unité) et *-issime* (1 unité)⁵.

¹ Publiés sur le site <https://www.publicsenat.fr>.

² Publiés sur le site www.sante.gouv.fr.

³ Ce sujet est traité plus largement dans Kacprzak (2019a).

⁴ Pour comparer, les adjectifs formés sur la base d'un adjectif comptent 903 unités, dont 470 dérivés déadjectivaux et 433 composés sur un adjectif. La part des adjectifs déverbaux s'avère comme beaucoup moins importante avec seulement 15 dérivés et 7 composés sur un verbe.

⁵ Sur le suffixe *-issime* voir aussi Kacprzak (2019b).

Le déséquilibre entre les formants énumérés ci-dessus s'avère très important. Il s'explique en partie par le fait que les trois suffixes les plus fréquents se lient facilement à des bases constituées par les noms propres, ce qui n'est pas les cas des autres. Les noms propres de base, le plus souvent anthroponymes, mais aussi les chrématonymes et les toponymes dénomment des personnages, des institutions, des marques ou des lieux connus voire célèbres de nos jours. Les adjectifs qui en sont dérivés s'inscrivent dans un modèle lexicogénique particulièrement productif dans le discours journalistique contemporain, favorisant l'économie du signe due à l'assemblage d'une forme facile et d'un contenu expressif.

Ainsi le suffixe *-ien*, de loin le plus productif dans la classe des adjectifs dénominaux suffixés, se spécialise dans les formations tirées des noms propres qui, du point de vue sémantique, forment un groupe très homogène exprimant une idée générale d'appartenance, d'origine ou d'agent. Ainsi *merkelien* dans *le cauchemar merkelien* désigne un cauchemar prétendu d'Angela Merkel, causé par les chiffres de l'immigration en 2015. Dans le cas de l'adjectif *jarmouschien* dans *le cinéma jarmouschien* il est question du cinéma ayant son origine dans l'art de Jarmusch. Au contraire *un but ronaldien* est un but marqué par Ronaldo.

Les noms propres de base évoquent essentiellement des personnages connus du monde de la politique (*macronien*), de l'art au sens vaste du terme (*fassbinderien*), du sport (*ronaldien*), des êtres ou personnages fictifs (*shadokien*), des organisations diverses (*daechien*), des lieux (*siliconien*). Les anthroponymes de base sont essentiellement constitués par des patronymes (*clintonien*). Notons un exemple justifié d'un adjectif dérivé de la base comportant un prénom et un nom de famille (*hilarityclintonien*).

Une différence semble séparer les nouvelles formations adjectivales en *-ien* de celles qui sont déjà notées par le *TLLFi*; les dérivés des noms de personnes, comme *apollinarien*, *aristotélien*, *baudelairien* sont moins nombreux dans ce dictionnaire que les adjectifs créés à partir des noms de lieu, comme *cracovien*, *algérien*, *africain*, *vénusien*.

Parmi les adjectifs néologiques dénominaux en *-esque*, plus de la moitié est dérivée des noms propres. Parmi ces derniers il n'est pas seulement question des noms qui renvoient à des personnages connus du monde politique (*chevènementesque*), mais aussi à ceux du sport (*nadalesque*) et de l'art (*modiglianesque*), à des êtres fictifs (*godzillesque*), des marques (*uberesque*) et des produits (*malibuesque*) et très rarement à des lieux, qui peuvent aussi symboliser des institutions (*matignonesque*). Le suffixe en question s'ajoute aussi à des noms communs variés, animés (*matadoresque*) et non animés (*karaokesque*). Dans le cas des adjectifs déjà enracinés en français les proportions semblent être inverses; ceux qui sont tirés des noms propres sont moins nombreux que ceux qui proviennent des noms communs.

Le troisième des suffixes particulièrement productifs dans le corpus analysé, *-iste* s'ajoute aussi dans la majorité des cas à des bases constituées par des noms propres, dont surtout les noms de famille de personnages du monde politique (*sarkozyste*), les noms ethniques (*houtiste*), les noms d'organisations (*daechiste*) et de mouvements sociaux (*nuît-deboutiste*). Moins souvent, les formations en *-iste* sont basées sur les noms communs, mais qui relèvent aussi souvent du monde politique (*citoyenniste*). Du point de vue sémantique, les dérivés adjectivaux en *-iste* forment une classe très

homogène, se rapportant essentiellement à des adhérents d'un mouvement politique (*rafsandjaniste*) ou d'un mode de vie (*carniste*).

Le corpus analysé ne contient que très peu d'exemples des adjectifs en *-iste*, *-ien* et *-esque* formés parallèlement sur une base identique, comme *macronien*, *macroniste*, *macronesque*, ou *trumpien*, *trumpiste*, *trumpesque*. Il semble que chacun de trois suffixes introduit une nuance sémantique particulière en s'accolant à la base. Le *TLFi* présente ainsi la différence de sens entre les formations en *-iste* et *-ien* :

Le sens des suffixe *-ien* et *-iste* est différent : *-iste* accolé à un nom propre indique l'adhésion, l'appartenance à une doctrine, à une pensée élaborée par une personne dont le nom fournit la base du dérivé ; *-ien* indique ce qui est propre à un homme, ce qui lui appartient : *gaullien* / *gaulliste*, *marxien* / *marxiste*⁶.

Cette opposition se confirme bien dans le cas de *macronien* 'qui relève de Macron' et de *macroniste* 'qui soutient Macron', ce qui est bien illustré par le fragment ci-dessous publié dans *Le Monde*. Les deux mots sont employés tour à tour, l'un dans le titre, l'autre dans le texte même :

« C'est le livre **macronien** par excellence, il faut le lire ! » : les élus LRM s'entichent du Goncourt 2018.

Les députés **macronistes** se prennent de passion pour le roman social de Nicolas Mathieu : « Leurs enfants après eux ». Ce dernier ne mâche pourtant pas ses mots contre le président. (*Le Monde*, 30.12.2019)

Pour ce qui est de *-esque*, le *TLFi* mentionne sa valeur sémantique spécifique, à savoir celle d'indiquer « une ressemblance, une manière d'être ou d'agir dont on accuse l'originalité dans un sens plus ou moins péjoratif ou laudatif ». L'exemple ci-dessous, où l'on évoque un mauvais *avenir macronesque*, semble le confirmer :

Ceux qui ont une mémoire politique se rappellent qu'un politicien du nom de Michel Jobert avait créé en 1974 un mouvement politique qui se voulait « ailleurs », ni de droite ni de gauche, lequel disparut vite des radars. Se trouver « aux confins », ce n'est guère mieux qu'« ailleurs », c'est-à-dire nulle part et augure mal de l'avenir **macronesque**. (*Le Monde*, 26 juillet, 2016)

Soulignons que les bases dérivatives des adjectifs dénominaux en *-iste*, *-ien* et *-esque* sont variées et comportent aussi bien des noms simples qui peuvent être indigènes ou empruntés (*cerclistes*, *soapesque*, *siliconien*) que des noms dérivés (*assembléeiste*), composés (*sans-frontiériste*, *millefeuillesque*) et abrégés (*daechiste*, *ovniesque*). Dans le cas des adjectifs construits avec *-esque* il est aussi question de formations irrégulières, fantaisistes, par exemple *gloubiboulguesques* < *gloubi-boulga*, mot imaginaire désignant la nourriture préférée du dinosaure Casimir, personnage principal d'une émission de télévision, *L'Île aux enfants*.

⁶ <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3375788685>.

2. Les déterminations sémantiques véhiculées par les adjectifs dénominatifs néologiques

La différence de valeurs sémantiques au sein de la catégorie de l'adjectif dénominal a été mise en évidence par Bally (1945) ayant opposé dans son exemple célèbre l'adjectif *tropical* dans *végétation tropicale* (« que l'on trouve sous les tropiques ») et *chaleur tropicale* (« aussi forte que celle qui règne dans ces régions »). Selon le chercheur, dans le premier cas, le nom *tropique* subit une transposition fonctionnelle, sans modifier sa valeur sémantique, tandis que dans le deuxième cas, il est question de la transposition sémantique « qui intéresse aussi le lexique » (Bally, 1944, § 180: 116). Cette distinction opposant les déterminations dites relationnelles et qualifiantes a donné lieu à une bibliographie importante (de laquelle, faute de place, nous ne présentons pas ici de détails). Dans la linguistique francophone énumérons entre autres les ouvrages de Kalik (1967), de Riegel (1985) et plus récemment de Goes (1999), de Rodríguez Pedreira (2000), de Nowakowska (2004) et de Roché (2006)⁷.

Il est connu que la tendance à l'analytisme du français favorisait tôt dans l'évolution de la langue les groupes N+Prép+N, au détriment de ceux du type N+ADJ. Ainsi, entre autres, l'adjectif *marbrin* dans *table marbrine* a été remplacé par le génitif déterminatif *de marbre*, selon l'exemple cité par Lewicka (1960, I: 251) dans son ouvrage consacré à la langue du théâtre comique français des XV^e et XVI^e. Or si, dans l'histoire du français, le modèle analytique l'a emporté sur le modèle synthétique, la réapparition de plus en plus fréquente des adjectifs dénominatifs a été constatée par Lewicka (1963) dès le milieu du XX^e siècle. Cette intuition de l'éminente linguiste varsoivienne semble trouver une confirmation au sein du corpus néologique analysé. Il s'avère aussi que parmi les adjectifs dérivés dénominatifs, la détermination relationnelle est plus fréquente que la détermination qualifiante. Soulignons cependant que, selon le contexte, bien souvent les adjectifs en question permettent deux lectures.

2.1. La détermination relationnelle

La détermination relationnelle, qui consiste en ce que la totalité du sens du mot de base est transférée dans l'adjectif, englobe plusieurs types de liens logiques qui peuvent s'instaurer entre sa base dérivationnelle et le nom recteur qu'il accompagne. Nowakowska (2004: 21) énumère à ce propos: « [...] *grosso modo* des rôles sémantiques suivants: possession ou appartenance, agent, objet, datif, lieu, instrument, etc. » Dans cette situation il est question des caractérisations relationnelles spécifiques, mais il existe des cas où aucun des rôles énumérés n'est réalisé: il y a lieu alors de parler de la fonction non spécifique, originelle du génitif, qui consiste à mettre deux termes en relation « sémantiquement non marquée », selon le terme employé par Roché (2006: 380).

⁷ Leurs points de vue sont présentés entre autres dans Kacprzak (2019a).

2.1.1. La caractérisation relationnelle non spécifique

Moyennement fréquente dans le corpus analysé, la caractérisation relationnelle non spécifique concerne par exemple les adjectifs *merkelien* et *frériste* dans les syntagmes *l'époque merkelienne* que l'on peut paraphraser comme 'le temps de Merkel', ou bien *la galaxie frériste* avec sa paraphrase 'la galaxie des Frères musulmans'. Dans les deux cas, les noms recteurs sont spécifiés et identifiés au moyen de leurs adjectifs épithètes respectifs : l'époque est bien celle de Merkel et la galaxie est celle des Frères musulmans. Cette caractérisation concerne quelques autres adjectifs dérivés de noms propres, comme *mélenchonesque* dans le syntagme *le temps mélenchonesque* ou *dardien* dans *l'époque dardienne*. Les adjectifs dérivés de noms communs, comme *étatal* dans *la favoritisme étatal*, paraphrasé par 'le favoritisme d'état', sont rares dans le corpus.

2.1.2. Les caractérisations relationnelles spécifiques

Les caractérisations relationnelles spécifiques identifiées dans le corpus forment cinq groupes distingués selon le type de relation existant entre le nom de base de l'adjectif et le nom recteur du syntagme.

Ainsi, en premier lieu énumérons **la caractérisation visant un OBJET**, assez rare dans l'ensemble analysé. Les adjectifs de ce groupe sont dérivés des noms qui indiquent un objet de l'activité marquée par le nom recteur, comme dans le syntagme *une politique convivialiste* que l'on pourrait paraphraser comme « une politique qui a pour l'objet le convivialisme ».

Dans le second groupe il est question de **la caractérisation visant un AGENT**. Celle-ci consiste en ce que l'adjectif provient du nom qui indique l'agent de l'activité exercée par le nom recteur. C'est le cas de l'adjectif *jaggerien* dans le syntagme *la proposition jaggerienne* qui peut être paraphrasé comme 'une proposition faite par (Mike) Jagger'.

Le groupe suivant comporte les adjectifs à **la caractérisation visant le LIEU**. Comme exemple, citons le syntagme *une discussion facebookienne* qui se laisse paraphraser comme 'une discussion sur Facebook'. Le mot *Facebook* se rapporte à une sorte de lieu dans lequel se déroule la discussion en question.

Dans le cas de **la caractérisation visant l'ORIGINE**, l'adjectif est construit sur la base d'un nom indiquant l'origine de l'entité représentée par le nom recteur. Le syntagme *l'intégrisme ben-ladenien* que l'on peut paraphraser comme 'un intégrisme venant de (c'est-à-dire ayant l'origine dans la doctrine de) Ben Laden', le nom de Ben Laden indiquant par métonymie une sorte d'attitude propre à ce personnage. Il en va de même pour l'adjectif *newmanien* dans le syntagme *le geste newmanien de Benoît XVI*. En effet, renvoie-t-il à la décision du pape Benoît XVI qui a renoncé à son pontificat en 2013, et fait allusion à la façon d'agir du cardinal britannique John Henry Newman (1801–1890) qui, dans son enseignement, attribuait la priorité à la conscience par rapport à l'infaillibilité pontificale.

La caractérisation visant l'APPARTENANCE, concerne à son tour l'adjectif *bergolien* dans le syntagme *un pontificat bergolien* qui se laisse paraphraser comme 'un pontificat de Bergoglio', où le nom propre *Bergoglio* (autrement dit le pape François I) désigne le personnage à qui « appartient » le pontificat en question.

2.2. La détermination qualifiante

La détermination qualifiante que peut véhiculer un adjectif dénominal consiste en ce que l'adjectif ne garde du concept de sa base nominale qu'un / que des trait(s) saillant(s). Cet adjectif renvoie ainsi à une qualité stéréotypée de son mot de base: par exemple l'adjectif *cartoonnesque* dans le syntagme *un personnage touchant et cartoonnesque* caractérise un personnage par sa ressemblance à des personnages de Cartoon Network, chaîne de télévision spécialisée dans la diffusion de séries d'animation. Dans le cas du syntagme *une structure barbapapesque de sa coiffure*, l'adjectif *barbapapesque* fait allusion à la structure piriforme de Barbapapa, personnage d'une série de livres pour enfants d'A. Tison et T. Taylor.

Quelques conclusions

Au terme de notre étude du corpus composé de 2459 adjectifs néologiques, il se peut de constater que la dérivation suffixale des adjectifs formés sur la base nominale reste toujours en vigueur en tant que procédé lexicogénique. Le taux de dérivés de ce type remonte à 13,9% de la totalité du corpus, ce qui constitue un résultat remarquable.

Il semble cependant significatif que trois suffixes (*-ien*, *-esque*, *-iste*) soient exploités de façon majoritaire au détriment des autres, ce qui signifie une récurrence d'un nombre restreint de formes par rapport à toutes celles qui restent disponibles.

Il convient aussi d'attirer l'attention sur une surreprésentation des noms propres parmi les bases dérivatives. Même si elle est liée au type du corpus exploité, relevant du discours journalistique, elle confirme avec force la puissance du modèle en question.

À la fin, soulignons aussi une présence particulière des adjectifs porteurs de déterminations relationnelles, ce qui montre l'importance de ce modèle de caractérisation sémantique au sein de la catégorie grammaticale analysée.

Bibliographie

- Bally, Ch. (1944). *Linguistique générale et linguistique française* (2^e éd. entièrement refondue), Berne: A. Francke S. A.
- Cartier, E. (2016). Néoveille, système de repérage et de suivi des néologismes en sept langues, *Neologica* 10, 101–131.
- Cartier, E., Sablayrolles, J.-F., Boutmgharine, N. *et al.* (2017). Détection automatique, description linguistique et suivi des néologismes en corpus: point d'étape sur les tendances du français contemporain, *SHS Web of Conferences* 46, 08002 (2018).
- Dauzat, A. (1946). L'appauvrissement de la dérivation en français, *Études de linguistique française* 289, 25–35.
- Gawelko, M. (1977). *Évolution des suffixes adjectivaux en français*, Wrocław–Kraków–Warszawa–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.

- Gérard, Ch., Bruneau, L., Falk, I. *et al.* (2017). Le Logoscope : observatoire des innovations lexicales en français contemporain. In: J. García Palacios *et al.* (éds), *La neología en las lenguas románicas: recursos, estrategias y nuevas orientaciones*, Frankfurt am Main–Bern–Wien : Peter Lang, 339–356.
- Goes, J. (1999). *L'adjectif. Entre nom et verbe*, Paris–Bruxelles : Duculot.
- Kacprzak, A. (2018). L'adjectif néologique en français actuel – tendances lexicogéniques, *Romanica Wratislaviensia* 65, 79–94.
- Kacprzak, A. (2019a). *La néologie de l'adjectif en français actuel*, Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kacprzak A. (2019b). Entre la langue et le discours : notes sur le suffixe -issime dans les adjectifs néologiques français, *Białostockie Archiwum Językowe* 19, 141–156.
- Kalik, A. (1967). L'expression des rapports de déterminé à déterminant (adjectifs de relation), *Le français Moderne* 35, 270–285.
- Lewicka, H. (1960). *La Langue et le style du théâtre comique français des XV^e et XVI^e siècles. La dérivation*, Varsovie : Éditions scientifiques de Pologne, Paris : Librairie Klincksieck.
- Lewicka, H. (1963). "Adjectivitis". Przyczynek do sporu o żywotność derywacji w języku francuskim, *Prace Filologiczne* 18, 167–171.
- Marouzeau, J. (1951). Les déficiences de la dérivation française, *Le français moderne* 19 (1), 1–8.
- Marouzeau, J. (1955). Déficiences de la dérivation. In: *Notre langue*, Paris : Delagrave, 40–51.
- Nowakowska, M. (2004). *Les adjectifs de relation employés attributivement*, Kraków : Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Riegel, M. (1985). *L'adjectif attribut*, Paris : Presses universitaires de France.
- Roché, M. (2006). Comment les adjectifs sont sémantiquement construits, *Cahiers de Grammaire* 30: Spécial Anniversaire, 373–387.
- Rodríguez Pedreira, N. (2000). *Adjectifs qualificatif et adjectifs relationnels : étude sémantique et approche pragmatique*. Thèse de doctorat, Universidad de Santiago de Compostela.
- TLFi: *Trésor de la langue française informatisé*, Laboratoire ATILF, Université de Lorraine, URL : <http://www.atilf.fr/tlfi>, consulté le 27 septembre 2019 google.fr, consulté le 27 septembre 2019.

**La linguistique
contrastive**

Les prépositions de lieu en français et en italien dans le cadre de la linguistique cognitive : le cas des prépositions françaises *à, dans, en* et des prépositions italiennes *a, in, in contracté*

Prepositions of place in French and Italian in terms of Cognitive Linguistics: the case of French prepositions *à, dans, en* and Italian prepositions *a, in, in contracted*

The article aims at comparative analysis of French and Italian prepositions of place with regard to the imagery, especially the trajector-landmark relationship. Differences in conceptualization of these prepositions, which lead to differences in the way they are used, are inscribed in various linguistic visions of the world. In the first part of the article the selected prepositions (especially used in the same contexts) are comparatively analyzed (e.g. *On se voit à la Place de la Concorde vs Ci vediamo in Piazza Garibaldi; Je vais à l'église vs Vado in chiesa*). In the second part, the types of imagery are being presented, which is to prove whether or not a landmark conceptualization determines the preposition. The article concludes with the semantic-cognitive schemata of the studied prepositions.

Keywords: preposition, imagery, trajector, landmark, semantic-cognitive schemata

Mots-clés: préposition, imagerie, trajecteur, *landmark*, schéma sémantico-cognitif

Cet article a pour but de proposer une étude contrastée des prépositions de lieu en français et en italien du point de vue de notre capacité de perception, qui influe sur l'imagerie (la conceptualisation). L'analyse se limitera aux prépositions françaises *à, en et dans* et à leurs correspondants italiens, qui sont les prépositions *a, in* et la forme contractée de la préposition *in*. Méthodologiquement, elle se situera dans le cadre de la linguistique cognitive : les notions d'imagerie, de trajecteur et de *landmark* et de schème sémantico-cognitif nous serviront d'outils. Il s'agira avant tout d'essayer d'expliquer l'emploi de différentes prépositions en français et en italien, qui sont un effet de la conceptualisation du même rapport, comme dans : *On se voit à la Place de la Concorde. / Ci vediamo in Piazza Garibaldi. ; Je vais à l'église. / Vado in chiesa. ; Sainte Catherine de Sienna / Santa Caterina da (di) Siena*. Notre hypothèse de recherche est la suivante : l'emploi d'une préposition de lieu dépend du *landmark*, c'est-à-dire de ce qui est fixé par la vue (la perception) et aussi dans la vision du monde propre à la communauté des usagers du français et de l'italien.

1. La perception et l'imagerie en linguistique cognitive

Dans le cadre de la linguistique cognitive, la perception est traitée comme le point de départ de la construction de tout énoncé. Elle est à la base de l'imagerie que Langacker (1987, 2008) identifie avec la conceptualisation. Cela veut dire que la perception consiste soit à attribuer certaines propriétés à l'objet faisant partie de la scène, soit à établir un rapport entre les objets appartenant à la scène. Ainsi, l'homme construit simultanément une image, plus ou moins schématique et plus ou moins dynamique, de ce qu'il perçoit et une phrase correspondant à cette image, en suivant la grammaire et le lexique d'une langue utilisée pour la communication. Selon Langacker (1987: 110–111), l'imagerie consiste en l'aptitude à construire une situation perçue de manières différentes, avec des images différentes, selon les besoins liés à la pensée ou à l'expression. Elle possède plusieurs dimensions, parmi lesquelles la relation trajecteur-*landmark*. Il s'agit d'un rapport avant tout spatial se stabilisant entre les objets du premier et du second plan: le trajecteur est considéré comme un objet de premier plan qui bouge alors que le *landmark* est l'objet vers lequel se déplace le trajecteur (Talmy, 2001; Fortis, 2010). Cette dimension est pertinente dans le cas des prépositions, dont le rôle syntaxique est d'unir au moins deux expressions nominales et/ou infinitives et par conséquent, de déterminer le type de rapport entre les objets ou les situations correspondantes. La relation entre le trajecteur et le *landmark* est dynamique, c'est-à-dire en train de se construire. En effet, dans ses travaux ultérieurs, Langacker abandonne le terme d'*imagerie* au profit du terme de *construction*, pourtant l'imagerie reste toujours en vigueur et cela serait dû à son aspect visuel propre à la perception, au type de traitement des données et au stockage des informations dans la mémoire, tous ces éléments faisant partie des ressources linguistiques dans la vision de la langue de Langacker (2003). Cela veut dire qu'au moment de l'énonciation, plusieurs ressources linguistiques s'activent pour construire un énoncé. Ces ressources sont: la langue, la prise de décision, la résolution de problèmes, la mémoire, la planification, les connaissances encyclopédiques, la reconnaissance des contextes linguistique, culturel, social et situationnel.

2. Les schèmes sémantico-cognitifs

Pour ce qui est du schème sémantico-cognitif, le terme doit son origine aux théories de la décomposition des concepts en primitives universelles et elle apparaît aussi dans plusieurs travaux qui débordent du cadre de la linguistique cognitive, où il est question de représentations mentales plus ou moins schématiques et décomposables en éléments plus simples. Desclés (1990, 1998, 2003) définit le schème sémantico-cognitif comme une représentation d'une signification d'une unité de langue, engendrée par des agencements d'éléments primitifs invariants selon les langues et appartenant à un réseau de tous les emplois de cette unité. Le schème sémantico-cognitif se transforme en schème prédicatif, qui finalement prend la forme d'un schème syntaxique. On peut le présenter de façon figurative ou bien symbolique. En revanche, « les primitives sont des opérateurs

abstrait déterminés par des propriétés formelles» (Desclés, 1998: 31) qui sont ancrées dans la perception et l'action, donc elles relèvent de l'expérience du monde. Desclés distingue entre autres: 1. les primitives statiques comprenant les entités (individuelles, collectives ou massives), les lieux (spatiaux, temporels ou notionnels) et les systèmes à plusieurs états; 2. les primitives dynamiques ou cinématiques, qui incluent le mouvement, le changement, l'effectuation d'un mouvement ou d'un changement, le contrôle ou la visée téléologique d'une situation. Dès lors, si on admet que la langue opère tout d'abord sur les schèmes sémantico-cognitifs, on considère que l'emploi des prépositions relève d'un agencement de primitives fondé sur la perception et l'expérience de la réalité et en même temps déterminé par la préférentialité d'usage.

3. Les prépositions de lieu en français et en italien

En français et en italien, comme d'ailleurs dans toutes les langues, il y a plusieurs prépositions qui servent à exprimer la position spatiale du trajecteur par rapport au lieu, qui est *landmark*. Cette position peut avoir un caractère statique ou dynamique. En français, on dit: *Je suis à l'école.* / *Le livre est sur la table.* / *Cette région se trouve au nord du fleuve.* / *Marie est restée au lit.* / *On va chez le coiffeur.* / *Elle vient de Paris.* / *Madame Dupont s'est dirigée vers la banque.* / *Ce chemin nous conduira jusqu'au village;* et en italien: *Sono a scuola.* / *Sto in ufficio.* / *Il libro c'è sul tavolo.* / *Le truppe si situarono sulle rive di un fiume.* / *Maria è rimasta in casa.* / *Andiamo dal parucchiere.* / *Lei viene da Milano.* / *Si rivolse dall'altra parte della sala.* / *Questa strada conduce a Siena.*

Si on note un problème important quant à l'emploi des prépositions à l'intérieur d'une langue, c'est que diverses prépositions sont utilisées avec le même verbe (*Ce sentier nous mènera à la forêt.* / *Ce sentier mène vers la mer.* / *Questa strada conduce a Siena.* / *Il corridoio conduce nella stanza principale*). Toutefois, notre but de recherche est de comparer les emplois des prépositions de lieu en français et en italien, ces emplois correspondant au même rapport spatial établi par celui qui parle lors de la conceptualisation.

4. Analyse d'exemples: les prépositions françaises à / dans / en et les prépositions italiennes a / in / in+article

La première différence au niveau de la conceptualisation relève de l'emploi de la préposition française *à*, dont le correspondant italien s'avère être la préposition *in* bien que l'italien possède la préposition *a*, qui est considérée comme équivalente à la préposition *à*, et le français possède la préposition *en* comme équivalent de la préposition italienne *in*. Cette correspondance entre la préposition *à* et la préposition *in* concerne aussi bien les situations statiques (*rester à la maison* / *rimanere in casa*; *être à l'église* / *essere in chiesa*) que les situations dynamiques (*aller à l'église* / *andare in chiesa*):

(1) Je suis restée à la maison.
Sono rimasta **in** casa.

(2) Je suis à l'église / au bureau.
Sono **in** chiesa / **in** ufficio.

(3) Je vais **à** l'église / **à** la pharmacie / **à** la campagne / **au** jardin.
Vado **in** chiesa / **in** farmacia / **in** campagna / **in** giardino.

La préposition **in** peut correspondre à la préposition française **sur** et à la construction directe privée d'article, comme dans :

(4) J'habite rue Puccini.
Abito **in** via Puccini.

(5) L'église (de) Saint-Roch est située **sur** la rue Saint-Joseph.
La chiesa Sant'Anna è situata **in** via Garibaldi.

Il est à noter que dans les exemples français, on utilise les articles se combinant avec la préposition **à**, alors que dans les exemples italiens, on a la simple préposition **in** (sauf dans l'exemple (4), où dans les deux langues il n'y a pas d'article). Il faut aussi préciser qu'il s'agit ici d'endroits urbains et ruraux en quelque sorte spécialisés. Dès lors, pour la préposition **à**, le lieu serait conceptualisé comme un certain espace délimité et destiné à des activités bien précises (lieu = institution); en revanche, avec la préposition **in**, le lieu serait conceptualisé comme un conteneur.

Si on admet que la préposition française **à** et la préposition italienne **a** introduisent le but locatif dans les limites duquel se déplace ou se trouve le trajecteur, alors la conceptualisation avec ces prépositions implique la scène où le trajecteur se « voit » dans l'espace borné appartenant au lieu, qui est *landmark* (être **à** l'école / aller **à** l'école / essere **a** casa / **al** mare / andare **a** casa / **a** teatro / **alla** stazione). En revanche, la préposition italienne **in** et la préposition française **en** servent à marquer la position du trajecteur à l'intérieur du *landmark* (être **en** banlieue / aller **en** forêt / essere **in** banca / andare **in** pizzeria).

Dans les deux langues, il y a la possibilité d'avoir d'autres prépositions dont l'emploi marque une autre conceptualisation de la scène perçue ou imaginée (avec la préposition **dans** et avec la préposition **in** contractée, la conceptualisation repose sur le rapport d'inclusion qui s'établit entre le trajecteur et le *landmark* locatif). On peut donc dire :

(6) Je suis restée **dans** la maison (de mon enfance, après le divorce).
Sono rimasta **a** casa.

(7) Je suis **dans** l'église de Saint-Antoine / **dans** une église (et je t'attends).
Sono **nella** chiesa di Santa Giustina di Padova.

(8) Je vais **dans** l'église / **dans** une église.
Vado **alla** chiesa (di Sant'Antonio) / **nella** chiesa di Sant'Anna (a visitarla).

(9) Je ne suis pas allé à l'église / **dans** une église (depuis des années).
Non sono andata **in** chiesa / **in** una chiesa (da tanti anni).

(10) Je t'attendrai à l'église à dix heures / **dans** l'église à dix heures.
Ti aspetto **in** chiesa / **nella** chiesa (alle dieci).

(11) La cérémonie se déroulera **en** l'église Saint-Marc.
La cerimonia avrà luogo **nella** chiesa di San Marco.

Les exemples ci-dessus démontrent qu'il y a trois emplois admis de combinaison des verbes *aller* et *être* + préposition + lieu [église] en français: 1. [*aller* / *être* + *à* + article défini + nom de lieu], 2. [*aller* / *être* + *dans* + article défini / article défini + nom de lieu], 3. [*aller* / *être* + *en* + article défini + nom de lieu]. En italien, on aura: 1. [*andare* / *essere* + *in* + 0 article + nom de lieu], 2. [*andare* / *essere* + *in* + article défini (*nel*) / article indéfini+nom de lieu], 3. [*andare* + *a* + article défini (*al*) + nom de lieu].

Les exemples ci-dessus prouvent que la conceptualisation dépasse les caractéristiques de l'objet perçu (église), qui reste toujours un édifice de culte catholique. Il ne s'agirait pas non plus du type de relation: qu'elle soit dynamique ou statique, il y a une même préposition qui introduit un locatif. Dès lors, la question relèverait de la conceptualisation, et plus particulièrement du profilage, l'une des dimensions de l'imagerie. Le profilage consiste à mettre en relief certains traits de l'objet perçu et en même temps à en dissimuler les autres traits. Ainsi, les traits mis en relief deviennent saillants et c'est le choix d'une préposition qui indiquerait la saillance cognitive et conceptuelle. Les différences se manifesteraient donc au niveau de la langue et surtout en rapport avec la fréquence d'usage (Langacker, 1987, 2008), celle-ci fondée sur la préférentialité d'emploi de certaines formes plutôt que d'autres à un moment donné de l'histoire d'une société parlant une même langue. En français, les noms correspondant aux lieux communs sont toujours accompagnés d'un article, quelle que soit la préposition; en italien, ces noms sont privés d'article s'il y a la préposition *in*. Cela signifie que lors de la conceptualisation, on met en évidence les activités propres à ces lieux et non les lieux en tant que tels (bâtiments, édifices, endroits où on exerce différentes activités).

Dans le cas du français, l'aspect d'objet profilé reste tout le temps en vigueur, c'est-à-dire que le point de départ de la conceptualisation «à la française» de la relation *aller* / *être* + lieu consiste à reconnaître un lieu concret délimité dans l'espace et ensuite à lui attribuer une affectation et des activités, comme dans: *La cérémonie se déroulera en l'église* ou *dans l'église (Saint-Antoine de Padoue)*. La préposition *dans* marque la conceptualisation à partir de l'intérieur du lieu où se situe la personne qui parle, tandis que la préposition *en* est le signe d'une conceptualisation à partir des activités et des événements qui se déroulent dans cet endroit et qui le distinguent des autres endroits associés à d'autres fonctions, comme la banque, la maison ou l'école. C'est pourquoi dire: **Je te rejoindrai en l'église (de) Saint-Nicolas* ou **Le dimanche, il va souvent en l'église (de) Saint-Étienne* est inexact, car il s'agit d'un endroit d'arrivée qui est le bâtiment de l'église (de) Saint-Nicolas ou (de) Saint-Étienne (pour l'emploi de la préposition *en*, on l'utilise avant tout dans les faire-part).

Il est possible d'avoir les prépositions *à* et *dans* pour exprimer soit l'espace de l'église et de ses environs (la préposition *à*), soit l'espace délimité du bâtiment de l'église à l'intérieur de laquelle on a rendez-vous ou à l'intérieur de laquelle on se trouve après avoir parcouru le trajet (la préposition *dans*). On dirait donc: *Je te rejoindrai à / dans l'église (de) Saint-Nicolas* et *Le dimanche, il va souvent à / dans l'église (de) Saint-Étienne*.

En italien, l'omission de l'article après les prépositions *in* et *a* relève de la conceptualisation où c'est l'activité qui devient l'élément saillant et non le bâtiment lui-même, comme dans: *Andare / Essere a scuola, a lezione, a casa, a lavoro, a teatro, a letto* et

Andare / Essere in biblioteca, in pizzeria, in chiesa, in banca, in piscina, in spiaggia, in città, in centro, in campagna, in montagna, in bagno. Dans certains cas, il est possible d'avoir la préposition **a** accompagnée de l'article défini (*andare alla spiaggia, al centro, al bagno, al caffè, al cinema, alla casa al mare / alla Casa di Dio, alla scuola materna (al liceo), alla lezione di pilates / alla prossima lezione, al lavoro, al teatro di Londra*). La préposition **a** + article défini a pour le rôle de distinguer le lieu concret dans l'espace duquel se trouve ou se trouvera le trajecteur. C'est pourquoi au substantif de lieu s'ajoute souvent un nom (*andare al teatro della Maddalena*) ou une spécification permettant de le localiser dans le temps (*andare alla prossima lezione, andare alla scuola materna, poi al liceo et poi all'università*) et dans l'espace (*andare alla casa al mare*). On peut également dire : *andare alla biblioteca dell'università / alla biblioteca pubblica, andare alla pizzeria Bar Zeletta / in una pizzeria, andare alla banca dove lavora il mio amico, andare alla piscina universitaria / dell'albergo, andare alla spiaggia* (cet emploi est recommandé par le Vocabulaire Treccani), *andare alla città di Rovigo, andare al centro città, andare alla montagna, andare al bagno*. En italien, la préposition **in** aurait le rôle de mettre en évidence le lieu dans les limites duquel on se trouve ou on va et cela en contraste avec les autres endroits du même champ conceptuel, p. ex. *vado in campagna e non in città / vado in ufficio e non in giardino / vado in montagna e non al mare* (puisque la mer n'a pas l'aspect de conteneur quand on y va, car en fait, on va au bord de la mer, l'emploi de la préposition **in** serait incohérent avec la position du trajecteur par rapport au landmark lors de la conceptualisation).

Enfin, arrêtons-nous sur l'emploi des prépositions qui accompagnent les noms de pays en français et en italien en contexte du verbe *aller / andare*, comme dans : *aller en France* et *aller au Japon*; *andare in Francia* et *andare nel / in Giappone*. Dans l'*Encyclopédie, ou Dictionnaire universel raisonné des connaissances humaines* du XVIII^e siècle et dans des ouvrages du siècle suivant, on explique l'emploi de la préposition **en** devant les noms de pays par le fait que ces pays étaient connus et fréquentés. On pouvait y pénétrer et on leur donnait le statut de référence univoque. On disait p. ex. *aller en Portugal*. En revanche, il était difficile de traverser les pays lointains, dont parfois on s'approchait à peine et qu'en fait, on ne connaissait pas, c'est pourquoi on mettait la préposition **à**, comme dans *aller à la Chine*. Toutefois, avec les découvertes de nouveaux mondes et de nouveaux pays, et compte tenu du phénomène de la fréquence d'usage, les règles se sont stabilisées : avec les noms des pays et des continents féminins et ceux commençant par une voyelle, on met la préposition **en** et avec les noms des pays masculins et au pluriel, on met la préposition **à** contractée (pour la préposition **en** et les noms de pays, voir Leeman, 2015). Les Italiens sont moins rigides quant aux règles, car actuellement on a la préférence pour l'emploi de la préposition **in** avec les noms des pays masculins, comme on l'a vu dans les exemples ci-dessus. Les prépositions **en** et **in** avec les noms de pays seraient le signe d'avoir conceptualisé le lieu-landmark et le trajecteur de façon intrinsèque, comme si le fait d'aller ou d'être **en / in** + nom de pays était une caractéristique du trajecteur et non l'endroit où il va ou il se trouve et ce grâce aux connaissances de l'endroit que le trajecteur possède. Avec l'article défini, qui accompagne le nom de pays, le rapport entre le trajecteur et le landmark devient extrinsèque, c'est-à-dire que le nom de pays correspond à l'endroit précis dans

les limites duquel va ou se trouve le trajecteur (la question est liée au fonctionnement des articles, ce qui dépasse le thème du présent article).

5. Discussion

Si on examine des textes dédiés aux prépositions, surtout dans le contexte des noms de lieux, on constate qu'il y a deux approches parallèles : la descriptive et la cognitive. L'approche descriptive se fonde sur l'observation des emplois des prépositions en discours, l'approche cognitive tient compte des facteurs sociaux-fonctionnels et psychologiques lors de la conceptualisation (Leeman, 2006). En nous situant dans l'approche cognitive, nous notons le caractère complémentaire des recherches dans le domaine des prépositions relevant du cognitif, mais c'était déjà le cas bien avant que ce courant moderne se soit constitué. L'influence de facteurs qui débordent de la syntaxe et de la sémantique des verbes, des noms de lieux et des prépositions se fait remarquer dans des traités et des dictionnaires à partir du XVI^e siècle (De Felice *et al.*, 1770–1780; Girault-Duvivier, 1844). Guillaume (1919) mettait l'accent sur le travail de l'esprit dans le passage entre le virtuel et l'actuel, entre le prospectif et le rétrospectif, entre le linéaire et l'angulaire, entre le dynamique et le statique, entre l'intériorisé et l'extériorisé. Ainsi, la préposition *à* est linéaire, dynamique, à visée prospective et relève de l'actuel, alors que la préposition *en* relève du virtuel, du rétrospectif, du statique, de l'intériorisé; enfin, la préposition *dans* est un construit angulaire (ponctuel), actuel et extériorisé. Pour Eskénazi (1987), le virtuel se traduit en donné, c'est-à-dire que le lieu constitue un élément inhérent à l'identité de l'individu, qui en est le point d'origine et n'est pas seulement une simple localisation. En revanche, l'actuel est lié à ce qui est rationnel, c'est-à-dire localisable après avoir identifié le lieu dont il est question (Reboul, 1994). Dans une ligne de recherches similaire se situent les idées de Štichauer (2008), qui met l'accent sur la scalarité de la locativité, en distinguant la valeur de locativité forte et celle de locativité faible. Pour ce qui est de la préposition, la préposition *dans* est la plus marquée par le concept de locativité, la préposition *à* possède une valeur de locativité très faible, tandis que la préposition *en* serait intermédiaire du fait de la possibilité de la nominaliser en emploi anaphorique (Noailly, 1999), comme dans : *les étudiants sont en classe = ils y sont* (locatif) et *ils le sont* (attributif). Quel que soit le critère que l'on prenne en considération pour résoudre l'emploi des prépositions : inclusion ou intériorisation, relation contenant/contenu, axe horizontal / axe vertical, prise de position des objets en rapport, on est bien d'accord pour dire que quand on compare le français et l'italien, qui sont des langues apparentées, on note des différences d'emploi pour les prépositions alors même que le contexte d'utilisation est très semblable (voir l'«image linguistique du monde», Bartmiński, 2006). On dirait que les Français restent plus fidèles aux préférences passées, tout en gardant les deux prépositions *en* sans article et *à* contractée pour les noms de pays; en revanche, ils sont plus flexibles quant à l'emploi des prépositions *en*, *à* et *dans* pour les noms de lieux.

Dans le cas des Italiens, on observe tout d'abord l'emploi de la seule préposition *in*, soit sans article soit dans la forme contractée, et ensuite un effacement des facteurs

historiques pour l'emploi de la forme sans article avec les noms de tous les pays sauf ceux au pluriel. Avec les autres noms de lieux, les Italiens choisissent entre les trois prépositions, à savoir *in*, *a* et *in + article*, et cela pour les raisons cognitives présentées lors de l'analyse.

Conclusions

Pour clore nos réflexions, nous proposons les schèmes sémantico-cognitifs correspondant aux prépositions examinées. Le schème sémantico-cognitif de la préposition française *à* et de la préposition italienne *a* dans le contexte des verbes *aller / rester / être* et *andare / rimanere / essere* serait le suivant :

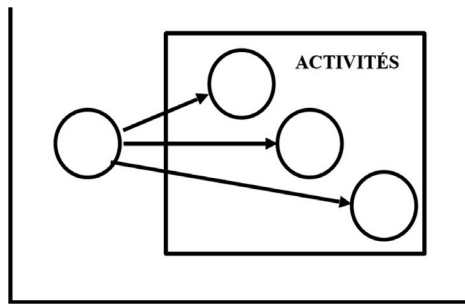


Fig. 1: Schéma sémantico-cognitif de la préposition fr. *à* et de la préposition it. *a*

La préposition de lieu italienne *a* est locative et à la fois d'activité. Son emploi correspondrait à l'agencement des primitives suivantes : [X fait des activités dans l'espace appartenant au lieu y destiné]. En italien, on dit : *andare a scuola, a lavoro* pour indiquer les activités propres à ces lieux, ce qui donne *andare a studiare, andare a lavorare*. Dans le cas de la préposition française *à*, l'emploi de l'article devant le nom de lieu tient au fait d'avoir traité ce lieu comme une entité spatiale, ce qui donne la formule suivante : [X dans l'espace appartenant au lieu]. La préposition française *à* serait donc locative.

Pour la préposition italienne *in*, qui est aussi locative, le schème serait le suivant :

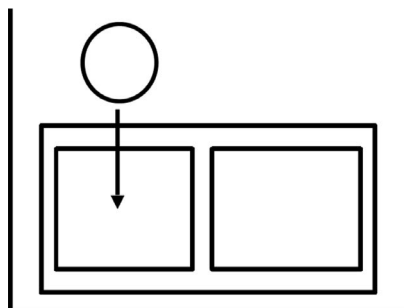


Fig. 2: Schéma sémantico-cognitif de la préposition it. *in*

Dans le cas de la préposition italienne *in*, comme dans *andare in chiesa*, il s'agirait des primitives suivantes: [X à l'intérieur d'un lieu particulier et non dans un autre, tous les deux appartenant au même domaine conceptuel]: *vado in chiesa e non in ufficio, in banca; vado in campagna e non in città*. Pourtant, on dit *andare al mare*, étant donné l'expérience qu'on a de la mer: *andare in mare* signifierait 'se noyer'. *Andare a mare* est une variante régionale de Rome. Dans *andare nella chiesa San Giovanni*, on aurait le schème se fondant sur les primitives suivantes: [X à l'intérieur d'un lieu unique, bien identifié]. Le schème serait semblable à l'emploi locatif de la préposition française *dans*, ce qui est présenté ci-dessous.

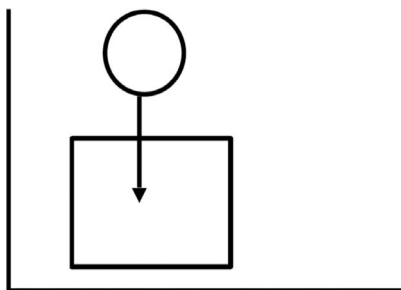


Fig. 3: Schéma sémantico-cognitif de la préposition it. *in* contractée et de la préposition fr. *dans*

La préposition française *en* + *article défini* + *nom* impliquerait un lieu bien identifié dans lequel on effectue des activités planifiées (*se dérouler en l'église, regarder en l'air*):

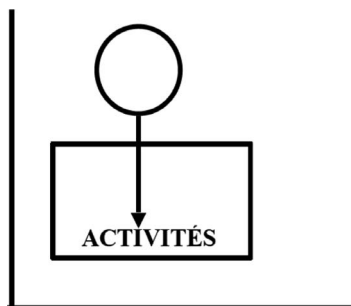


Fig. 4: Schéma sémantico-cognitif de la préposition fr. *en* + *article déf.* + *nom de lieu*

Pour terminer, citons Martin (2017: 125) qui, dans un de ses textes dédiés à la catégorie de la préposition, a écrit tout au début: « Rien de nouveau, sans doute; tout au plus, un éclairage un peu différent. » Nous espérons avoir réussi à rajouter une note de couleur dans les connaissances en la matière.

Bibliographie

- Bartmiński, J. (2006). *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin: UMCS.
- De Felice F. B. et al. (2003 [1776]). *Encyclopédie, ou Dictionnaire universel raisonné des connaissances humaines, 1770–1780* (Claude Blum, éd., édition électronique intégrale), Paris: Champion.
- Desclés, J.-P. (1990). *Langages applicatifs, langues naturelles et cognition*, Paris: Hermès.
- Desclés, J.-P. (1998). Les représentations cognitives du langage sont-elles universelles? In: M. Negro (éd.), *La réalité et le signe. Essais sur le langage, logique et sens commun*, Fribourg: Éditions Universitaires, 53–81.
- Desclés, J.-P. (2003). Une classification aspectuelle des schèmes sémantico-cognitifs, *Studia Kognitywne* 5, 53–70.
- Eskénazi, A. (1987). Député de Saône-et-Loire; Préfet du Rhône; en Vendée, *LINX* 16, 28–68.
- Fortis, J.-M. (2010). De la grammaire générative à la Grammaire Cognitive: origines et formation de la théorie de Ronald Langacker, *Histoire Épistémologie Langage* 32, fasc. 2, 109–149.
- Girault-Duvivier, Ch. P. (2014 [1844]). *Grammaire des grammaires ou Analyse raisonnée des meilleurs traités sur la langue française*, Paris: Hachette – BnF.
- Guillaume, G. (2010 [1919]). *Problème de l'article et sa solution dans la langue française*, Paris: Hachette.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (2003). Model dynamiczny oparty na uzusie językowym. In: E. Dąbrowska, W. Kubiński (éds), *Akwizycja w świetle językoznawstwa kognitywnego*, Kraków: Universitas, 30–117.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar: A basic Introduction*, Oxford: Oxford University Press (*Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*, trad. E. Tabakowska et al., Kraków: Universitas, 2009).
- Leeman, D. (2006). La préposition française: caractérisation syntaxique de la catégorie, *Modèles linguistiques* 53, 1–11.
- Leeman, D. (2015). La préposition *en* et les noms de pays. In: S. Mejri, G. Gross (éds), *Phraséologie et profils combinatoires: lexicale, syntaxe et sémantique*, Paris: Champion, 189–200.
- Martin, R. (2017). Sur la logique des prépositions, *Travaux de linguistique* 75, 125–139.
- Noailly, M. (1999). *L'adjectif en français*, Paris: Ophrys.
- Reboul, S. (1994). « À la Guadeloupe / en Guadeloupe »: vers une interprétation cognitive?, *Langue française* 103, 68–79.
- Štichauer, J. (2008). Évolution des prépositions et emplois locatifs en français depuis le XVI^e siècle – syntaxe et conceptualisation de l'espace?, *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* 3, 241–256.
- Talmy, L. (2001). *Toward a Cognitive Semantics*, Cambridge: The MIT Press.

L'infinifitif injonctif en français et en polonais

Injunctive infinitive in French and Polish

In this paper, the author provides an analysis of non-elliptical injunctive utterances in Polish and French in which an independent infinitive verbal form serves as the main verb. The research aims at describing their syntactic as well as semantico-pragmatic and generic properties that require, encourage or ban the use of this form in both languages. These independent infinitive constructions, described as being distributionally equivalent to imperative mood, have been studied from an illocutionary perspective as grammatical expression of different directive speech acts. The results show general constraints that both forms are subject to which are captured through the interaction of their semantic features with the context they are uttered in.

Keywords: injunctive infinitive, syntax, semantics, directive speech acts, speech genres

Mots-clés: infinitif injonctif, syntaxe, sémantique, actes directifs, genres de discours

Introduction

Le présent article propose une description synchronique des énoncés injonctifs indépendants et non elliptiques contenant un prédicat infinitival en polonais et en français. Il s'organise en deux volets. La première section sera dédiée à la description syntaxico-sémantique de l'infinifitif. Nous partirons de la description proposée par l'approche formelle polonaise pour une double raison: d'une part, la place de l'infinifitif y est définie de façon précise; d'autre part, l'infinifitif syntaxiquement autonome apparaît dans un nombre plus important de contextes en polonais. Quant au français, en dépit des différences qui existent aussi bien au niveau du système qu'au niveau des descriptions, nous montrerons que l'infinifitif injonctif présente les mêmes caractéristiques morphosyntaxiques. Pour terminer, nous ferons état de l'interprétation sémantique de l'actant sujet. Dans la deuxième section du présent article, nous nous intéresserons à des facteurs sémantico-pragmatiques et génériques qui imposent, favorisent ou rendent impossible l'emploi de la forme étudiée dans les deux langues afin de repérer d'éventuels points d'intersection. Notre analyse trouvera toute son utilité

dans l'enseignement et l'apprentissage de l'une ou de l'autre langue en tant que langue étrangère. Elle incite aussi à réfléchir sur les possibilités de traduction dans une langue qui n'exploite pas, dans les contextes analysés, la structure équivalente.

1. Description syntaxico-sémantique de l'infinitif

1.1. L'infinitif en syntaxe formelle polonaise

Dans l'approche formelle, l'infinitif (V_{inf}), une des formes flexionnelles des lexèmes verbaux (Gębka-Wolak, 2011 : 14), constitue, en tant qu'unité syntaxique, le noyau du groupe infinitival (*infg*). Ce groupe peut se trouver sous la dépendance d'un élément qui a la propriété de se construire avec un infinitif et former ainsi un syntagme infinitival (INFP), représentant, au niveau supérieur de l'analyse, une fonction syntaxique. L'exemple (1) illustre cet emploi :

(1) Zakazuje_[interdire.ISG.PRÉS] wam_[vous.DAT] rozmawiać_[parler.INF] [fr. 'Je vous interdis de parler.']

Il peut aussi être indépendant et constituer un équivalent distributionnel du verbe fini (V_{fin}). De ce fait, en tant qu'une des réalisations possibles du syntagme dit 'fini' (VP), il forme le centre de la phrase ou de la proposition (Saloni et Świdziński, 2012 : 254 ; Gębka-Wolak, 2011 : 22). C'est ce type de l'infinitif qui retient notre attention ici et, plus particulièrement, son emploi injonctif illustré par (2) :

(2) Wyjście!_[sortir.INF] [fr. 'Sors ! / Sortez !']

L'infinitif injonctif apparaît dans les mêmes contextes que l'impératif (Wiśniewski, 1994 : 44–45 ; Gębka-Wolak, 2011 : 75), ce moyen grammatical le plus directement prédisposé à exprimer l'injonction. L'infinitif, en revanche, est une forme spécialisée grammatico-prosodique. Les énoncés organisés autour d'un tel pivot sont aptes à recevoir deux courbes intonatives différentes. Seuls ceux à intonation descendante reçoivent une interprétation injonctive (2), l'intonation montante étant caractéristique des interrogatives (3)¹ :

(3) Wyjście?_[sortir.INF] [fr. 'Tu veux que je sorte ? / Je sors ?']

1.2. La syntaxe de l'infinitif français

Pour les linguistes, l'infinitif est une forme verbale ou, au contraire, (quasi) nominale, réduite au signifié du verbe en dehors de toute actualisation. La prise de position (plus ou moins tranchée) sur son statut catégoriel est tributaire de la perspective de recherche adoptée (guillaumienne ou générativiste) ou dépend des emplois analysés. Les grammairiens y voient plutôt une catégorie hybride, dotée de propriétés verbales et nominales².

¹ Au sujet de l'infinitif interrogatif, voir Górniewicz (2020).

² Léard (1992 : 158) ; Reichler-Béguelin (1995) ; Krazem (2012 : 145–146) ; Khodabocus (2016 : 29–46).

Sans trancher sur son appartenance catégorielle, et exception faite des structures et formes sans correspondant en polonais (proposition infinitive, infinitif substantivé, infinitif de narration), on peut répartir les emplois des infinitifs français selon le critère de dépendance syntaxique. Ainsi, l'infinitif peut être le mot-tête d'un syntagme subordonné qui est apte à endosser toutes les fonctions nominales. Dans (4), le constituant infinitif est un complément d'objet :

(4) Je vous interdis de parler.

L'infinitif indépendant sert de noyau verbal à une phrase et « équivaut au mode personnel correspondant » (Riegel *et al.*, 2016: 583). Dans (5), provenant d'un panneau d'évacuation :

(5) Pousser pour ouvrir

l'infinitif exprime seul, c'est-à-dire en dehors de toute association à un coverbe, l'injonction. Comme l'impératif, il est une forme grammaticale spécialisée dans l'expression de cette valeur modale (Englebert, 2009).

1.3. La structure argumentale

Ce qui distingue un groupe infinitif d'un groupe représenté par une forme finie du verbe, c'est l'inaptitude du premier à sélectionner un élément subordonné au nominatif (son sujet), les autres actants restant les mêmes. L'infinitif est également dépourvu d'actualisation, celle-ci étant prise en charge par les désinences flexionnelles indicateurs de temps et de mode. Cela en fait une forme hautement dépendante du contexte, à la fois en ce qui concerne la possibilité de retrouver son agent et en ce qui concerne l'établissement de la référence temporelle.

1.4. Le sujet sémantique de l'infinitif

L'absence de sujet dans le système formel de la phrase reste interprétable au niveau sémantique pour la simple et bonne raison que la prédication « zéro argument » n'existe pas. Nous étendrons donc à l'infinitif ce que Goosse propose pour les sujets instantiés : « Le plus sage est sans doute de considérer la notion de sujet comme une espèce de postulat, et de fournir seulement des moyens de l'identifier » (Grevisse-Goosse, 2016: § 230). L'infinitif serait doté d'un actant implicite – un constituant syntaxique vide (sujet zéro) – dont l'interprétation serait à calculer en fonction du co(n)texte (Baschung, 1992; Reichler-Béguelin, 1995; Świdziński, 1993). Dans le cas des infinitifs libres, dits « non contrôlés³ » (rien dans le cotexte n'indique ce qui pourra endosser le rôle de sujet), cet actant redevient obligatoire et il a une référence humaine (Krazem, 2007). Le sujet sémantique est associé à la catégorie de la personne, intrinsèquement liée à l'infinitif (Krazem, 2012) et, au niveau pragmatique, il reste en rapport avec les rôles énonciatifs (Duval, 2017).

³ À moins que la notion de contrôle ne soit prise au sens large et incluant ainsi le contrôle pragmatique (extralinguistique), comme le propose Jadacka (2004).

2. L'infinif injonctif

2.1. Description sémantico-pragmatique de l'injonction

L'infinif, en tant qu'équivalent distributionnel de l'impératif, fonctionne comme pivot d'une phrase injonctive. Cette modalité d'énonciation, le « comment énoncer » de Wilmet (2014 : § 540, 555), est associée « à la gamme des actes directifs » (Riegel *et al.*, 2016 : 692, *cf.* les directives de Searle, 1979 : 13–14) et exprime la modalité déontique. Celle-ci se réfère à un ordre moral ou social et marque ce qui doit être (obligation) (gr. *déon*) ou ce qui peut être (permission). Si l'on définit le « comment énoncer » comme « une attitude modale envers la valeur de vérité que véhicule l'énoncé » (Wilmet, 2014 : § 540) et que l'on circonscrit la prise en charge, traditionnellement associée à l'expression de la subjectivité du locuteur, en fonction des paramètres : temporels (point de repère T0), personnels (inclusion des acteurs de véridiction supplémentaires) et extralinguistiques (moyen de véridiction) (Duval, 2004, 2017 : 9), on pourra définir l'énoncé injonctif comme une proposition dont la validation par l'allocutaire (A) est attendue dans l'après énonciation (T1) sous la forme d'un comportement sollicité⁴. Un énoncé de ce type permet de réaliser un acte de langage directif – l'acte d'injonction, défini comme acte par lequel un locuteur veut diriger le comportement de son destinataire. Il s'agit en réalité d'une grande famille d'actes réunissant des membres plus spécifiques qui seront distingués selon des critères supplémentaires.

2.2. L'expression de l'injonction

Les locuteurs disposent de différents moyens linguistiques grammaticaux ou lexicaux convoqués pour réaliser un acte d'injonction ; ceux-ci peuvent être réservés à cette fin (réalisation directe) ou seulement 'servir sa cause' (actes indirects) (Englebert, 2009 ; Labocha, 2019 ; Kerbrat-Orecchioni, 2001). Comme chacune des langues étudiées possède deux formes spécialisées dans l'expression de cette valeur, il faut, dans une perspective unilingue, se demander si elles peuvent alterner librement dans les énoncés directifs et si un éventuel changement ne provoquerait pas de répercussions au niveau pragmatique. L'approche comparative, en revanche, incite à s'enquérir de la présence de l'infinif injonctif dans des contextes analogues ou dans des textes parallèles. Pour apporter les premiers éléments de réponse aux questions posées, nous avons retenu comme pertinents des critères supplémentaires : le type de contact et de canal de communication ; le sous-type de l'acte directif ; le rapport entre le sujet sémantique de l'infinif (l'injoncté) et la catégorie de la personne ; le type de référence attribuée à l'injoncté et à l'injoncteur.

⁴ Voir aussi la définition proposée par Englebert (2009 : 130, 143), qui tient compte de l'écart temporel, ou celle de Collin (2006 : 75), qui met en valeur la présence de l'allocutaire, susceptible de valider le procès énoncé.

2.3. Les emplois de l'infinitif injonctif

2.3.1. Situation de communication en face-à-face, le code oral⁵

L'infinitif injonctif en situation de communication en face-à-face est présent dans les énoncés oraux uniquement en polonais où il apparaît dans deux types d'énoncés (Labocha, 2019 : 87–90) :

- les énoncés à « l'infinitif non accompagné » (2) apte à remplacer la 2^e pers. sg. ou pl. de l'impératif; le mode impératif a été situé par Huszcza (2006 : 172) au niveau familial (niveau I) de son paradigme établi pour les quatre niveaux d'honorification⁶ distingués,
- les énoncés à « l'infinitif accompagné du mot de politesse *proszę* » (morphologiquement la 1^{ère} pers. sg. du présent du verbe *prosić*, fr. 'demander'⁷), un élément hors prédication qui sert de marque grammaticale à la forme polie (niveau III)⁸ de l'impératif (Huszcza, 2006 : 172, voir aussi Krupa, 2008 : 6), comme dans (6) :

(6) Proszę wyjść_[mot de politesse.sortir.INF] [fr. 'Sortez, s'il vous plaît.']

Cette structure est utilisée dans les contacts neutres pour faire agir un allocutaire qu'on ne tutoie pas; c'est au contraire un allocutaire à qui on s'adresse en recourant à l'un des pronoms honorifiques de 3^e personne (pronoms allocutifs) *pan* (sg. msc.), *pani* (sg. fém.), *państwo* (pl.).

Dans le présent article, nous allons privilégier les infinitifs « non accompagnés » qui peuvent concurrencer l'impératif. Ils servent à formuler des actes contraignants pour l'interlocuteur qui est passible de sanctions en cas de non-exécution de ceux-ci. L'*ordre*₁ (pl. *rozkaz*)⁹, défini par Komorowska (2008 : 37) comme « l'un des actes directs dans lequel un locuteur contraint son interlocuteur à accomplir un acte quelconque (sans fournir, dans la plupart des cas, d'arguments à l'appui) sous menace de sanction en cas de non-exécution de celui-ci » (trad. JG), en constitue un bon exemple. Pour pouvoir émettre un ordre, l'injoncteur doit être institutionnellement en position d'autorité (cf. le critère contextuel chez Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 99) et occuper une position plus élevée dans la hiérarchie professionnelle. Le critère de rapport entre l'injoncté et la catégorie de la personne, complété par le type de référence attribuée aux partenaires de l'échange verbal, nous a permis d'isoler des situations de communication différentes dont nous ne pouvons présenter ici qu'un bref échantillon. Ainsi,

⁵ Nous avons développé le sujet dans Górnkiewicz (2021).

⁶ L'honorification est une catégorie lexicale et grammaticale en rapport avec la notion de personne verbale. Elle permet d'opposer les formes distantes (honorifiques) aux formes non distantes (familiales).

⁷ Faire connaître à qqn (ce qu'on désire obtenir de lui); exprimer (un désir, un souhait) de manière à en provoquer la réalisation) (*Le Robert*, 1993).

⁸ Au niveau II on retrouve la structure qui complète le paradigme traditionnel de l'impératif, composée de la particule injonctive *niech* suivie de la 3^e pers. sg. ou pl. de l'indicatif présent. Le niveau IV, très poli, est celui des actes indirects.

⁹ Komorowska (2008 : 34) distingue *rozkaz* de *polecenie*, tous deux traduisibles par le terme 'ordre'. Il sera question de *polecenie* dans la partie qui suit.

dans l'exemple (7), l'ordre à l'infinitif est donné par un locuteur identifiable et vise un interlocuteur singulier déterminé (TU). Ce dernier est désigné par une apostrophe, interprétable aussi comme élément renforçant l'acte illocutoire :

- (7) – *Milczeć*_[se taire.INF] Mock! – krzyknął Mühlhaus. – *Milczeć!*
 (*Koniec...* : 44)
- Silence, Mock! s'écria Mühlhaus. Taisez-vous!
 (*Fin...* : 43)

Pour comprendre les motivations à l'origine du choix de cette structure, il faut analyser de plus près la situation de communication, notamment le degré de conventionnalité de celle-ci. Il faudrait aussi connaître le statut socio-professionnel des co-énonciateurs (le fond pragmatique, Labocha, 2019 : 143–149). Dans notre exemple, le directeur criminel Heinrich Mühlhaus, qui vient d'arriver sur le lieu du crime, a « les joues en feu », parce qu'il est furieux contre son subalterne. La faute de Mock? Il ne s'est pas assuré que ses hommes étaient bien sur place et, en plus, il a bu. L'échange sort déjà du moule conventionnel par le choix du lexème verbal (*milczeć*, fr. 'se taire' vs *nic nie mówić*, fr. 'ne rien dire'), mais, aussi et surtout, par celui de la structure qui a remplacé la forme attendue avec *proszę*, imposée par le vouvoiement habituel¹⁰. À l'origine de cet écart, l'état émotionnel de l'injoncteur, la composante psychologique susceptible d'influencer la composante sociale (Labocha, 2019 : 145, 147). En effet, un supérieur hiérarchique qui recourrait sans raison valable à une forme non adaptée à la situation et perçue comme abaissante, offensante (cf. Kurkowska et Skorupka, 2001 : 39) se verrait aujourd'hui vite accusé de harcèlement psychologique.

L'infinitif « non accompagné » permet également de formuler des injonctions émanant d'un injoncteur à référence spécifique, qui peut rester indéterminé ou sortir de l'anonymat, et destinées à un/des destinataire(s) à référence spécifique mais indéterminé(s). Dans (8), tous les habitants de l'immeuble sont concernés :

- (8) Z głównej klatki schodowej odezwał się jakiś senny głos.
 – *Zaciemniać*_[éteindre les lumières.INF] *zaciemniać...*
 – Kto tam? – spytała ze złością panna Tekla.
 – Komendant LOPP-u – odezwało się z ciemności – *zaciemniać, zaciemniać!*
 (*Sława...* : 391)
- Du haut de la cage d'escalier, une voix retentit :
 – Lumière! Lumière!
 – Qui est là? demanda Tekla avec irritation.
 – Le commandant de la défense passive. Éteignez les lumières, s'il vous plaît.
 (*Gloire...* : 209)¹¹

¹⁰ S'il est vrai que l'infinitif non accompagné peut être utilisé comme moyen neutre d'exprimer l'injonction dans les organisations et institutions où la discipline est stricte et où le règlement impose l'obligation d'obéir (Bartnicka, 1982 : 29), ce n'est pas le cas de la situation présentée dans notre exemple.

¹¹ Un examen de différentes possibilités de traduction vers le français des énoncés à l'infinitif injonctif polonais n'est pas notre objectif. Dans le cas des traductions attestées, nous ne nous occupons pas non plus de l'exactitude de la traduction des énoncés polonais.

L'énoncé à l'infinitif réalise ici l'*ordre*₂ (pl. *polecenie*) qui se distingue de l'*ordre*₁ par un degré de puissance moins élevé et un champ d'application plus vaste : il s'agit d'inciter l'allocutaire à exécuter une ou plusieurs tâches dans le temps imparti et cela aussi en l'absence d'un lien de subordination inhérent au contrat de travail. L'éventail des sanctions y est également plus vaste : sanctions disciplinaires, sociales, juridiques ou autres (Komorowska, 2008 : 34). Si cet acte est le plus souvent réalisé par une forme de l'impératif (distant ou familier), il n'est pas exclu de recourir, même dans une formulation conventionnelle, à une réalisation infinitive pour émettre un ordre appuyé. Ainsi, le caractère catégorique de l'acte est privilégié et son évaluation en termes de politesse n'est pas pertinente (Bartnicka, 1982 : 29).

L'infinitif non accompagné peut jouer un double rôle : celui de moyen stylistique, émotionnellement marqué, et celui de moyen neutre d'exprimer l'injonction. C'est dans ce premier emploi qu'il est souvent perçu comme trop catégorique, brutal et, par conséquent, impoli. Dans le second cas, il ne fait que signaler le caractère extrêmement catégorique de l'injonction. Et l'interprétation dépend du fond pragmatique ainsi que de l'environnement dans lequel apparaît l'énoncé : l'intonation, l'accentuation, la modulation de la voix, bref, le ton, ce que Bühler (2009 : 113–114) n'avait pas manqué de relever dès 1934. Ajoutons à cela l'élément mimogestuel, composante inhérente du caractère multicanal de la communication orale (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 103) ainsi que de nombreux moyens lexicaux et des formes grammaticales inclusives. Tous ces facteurs interviennent lors de l'interprétation et peuvent durcir (p. ex. *immédiatement*) ou au contraire adoucir l'expression (p. ex. *s'il vous plaît*, présent dans la traduction française ci-dessus¹²).

2.3.2. Situation de communication différée, le code écrit

À l'écrit, l'infinitif injonctif est utilisé aussi bien en polonais qu'en français. Il sera décrit, à la suite de Krazem (2012), en fonction de sa présence dans un genre de discours particulier. On parle des genres de discours, lorsque le classement typologique s'établit autour de la notion de forme discursive spécialisée, conçue avec un objectif précis et inséparable de conditions historiques, culturelles et situationnelles déterminées (Duszak, 1998 : 213). Les genres sont des catégories fondées sur des pratiques et des formations socio-discursives (Adam, 2017 : 37). Ils regroupent des productions pourvues d'une même fonction et dotées de caractéristiques stables qui orientent l'interprétation. Ceux qui sont susceptibles d'accueillir un infinitif injonctif appartiennent à une catégorie hétérogène de « discours d'incitation à l'action » (Adam, 2017 : 37, 269). Dans cette catégorie, les formes linguistiques observables sont imposées directement par les genres de discours et les actions langagières accomplies. Son homogénéité pragmatico-sémantique est assurée par l'aspect énonciatif (la place du destinataire laissée vacante), sémantique (le thème) et une interprétation injonctive à l'adresse du lecteur, véhiculée par un large éventail d'actes directifs (Adam, 2017 : 44, 262).

¹² Le morphème *s'il vous plaît* confirme l'injonction et cherche en même temps à l'adoucir (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 104).

Pour témoigner de la présence des infinitifs libres dans ce type de discours, nous avons choisi trois genres qui diffèrent par les possibilités d'alternance avec l'impératif. Outre les critères précédemment évoqués, nous avons pris en considération, à l'instar de Krazem (2012: 151), le rapport de contiguïté entre le texte et un/des élément(s) extérieur(s) à ce texte.

Dans les **consignes d'exercices**, l'alternance est toujours possible dans les deux langues, y compris au sein d'un même livre, voire au sein d'un même chapitre dudit livre¹³:

(9) Écrire le verbe 'être' au présent.

(*Exerçons-nous...*: 4)

(10) Uzupełnić_[ajouter.INF] brakujący określnik przed rzeczownikiem rodzaju męskiego według wzoru

[fr. 'Ajouter le déterminant manquant devant le nom masculin, selon le modèle ci-dessous']

(*O francuskim...*: 22)

Une consigne d'exercices spécifie « comment faire » l'exercice (rapport de contiguïté avec un exercice écrit) et constitue un acte d'explication (pl. *objaśnienie* chez Komorowska, 2008: 32–33) déontique¹⁴. Au moyen de cet acte, l'injoncteur (déterminé ou non) incite le destinataire (un TU indéterminé, soit tout lecteur) à faire quelque chose en indiquant l'ordre selon lequel il doit procéder ainsi que des critères supplémentaires (Komorowska, 2008: 32–33). L'acte n'est pas contraignant pour l'interlocuteur (contrairement à une consigne de classe, qui est un ordre). Toutefois, ce dernier trouve tout son intérêt à respecter les indications afin d'éviter de mauvaises surprises, voire certaines conséquences négatives. Qui n'a pas entendu son professeur l'avertir avant une épreuve importante: « lisez attentivement toutes les consignes avant de commencer à y répondre » ?

Dans les **panonceaux d'indication**, l'alternance avec l'impératif est possible dans les deux langues. Les inscriptions, parfois accompagnées d'un élément non-verbal, sont placées sur des panonceaux (rapport de contiguïté avec un support) et sont situées spatialement et temporellement (référence déictique). Ces inscriptions représentent différents actes directifs, le plus souvent contraignants pour l'interlocuteur. Nous avons choisi, à titre d'illustration, l'interdiction (pl. *zakaz*) – acte directif qui a pour objectif de faire cesser une action en cours ou d'empêcher une action potentielle et qui se distingue des autres actes par la présence de la négation grammaticale ou lexicale (Komorowska, 2008: 39). Ainsi peut-on voir dans le métro parisien (11) ou varsovien (12) des interdictions émanant d'un injoncteur indéfini et visant tout passager des transports en commun (TU/VOUS indéterminé(s)):

¹³ C'est le cas de l'ouvrage français.

¹⁴ Une qualification supplémentaire s'impose, vu que le terme est fortement polysémique. Les qualificatifs *instructionnelle* ou *injonctive* conviendraient également.

(11) Ne pas gêner la fermeture des portes

(12) Nie opierać się_[ne pas s'appuyer.INF] o drzwi [fr. 'Ne pas s'adosser à la porte']

Néanmoins, dès qu'une forme quelconque de subjectivité s'invite, l'alternance connaît des limites. En effet, l'impératif est régulièrement choisi dès qu'il faut mettre en garde les enfants. Fait bien connu en psychologie, les plus jeunes, pour obéir de façon efficace, ont besoin de recevoir un signal explicite qui précise que l'injonction leur est destinée personnellement. Par ailleurs, comme le souligne Krazem (2012: 162), ils doivent aussi prendre conscience d'une présence humaine. Or, ces deux conditions, seul l'impératif peut y satisfaire. Et comme les enfants savent très bien qu'une requête ou une interdiction doivent être motivées et qu'ils s'attendent à ce que la raison leur soit communiquée (Kerbrat-Orecchioni, 2001: 104), l'acte principal est régulièrement suivi d'un acte subordonné à valeur de justification et étayé par une image. Mais ne nous comportons-nous pas, le plus souvent, comme des enfants, notamment par notre tendance à braver l'interdit? Cela expliquerait le succès des panneaux humoristiques qui mettent en avant la présence énonciative de l'injoncteur, comme les exemples (13) et (14). Le panneau (13) installé par la ville de Montréal donne la parole à un raton-laveur, représenté par un pictogramme, tandis que l'inscription figurant sur le panneau (14) placé sur la porte d'un box pour chevaux du centre équestre Lukasyna de Gliwice (14) est suivie, en guise de signature, d'un dessin de cheval:

(13) Ne me touchez pas Ne me nourrissez pas Je suis porteur de maladies

(14) Nie dokarmiaj_[ne pas nourrir.2sg.IMP] mnie! Nie jestem głodny. [...] Dziękuję.¹⁵
[fr. 'Ne me nourris pas! Je n'ai pas faim. [...] Merci.']

L'infinifitif est la seule forme licite dans les deux langues pour indiquer que l'auteur de l'**agenda personnel** doit être l'agent du procès (ce qui n'est pas impliqué par les énoncés averbaux, cf. Krazem, 2007). Ce genre demande un support à usage personnel, papier ou électronique. Les publicités pour un pense-bête virtuel, *Sticky Screen*¹⁶ (15) ou *Sticky Notes*¹⁷ (16), nous en fournissent des exemples:

(15) Écrire un article pour 01net.

(16) Przygotować_[préparer.INF] recenzję programu od Pawła.
[fr. 'Préparer le rapport de test du logiciel fourni par Paul.']

Krazem (2012: 164, 166) explique le recours obligatoire à l'infinifitif par le dispositif énonciatif de l'agenda, écrit par un JE déterminé (injoncteur) et destiné à ce même JE (injoncté), qui interdirait l'impératif opérant une distinction stricte entre les deux. En

¹⁵ <http://ojlukasyna.eu/nie-dokarmiaj-koni/>, consulté le 29 septembre 2019.

¹⁶ <https://bfmbusiness.bfmtv.com/01-business-forum/sticky-screen-un-post-it-virtuel-pour-ne-rien-oublier-400044.html>, consulté le 30 septembre 2019.

¹⁷ <https://fr.freedownloadmanager.org/Windows-PC/7-Sticky-Notes-GRATUIT.html>, consulté le 30 septembre 2019.

revanche, avec l'infinif, le rôle d'injoncteur serait rempli par une sorte de méta-personne (un ensemble de valeurs personnelles non discrétisées). Il s'ensuit que son interprétation comme JE n'est pas un préalable, ce qui permet de contourner l'obstacle de nature référentielle, posé par les contraintes génériques. Toutefois, dans le cas d'un cumul de rôles énonciatifs, peut-on parler toujours d'une interprétation injonctive à l'adresse du lecteur? Les notations qu'on trouve dans les agendas constituent certainement une sorte d'aide-mémoire, mais il est aussi vrai qu'elles sont censées nous rappeler ce qu'on doit faire, et il n'est pas important, au moins du point de vue linguistique, de savoir si cette obligation est objective ou subjective. Nous postulons donc qu'il s'agit ici d'un type spécifique d'acte directif, contraignant pour le lecteur. On pourra le qualifier de «rappel déontique». Cet acte, en fonction de la référence attribuable à l'interlocuteur, se réalise à l'infinif ou à l'impératif (écrire un article – JE; écris un article – TU).

Conclusions

L'infinif injonctif fait partie des infinitifs syntaxiquement indépendants et présente, dans les deux langues, les mêmes caractéristiques morphosyntaxiques. Il constitue l'un des moyens d'exprimer l'injonction (en tant que forme grammaticale en français et grammatico-prosodique en polonais). Il entre en concurrence avec le mode par excellence de cette valeur – l'impératif. Cependant, le critère de contexte d'énonciation et celui de type de code ont permis de mettre en relief la différence la plus saillante du point de vue comparatif: la présence de l'infinif injonctif dans une situation de communication en face-à-face, à l'oral, uniquement en polonais. Cette forme, dont le sujet sémantique à référence humaine peut être récupérée dans la situation d'énonciation, n'indique pas de co-énonciateur précis. Elle convient à un auditoire large, permet de réaliser de nombreux actes directifs ainsi que d'obtenir des effets pragmatiques variés, dont l'accroissement de la force illocutoire n'est qu'une possibilité. Dans une communication en différé, à l'écrit, l'infinif injonctif est utilisé dans les deux langues dans la plupart des «genres d'incitation à l'action» où il sert de pivot à des énoncés réalisant différents types d'actes directifs. La reconstruction de la référence à attribuer, d'une part, à l'injoncté et d'autre part, à l'injoncteur, potentiellement indéfini (Krazem, 2012) ou effacé (Adam, 2017), est donnée au lecteur, fort de sa connaissance des contraintes génériques. Les exemples que nous avons choisis suggèrent une correspondance régulière entre les emplois faits par les locuteurs des deux langues. Toutefois, une analyse supplémentaire s'impose qui permettrait de voir si les points d'intersection sont aussi systématiques dans d'autres genres (les guides touristiques offrent un contexte prometteur pour étudier les différences) et si la présence de l'infinif injonctif dans la situation de communication en face-à-face n'influence pas, dans certains cas, le choix de la forme à l'écrit (*Ralentir* vs *Zwolnij*_[ralentir.2sg.IMP], sur les panneaux lumineux d'autoroute).

Bibliographie

- Adam, J.-M. (2017 [2011]). *Les textes: types et prototypes*, Paris: Armand Colin.
- Bartnicka, B. (1982). *Funkcje semiatyczno-składniowe bezokolicznika we współczesnej polszczyźnie*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład im. Ossolińskich.
- Baschung, K. (1992). *Grammaire d'unification à traits et contrôle des infinitives françaises*, Clermont-Ferrand: Adosa.
- Bühler, K. (2009 [1934]). *Théorie du langage*, Paris: Agone.
- Collin, C. (2006). *Le sujet dans l'injonction*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Duszak, A. (1998). *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Duval, M. (2004). La modalité est-elle soluble dans la vérité?, *L'information grammaticale* 101, 3–8.
- Duval, M. (2017). *Les marques scénario modal. Études contrastives*, Limoges: Lambert-Lucas.
- Englebert, A. (2009). *Mange! L'impératif français, du mythe à la réalité*, Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Gębka-Wolak, M. (2011). *Pozycje składniowe frazy bezokolicznikowej we współczesnym zdaniu polskim*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Górnikiewicz, J. (2020). L'infinifitif prédicatif interrogatif en français et en polonais. In: O. Inkova, M. Nowakowska, S. Scarpel (éds), *Textes en contraste. Études de linguistique slavo-romane*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 141–162.
- Górnikiewicz, J. (2021). L'infinifitif indépendant dans les actes directifs en face-à-face en polonais et ses équivalents fonctionnels français, *Taikomoji Kalbotyra* 15, 77–97.
- Grevisse, M., Goosse, A. (2016). *Le bon usage. Grammaire française*, 16^e éd., Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Huszczka, R. (2006). *Honoryfikatywność. Gramatyka, pragmatyka, typologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jadacka, W. (2004). *Les infinitifs à sujet zéro dans le français contemporain*, Warszawa: Semper.
- Khodabocus, N. (2016). *Grammaire de l'infinifitif injonctif*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Arras: Université d'Artois.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours*, Paris: Nathan.
- Komorowska, E. (2008). *Pragmatyka dyrektywnych aktów mowy w języku polskim*, Szczecin–Rostok: Print Group Sp. z o.o.
- Krazem, M. (2007). Infinitif et nominalisation: une seule ou deux catégories?, *L'information grammaticale* 114, 46–52.
- Krazem, M. (2012). Décrire l'infinifitif par les genres de discours. In: C. Despierres, M. Krazem (éds), *Quand les genres de discours provoquent la grammaire... et réciproquement*, Limoges: Lambert-Lucas, 143–169.
- Krupa, R. (2008). Les injonctions en polonais, *Dialogues Interlinguistiques*, CELTA/CoVariUs, Université Paris Sorbonne, halshs-01076028, 1–13, URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01076028/document>, consulté le 3 septembre 2019.
- Kurkowska, H., Skorupka, S. (2001 [1959]). *Stylistyka polska*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Labocha, J. (2019). *Składnia żądania we współczesnej polszczyźnie mówionej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Léard, J.-M. (1992). *Les gallicismes, étude syntaxique et sémantique*, Paris – Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Reichler-Béguelin, M.-J. (1995). Contrôle du sujet zéro de l'infinifitif et programmation de la période. In: M.-J. Reichler-Béguelin (éd.), *Scolia 5: Problèmes de sémantique et de relations entre micro- et macro-syntaxe*, 179–213.

- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français*, 6^e éd., Paris: Presses universitaires de France.
- Saloni, Z., Świdziński, M. (2012). *Składnia współczesnego języka polskiego*, 5^e éd., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Świdziński, M. (1993). Dalsze kłopoty z bezokolicznikiem. In: J. Sambor, J. Linde-Usiekiewicz, R. Huszcza (éds), *Z zagadnień językoznawstwa synchronicznego i diachronicznego*, Warszawa: Wydawnictwa UW, 303–314.
- Wilmet, M. (2014 [2010]). *Grammaire critique du français*, Bruxelles: De Boeck – Duculot.
- Wiśniewski, M. (1994). *Strukturalna charakterystyka polskich wypowiedzi niezdaniowych*, Toruń: Wydawnictwo UMK.

Sources des exemples :

- Bady, J. et al. (1990). *Exerçons-nous. Grammaire. 350 exercices. Niveau débutant*, Paris: Hachette. (*Exerçons-nous...*)
- Iwaszkiewicz, J. (1989 [1958]). *Sława i chwała*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy. (*Sława...*)
- Iwaszkiewicz, J. (1999). *La Gloire et la Renommée*, trad. G. Lisowski en collaboration avec N. Véron, Paris: Noir sur Blanc. (*Gloire...*)
- Krajewski, M. (2003/2019). *Koniec świata w Breslau*, Warszawa: Edipresse Sp. z o.o. (*Koniec...*)
- Krajewski, M. (2011). *Fin du monde à Breslau*, traduit du polonais par Charles Zaremba, Paris: Gallimard. (*Fin...*)
- Łozińska, M., Przystaszewski, L. (2000). *O francuskim rodzajniku i jego ekwiwalentach*, Warszawa: Wiedza Powszechna. (*O francuskim...*)
- <http://ojlukasyna.eu/nie-dokarmiaj-koni/>, consulté le 29 septembre 2019.
- <https://bfmbusiness.bfmtv.com/01-business-forum/sticky-screen-un-post-it-virtuel-pour-ne-rien-oublier-400044.html>, consulté le 30 septembre 2019.
- <https://fr.freedownloadmanager.org/Windows-PC/7-Sticky-Notes-GRATUIT.html>, consulté le 30 septembre 2019.

Traduire le signe ou le référent ?

Translating the sign or the referent?

This study establishes that the diversity in Arabic translations of the French pronoun *on* results from the multiple discursive values that this pronoun has due to its polysemy. Because *on* does not have a corresponding pronoun in Arabic, and it being essentially a third-person pronoun, most translators tend to render *on* according to its referent in the context. A close look at *on*, however, through Gustave Guillaume's psychomechanical perspective, reveals that this approach is not always appropriate. Therefore, this study proposes an alternative approach that aims at finding the potential meaning of *on* by employing the following criteria: *verb*, *co-referential pronouns*, and *locative/temporal nouns*. The study asserts that, by employing this approach, translators will be better equipped to distinguish between the linguistic sign and its referent.

Keywords: arabic translation, sign, referent, polysemy, *on*, potential meaning

Mots-clés: traduction arabe, signe, référent, polysémie, *on*, signifié de puissance

Introduction

L'objectif de cette étude consiste à démontrer comment la polysémie du pronom français *on* affecte son transfert vers l'arabe, à travers l'apparition d'un ensemble de traductions qui ne correspondent pas nécessairement à ses valeurs discursives. Car, en tant que 3^e personne, il comporte, par défaut, la notion de référence qui le rend apte, soit à une référence déictique, soit à une référence anaphorique. Par conséquent, sa valeur se trouve compromise par cette notion et sa polysémie d'un côté, et par l'absence d'un pronom lui correspondant en arabe de l'autre.

Tout d'abord, la polysémie de *on* en français le dote d'un ensemble de valeurs se situant entre une *indéfinition* et une *indétermination*, deux notions provenant de son signifié de puissance en langue. Cela entraîne treize valeurs discursives qui se partagent entre pronoms personnels et indéfinis lui permettant d'être équivalent, voire de se substituer à eux. Par ailleurs, lors de son transfert vers l'arabe, les traductions recensées vont au-delà de ces valeurs, car sa plasticité référentielle est mise en

avant. Cela entraîne des traductions désambiguïsantes qui vont à l'encontre des effets de sens en français. Ainsi, les traducteurs, qui prennent la notion de référence comme point de départ, mettent en cause l'unité du signe linguistique, puisque certains choix impliquent l'existence d'un référent extralinguistique qui ne renvoie pas nécessairement à un ou aux éléments dérivés de la composition interne du pronom.

Cette variété de traductions est attestée dans des extraits d'un corpus bilingue français-arabe composé d'œuvres littéraires du XIX^e siècle et traduites en arabe standard moderne. Notre choix se limite aux extraits de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert. Les principales traductions recensées se répartissent entre pronoms de 3^e personne, indéfinis et personnels, noms collectifs et constructions passives, mettant en jeu le rôle d'une substitution pronominale ou référentielle. Or, qu'elle soit déictique ou anaphorique, la notion de référence rend l'identification de l'unité de traduction visée par le pronom *on* moins transparente, notamment avec l'apparition des noms propres; d'autres choix ne correspondent pas aux valeurs discursives dudit pronom, ce qui révèle une tendance à l'interprétation à partir de ses effets de sens.

Cette étude met en évidence, par une démarche empirique, les enjeux liés à la traduction du pronom *on* vers l'arabe, en raison de sa polysémie et de sa nature de 3^e personne. La spécificité dudit pronom n'empêche toutefois pas sa traduction vers l'arabe; par ailleurs, elle contribue à créer plus d'hétérogénéité, dans la mesure où certaines traductions vont à l'encontre de l'effet de sens voulu de son usage. À titre d'illustration, le référent, que le pronom est censé remplacer en français, tout en le gardant dans l'anonymat, apparaît en arabe. L'étude vise ensuite à résoudre la polysémie de *on*, car elle rend compte d'un ensemble de valeurs discursives sans compromettre la notion de référence. Enfin, des propositions de traduction sont formulées en vue de garder l'équilibre entre le signe linguistique et son référent linguistique ou, peut-être, extralinguistique; l'objectif consiste à ne pas confondre ces deux entités, car ledit référent résulte de l'écart entre ce que désigne le pronom d'un côté, et les différentes valeurs qu'il possède et qui peuvent lui servir de substitut de l'autre.

1. Les traductions arabes de *on*

Syntaxiquement, *on* est toujours sujet et impose à son verbe un accord à la 3^e personne du singulier. Par ailleurs, en tant que 3^e personne, *on* n'enfreint pas la règle selon laquelle un pronom peut se substituer à un nom (propre ou déterminé), ou à un autre pronom selon une relation de coréférence, ce qu'indiquent les traductions dans (1) et (2) :

(1) **Pensant qu'après tout l'on ne risque rien**, Charles se promet de faire la demande quand l'occasion s'en offrirait; [...]. (*MB*, 47/49)¹

(2) Emma fut très embarrassée: tous les tiroirs du secrétaire étaient vides; **on devait plus de quinze jours à Lestiboudois**, deux trimestres à la servante, quantité d'autres choses encore, et Bovary attendait impatiemment l'envoi de M. Derozerays, [...]. (*MB*, 259)

¹ Nous avons mis en caractères gras l'extrait concerné. Les pages renvoient à la version consultée.

La traduction proposée pour (1) : *fa-hūwa fī n-nihāyati lan yaḥsara šayʿān*² ('lui, en fin de compte, ne perdra rien') montre une substitution directe de *on* à *il* (*Charles*), alors que (2) montre une substitution à *ils* (*Emma* et *Bovary*) : *wa-kānā yudīnāni* ('ils, eux-deux, devaient'). À noter que l'usage de *on* en français garde ces substitutions dans l'anonymat, contrairement à ses traductions qui sont trop explicites, voire désambiguïsantes. En revanche, dans (3) et (4), et malgré la disponibilité d'un référent textuel, d'autres traductions apparaissent :

(3) Le cousin, toutefois, céda difficilement à ces raisons. En dedans de lui-même, il accusa le père Rouault d'être fier, et il alla se joindre dans un coin à quatre ou cinq autres des invités qui, ayant eu par hasard plusieurs fois de suite à table les bas morceaux des viandes, **trouvaient aussi qu'on les avait mal reçus**, chuchotaient sur le compte de leur hôte et souhaitaient sa ruine à mots couverts. (*MB*, 65)

(4) Emma descendit la première, puis Félicité, M. Lheureux, une nourrice, **et l'on fut obligé de réveiller Charles** dans son coin, [...]. (*MB*, 133)

Ainsi, dans (3) apparaît un nom verbal – en arabe *maṣḍar*³ – qui provient du verbe *recevoir* auquel est suffixé le pronom objet *hum* (eux) qui renvoie à *les* (le cousin + des invités), ce qui donne *istiqbālu-hum* ('leur réception'); mais dans (4) une phrase impersonnelle apparaît : *wa-kāna lā budda min iqāzi šārl* ('il était indispensable de réveiller Charles'). Par conséquent, cette absence d'homogénéité est à attribuer à l'absence d'un pronom correspondant à *on* ainsi qu'à la confusion autour de son statut doté d'une polyfonctionnalité sémantique représentée par une multitude d'emplois.

De ce fait, les traducteurs optent soit pour une traduction où ils recherchent le *bon référent*, partant du principe que ce pronom pourrait se substituer à un nom ou à un pronom ((1) et (2)), soit pour une traduction par l'effet de sens ((3) et (4)), et ce, en vue de taire l'identité de la ou des personne(s) que le pronom est censé remplacer. En revanche, lorsqu'aucun cas de figure ne se présente, hormis les cas pour lesquels *on* pourrait se substituer à *nous*, *vous*, *je* ou *tu*, des traductions par un terme collectif comme *an-nās* (les gens), *al-ḡami'* (tous), *al-kull* (tout le monde) apparaissent.

Notre hypothèse consiste à démontrer que ces choix ne font pas partie d'une traduction par le *bon référent*, comme il pourrait apparaître à première vue, mais sont fondés sur les valeurs de *on* et résultent d'un contenu sémantique plus large. Nous la testons dans le cadre de la psychomécanique du langage de Gustave Guillaume, en convoquant le signifié de puissance⁴ de *on* en langue qui pourrait générer tous les signi-

² En ce qui concerne la translittération, nous avons adopté les normes suivies par la revue *Arabica*.

³ Le *maṣḍar* est un nom d'action et comprend les lettres de la racine.

⁴ Là où nous trouvons chez Saussure la formule : *signe = signifiant* (image acoustique) + *signifié* (concept), chez Guillaume, nous trouvons : *signifiant = signe + signifié*. Car comme le précise Guillaume, *signifiant* voulant dire étymologiquement « la trace de l'animal » représente ainsi la trace trouvée ou le mot et doit par conséquent remplacer *signe*. Par ailleurs, *signifiant* devient formé d'un *signe* qui constitue le cas physique et d'un *signifié* qui constitue le cas psychique (El Kak, 2018 : 141). Sans

fiés d'effet ou valeurs en discours. Ainsi, et selon cette hypothèse, *on* tend à désigner soit un ensemble indéfini dont fait partie le locuteur représenté par *tout le monde* et devant se traduire par *al-kull*, soit un ensemble indéterminé excluant le locuteur représenté par *les gens* et devant se traduire par *an-nās*. Entre ces extrêmes, d'autres valeurs apparaissent selon l'association des catégories de la personne et du nombre. Or, ces valeurs, par les divers statuts attribués à *on* selon qu'il partage des propriétés sémantiques avec les pronoms indéfinis et syntaxiques avec les pronoms personnels, ou qu'il tend à avoir une référence déictique puisque, généralement, il se réfère au locuteur ou à un groupe dont il fait partie, seront confondues avec le(s) référent(s).

2. Polysémie de *on*

Les dictionnaires et les grammaires attribuent à *on*, se partageant entre les deux paradigmes (pronoms personnels et indéfinis), au moins trois statuts : pronom personnel, indéfini ou personnel indéfini. Toutefois, le débat n'a pas encore été tranché puisque cette multiplicité de statuts s'accompagne de nombreuses interprétations sémantiques et fonctionnelles auxquelles s'ajoute la notion de référence⁵. Qu'elle soit anaphorique lorsqu'il se substitue aux pronoms personnels ou à certains indéfinis, ou déictique lorsqu'il renvoie à la personne qui parle, cette notion devient problématique lors de son transfert vers d'autres langues. Ce point nous conduit à présent à l'interprétation de ce pronom en français.

2.1. Étymologie et évolution

À l'origine, *on* et *homme* ont la même étymologie, étant dérivés d'un substantif latin voulant dire 'l'homme en général'. En revanche, et durant un long processus de dérivation ayant touché, en français moderne, les doublets des mots de même contenu sémantique (*pâtre / pasteur*; *chantré / chanteur*, etc.), *homme* est resté substantif et *on* est devenu pronom. Par conséquent, *on* a gardé les sèmes /animé/ et /humain/ dans sa composition interne et, sémantiquement, il renvoie toujours à un animé humain. Cependant, en devenant pronom, il n'a pas pu garder la totalité de sa matière notionnelle, puisqu'il n'a pu assurer qu'une fonction syntaxique et exclusive de sujet. Donc, pour Guillaume, *on* est inapte à se généraliser et à se particulariser comme le fait

entrer dans les détails de la démonstration de Guillaume selon laquelle la langue représente le plan de puissance et le discours le plan d'effet, nous adoptons le terme « signifié de puissance » qui constitue donc la valeur de base d'une forme en langue avant son emploi en discours.

⁵ Noël et Chapsal (1845: 130) sont les premiers à parler du référent sans évoquer le mot, en abordant la répétition des pronoms qui ne doivent pas se rapporter à plusieurs personnes, et ce, afin d'éviter toute équivoque, comme dans : *On aperçoit dans cet ouvrage un mystère qu'on tâche de vous cacher*; le 1^{er} *on* renvoie au *lecteur* alors que le second à *l'auteur*, ce qui provoque une ambiguïté. Cela fait écho à la classification sémantique du *Grand Robert* (1985), selon laquelle *on* est un pronom personnel indéfini de la 3^e personne, invariable, toujours sujet malgré certaines contraintes, où il faut éviter son emploi lorsqu'il ne réfère pas à la même personne et dans une même phrase.

tout substantif, notamment *homme* qui assure trois fonctions (sujet, objet, attribut), mais renvoie uniquement à l'animé humain indéterminé. Par ailleurs, étymologie et dérivation lui ont ouvert la voie à une indéfinition dans son contenu sémantique, d'où les traits /indéfini/ et /indéterminé/.

Ainsi, la première question qui se pose consiste à savoir si les qualificatifs d'*indéfini* et d'*indéterminé* attribués à *on* sont équivalents. En d'autres termes, *on* est-il un pronom indéfini parce qu'il réfère à l'animé humain indéterminé ? Ou bien est-il indéterminé car sa référence est indéfinie ? Mais serait-il possible d'interpréter *on* sans parler de référence ? Ces questions et bien d'autres vont éclairer le comportement sémantique de *on* dans sa relation avec le contexte en général, et le verbe dont il est sujet en particulier. Car, par son évolution, il est devenu un pronom *intra-verbal*⁶ et est entré en relation étroite avec son verbe, à tel point que *on dit* constitue en quelque sorte une expression figée, à l'instar de *on dirait*, notamment en traduction, ce qui nous conduit à reconsidérer l'unité minimale de traduction de ce pronom.

2.2. Particularités sémantiques de *on*

Auparavant, jetons un coup d'œil sur quelques particularités sémantiques de *on* en dépit de son figement syntaxique, puisque, dès lors qu'il impose un accord syntaxique de 3^e personne du singulier à son verbe, notre intérêt se dirige vers ces pronoms. En revanche, et en tant que 3^e personne, *on* condense de multiples contradictions liées à ses diverses possibilités interprétatives : 3^e personne du singulier, il peut désigner un ensemble de personnes en raison de l'accord syntaxique imposé à l'adjectif (5) ou au participe attribut (6) ; de plus, il peut renvoyer à l'animé humain ayant le trait /féminin/ (7) ; enfin, il peut renvoyer à un ensemble de personnes limité par un locatif spatial (8), ou temporel (9).

(5) **On** est tous **égaux** devant la mort. (*Le Grand Robert*, 1985 : 926)

(6) **On** s'est bien **couvertes** pour sortir ? (Lagane, 1963 : 40)

(7) **On** n'est pas toujours jeune et **belle**. (Bescherelle, 1856 : 699)

(8) En Bavière, **on** boit beaucoup de bière. (Riegel *et al.*, 1994 : 197)

(9) À mon âge, **on** ne croit plus guère aux capricieuses ni aux folles, et l'étourderie, voyez-vous est toujours souvent la comédie qu'on se joue à soi-même, lorsqu'on doute des forces de son cœur. (*TLF*, 1986 : 496)

Par ailleurs, et malgré sa nature de 3^e personne, *on* se comporte comme la personne 4 en ayant ses possessifs comme co-référents (10) :

(10) **On** a du pain pour **nos** vieux jours. (Brunot, 1936 : 277)

Ainsi, avec cette relation de co-référence, et dans un autre noyau verbal, Blanche-Benveniste (1987) établit une distinction entre *on* et *nous* en précisant que, malgré l'ambiguïté parfois possible entre ces deux pronoms, puisqu'ils agissent comme un complexe

⁶ Un pronom *intra-verbal* ne sort pas de la fonction syntaxique sujet comme : *je, tu et il*.

de personnes, *on* englobe la personne 4 dans sa composition interne de manière à former deux groupes : le premier l'inclut avec ses co-référents, et le second l'exclut en faisant appel à ceux de la 3^e personne. Cela étant, la valeur de base de *on*, selon la grammaire traditionnelle, reste la non-identification, ou comme le précisent Riegel *et al.* (2004 : 197), l'indétermination qui le rend « apte à fonctionner comme substitut de tous les autres pronoms personnels en rejetant leur référent dans l'anonymat ». Ici, référence et substitution vont de pair pour confirmer l'indétermination, voire la non-identification.

Toutes ces données ont favorisé une multiplicité d'approches : interprétatives où la fonction référentielle a été mise en avant (Fløttum *et al.*, 2007), qu'elle soit une référence à l'énonciateur ou au locuteur (Boutet, 1986), ou une référence, voire une substitution à *nous* (Grafström, 1969) ; contrastives où de nombreux équivalents lui ont permis d'assurer le rôle de tous les pronoms personnels (Arjoca, 2001). Cette multiplicité d'approches combinant référence, substitution ou co-référence, complique la tâche, car il devient difficile de savoir si ces substitutions aux autres pronoms personnels sont acceptées par défaut, face à sa substitution à *nous* qui devient le cas le plus représentatif de référence à la situation d'énonciation.

Devant ces faits, deux solutions se présentent au traducteur : garder l'effet d'ambiguïté en traduisant par le passif, *quelqu'un* ou un nom collectif, ou désambiguïser en interprétant ce à quoi renvoie ce pronom dans son contexte linguistique et/ou extralinguistique. Mais devant ces deux possibilités, beaucoup de valeurs se perdent et la traduction se trouve compromise par l'effet de sens. Cela étant, quelques données sémantiques inhérentes à *on* en français sont considérées comme des acquis qu'aucun traducteur n'ignore. Elles proviennent de l'évolution qu'a connue ce pronom, où il lui est possible de garder une 3^e personne qui neutralise à la fois genre et nombre, comme le montre le contenu de son signifié de puissance. Ce dernier a comme dénominateur commun les notions d'*indéfini* et d'*indéterminé* qui sont à la base d'un ensemble de valeurs discursives dont l'une sera choisie en contexte avec la présence d'un critère contextuel précis.

3. Résolution de la polysémie de *on*

3.1. Les treize valeurs discursives de *on*

Dans la perspective guillaumienne, le tenseur binaire radical représente le signifié de puissance en langue d'un signe linguistique, en matière de sémantique grammaticale. Dans El Kak (2018), il a été démontré que le signifié de puissance de *on* résulte de l'ontogénèse de ce pronom, où étymologie et évolution vont de pair pour éclairer comment il est devenu un pronom d'abord, en ayant une fonction syntaxique exclusive de sujet, puis, comment il a comblé d'autres fonctions pronominales sur le plan paradigmatique, et enfin, sur le plan sémantique, comment il a pu se dématérialiser en gardant une quantité de matière. Toutes ces données ont été exposées dans ladite étude se réclamant de la psychomécanique du langage, pour établir, par un mouvement

de va-et-vient entre langue et discours, toutes les valeurs discursives de *on*, et remonter ensuite à la langue, afin de saisir son signifié de puissance unique qui les englobe toutes sous les notions d'indéfinition et d'indétermination.

Or, ces deux notions, synonymes chez la majorité des grammairiens, dévoilent un double aspect de la nature de l'ensemble représenté par *on* : le premier est un ensemble de personnes de pluralité indéfinie dérivée de *omnis*⁷ qui a comme représentant *tout le monde*, car inclusif du locuteur ; le second est un ensemble de personnes de pluralité indéterminée dérivée de *tôtus* et qui a comme représentant *les gens*, exclusif du locuteur. Ces deux ensembles, avec une transition à caractère énonciatif qui place le locuteur au centre, constituent chacun la base d'une fonction référentielle qui puise son référent dans le contexte linguistique et permet à *on* d'assurer, en termes énonciatifs, soit un rôle anaphorique, soit un rôle déictique.

Ces données révèlent le signifié de puissance de *on* représenté par un tenseur binaire radical où apparaissent treize valeurs discursives réparties de part et d'autre de la 1^{re} personne *je* représentant le *moi-locuteur*. Elles prennent naissance dans une 3^e personne indéfinie inclusive du locuteur pour englober les valeurs de : *tout le monde*, *n'importe qui*, *chacun*, *vous* inclusif global, *nous* inclusif global, et continuent vers une 3^e personne indéterminée l'excluant pour comporter les valeurs suivantes : *nous* exclusif, *vous*, pronom personnel de 3^e personne, *tous*, *quelqu'un*, *ils* indéterminé et *les gens*. Dans toutes ces valeurs, la catégorie de la personne et celle du nombre vont de pair, puisque la pluralité interne et externe, ainsi que la gradation d'une 3^e personne à la 1^{re} personne, puis de cette dernière à une autre 3^e personne constituent la base de ce classement.

3.2. Rendement de ces valeurs sur l'interprétation de *on*

Après avoir identifié les 13 valeurs discursives de *on*, nous déconseillons le renvoi exclusif à la notion de référence pour sa traduction ou son omission. Car, appartenant à la catégorie des indéfinis, *on* se dote d'une certaine autonomie référentielle, mais sa relation avec le verbe l'ancre davantage dans le contexte. Par conséquent, le premier paramètre à prendre en considération est le verbe, qui, par ailleurs, sera complété par d'autres facilitant la saisie du référent, soit par un calcul inférentiel, ce qui élargit le champ vers d'autres pronoms se présentant comme valeurs de *on*, soit par la présence des locatifs spatiaux ou temporels, ce qui le rapproche d'autres indéfinis ou de noms collectifs de la 3^e personne.

Sur un total de 237 occurrences, nous avons recensé une variété de traductions qui va d'une substitution pronominale immédiate, où *on* a été rendu soit par un nom déterminé par le contexte, soit par un pronom (substitut), ou les deux ensembles, à une inférence où la valeur de *ils indéterminé* lui a été attribuée, ce qui a donné *an-nās*, ou *al-ġamī'*. D'autres traductions sont apparues comme : *aḥad* ('quelqu'un') ; *al-mar'* ('l'homme') ;

⁷ Brøndal (1943 : 29) distingue entre *omnis* et *tôtus*, où celui-ci exprime « une totalité comme négation de l'unité indépendante. Il souligne l'absorption des individus isolés dans une masse indivisible » et celui-là une « totalité plus nuancé et différenciée. Il exprime la réunion d'individus dans un groupe ou communauté ».

al-insān ('l'être humain'); un verbe au *mağhūl* (construction passive), en plus de phrases verbales, de constructions impersonnelles ou d'un *mašdar* (nom d'action).

Si toutes ces traductions reflètent la richesse sémantique de *on*, elles confirment néanmoins que ce qui est traduit ne peut se réduire au simple fait de substitution ou au choix de la bonne traduction, ni à une interprétation de la valeur référentielle que ce pronom possède étant de 3^e personne, mais à une traduction fondée sur ses 13 valeurs discursives, résultat de son signifié de puissance. Car qu'est-ce qui amène les traducteurs à choisir dans (11) *al-ğamī'* ('tous') pour les deux occurrences de *on*: *wa-ta'ağğaba l-ğamī'* ('tous s'étonnèrent'), et *fa-ħammaṇa l-ğamī'* ('tous estimèrent') lorsque le contexte ne donne aucune information à ce propos ?

(11) **On s'étonna de son découragement.** Il ne sortait plus, ne recevait personne, refusait même d'aller voir ses malades. **Alors on prétendit qu'il s'enfermait pour boire.** (MB, 449)

Il est plausible de dire que la présence du verbe *prétendre* combinée à celle de *personne*, opposé à *tous*, peut favoriser ce choix. C'est ce que confirme d'ailleurs le fait que lors du processus traductologique, le traducteur ne traduit pas la langue mais le discours, ce qui ne contredit pas le fait que cette valeur constitue une partie intégrante du signifié de puissance de *on*. Cela prouve aussi que certaines valeurs sont en phase avec le référent et l'effet de sens voulu, comme dans (12): *fa-kāna n-nāsu yarūna-huma* ('les gens les voyaient, eux deux'), contrairement à (13), appartenant à la même catégorie, où la traduction propose une construction passive: *fa-kāna yuṣāhadu* ('il était vu'), indice en faveur de l'effet de sens.

(12) Mais Charles ne dissimulait rien. Il l'appelait ma femme, la tutoyait, s'informait d'elle à chacun, la cherchait partout, et souvent il l'entraînait dans les cours, **où on l'apercevait de loin**, entre les arbres, [...]. (MB, 67)

(13) Donc le garçon d'écurie peu à peu recommença son métier. **On le voyait comme autrefois parcourir le village**, [...]. (MB, 257)

En revanche, doté de la valeur de *tous*, il est traduit dans (14) par *kāna l-ğamī' u bi-ntizāri-hi* ('tous l'attendaient') mais non dans (15) où il l'est par un nom suivant un procédé de changement de point de vue: *wa-indamā kāna yulāhiḥu 'āzifu l-kamāni* ('et quand le violoniste remarquait'):

(14) Grâce à ces travaux préparatoires, il échoua complètement à son examen d'officier de santé. **On l'attendait le soir même à la maison pour fêter son succès!** (MB, 31)

(15) **Quand il s'apercevait qu'on était loin derrière lui**, il s'arrêtait à reprendre haleine, [...]. (MB, 61)

Dans d'autres cas, le traducteur extrait une personne d'un ensemble et choisit un nom, qui peut résulter d'un calcul inférentiel (16): *wa-kāna z-zā'iru ya'safu li-waḍ'ī-hā* ('et le visiteur se désolait pour sa situation'), ou d'une comparaison (17): *kamā taf'alu l-ummu ma'a waladi-hā* ('comme fait une mère avec son enfant'):

(16) **Alors on la plaignait.** C'était dommage! Elle qui avait un beau talent! On en parla même à Bovary. (MB, 347/349)

(17) [...] et elle le repoussait, à demi souriante et ennuyée, **comme on fait à un enfant qui se pend après vous.** (MB, 71)

Ainsi, et de la même manière que le pronom *il*⁸, qui, selon Kleiber (1994), n'est pas un simple représentant de son antécédent, mais lui emprunte son principe d'identification référentielle, devenant un « désignateur primitif qui dispose de principes de calcul du référent qui lui sont inhérents » (Kleiber cité par Cadiot, 1997: 95), le pronom *on* emprunte à son référent ce principe de (non)-identification, d'autant plus qu'il est muni d'une autonomie référentielle, en raison de son appartenance aux indéfinis qui le dote de sa propre série de référents, ou plutôt de valeurs. Cependant, là où *il* possède des caractéristiques précises comme les traits /masculin/, /singulier/ qui facilitent le repérage de son référent, dans la majorité des cas, il faut d'emblée avoir identifié les caractéristiques sémantiques de *on* pour chercher son ou ses référents. D'où l'impossibilité de traduire le *référent* sans avoir découvert les caractéristiques du signe linguistique. Par conséquent, il faut en amont comprendre ce qu'est le pronom *on* pour découvrir ensuite ses référents ou ses valeurs et enfin les traduire.

Conclusion

En conclusion, il semble plus plausible de postuler que le pronom *on* ne peut avoir comme référent que ce qui correspond à la base à son contenu sémantique, voire à son signifié de puissance. Car, l'indéfinition et l'indétermination accordées dès le début ont brouillé sa catégorisation et compliqué le processus d'identification de son ou de ses référents, puisqu'elles lui ont permis de former deux ensembles: indéfini car incluant le locuteur, ce qui fait glisser *on* vers la personne 4, d'où la possibilité d'emploi de référence déictique; indéterminé l'excluant, ce qui le fait glisser vers la 3^e personne, d'où la possibilité d'emploi sous forme de référence anaphorique. Ces deux ensembles lui ont permis aussi d'accéder à un ensemble de substituts qui reste toutefois contrôlé par le contexte linguistique autour duquel gravite ce pronom: le verbe, la présence des pronoms dans son noyau syntaxique, et la présence d'un locatif spatial et/ou temporel servant à délimiter l'ensemble qu'il est censé remplacer. En fin de compte, nous pouvons dire qu'il n'appartient pas à *on* de se référer, mais c'est au contexte de satisfaire ces conditions en fournissant les référents potentiels qui peuvent être inclus dans son signifié de puissance; ce dernier fournit l'ensemble de la référence virtuelle inclusive au signe qui ne devient actuelle que dans et par le contexte, ou le discours. Et c'est en s'appuyant sur ces valeurs que les traductions doivent s'effectuer.

⁸ Voir Lebel (1991: 102).

Bibliographie

- Arjoca, E. (2001). Le Pronom français ON et ses équivalents roumains, *Le syntagme nominal: syntaxe et sémantique* 22, 315-331.
- Bescherelle, L.-N. (1856). *Dictionnaire national ou Dictionnaire universel de la langue française*, t. 2, Paris: Garnier frères.
- Blanche-Benveniste, C. (1987). Le pronom on: propositions pour une analyse. In: J. Bonnamour (éd.), *Les Cahiers de Fontenay* 46-48: *Mélanges offerts à Maurice Molho, Linguistique III*, Fontenay-aux-Roses: ENS Fontenay-Saint-Cloud, 15-30.
- Boutet, J. (1986). La référence à la personne en français parlé : le cas de « on », *Langage et société* 38, 19-49.
- Brøndal, V. (1943). *Essais de linguistique générale, publiés avec une bibliographie des œuvres de l'auteur* (édité par K. Togeby et R. Brøndal), Copenhague: E. Munksgaard.
- Brunot, F. (1936). *La pensée et la langue : méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*, 3^e éd., Paris: Masson.
- Cadiot, P. (1997). Review of *Anaphores et pronoms* (Champs linguistiques), *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 107, 90-97.
- El Kak, M. (2018). *Le pronom on entre hypothèse psychomécanique et point de vue contrastif (français-arabe)*. Thèse de doctorat, Sorbonne Université, Paris, France.
- Flaubert, G. (2009). *Madame Bovary* (traduit en arabe par Ziad Chamma, revu et introduit par Bassam Baraké), Beyrouth: Dar Al-Bihar.
- Fløttum, K., Jonasson, K., Norén, C. (2007). *On: Pronom à facettes*. De Boeck – Duculot.
- Grafström, Å. (1969). *On remplaçant nous en français*, *Revue de linguistique romane* 33 (131-132), 270-298.
- Kleiber, G. (1994). Pronom et anaphore: IL dépend-il de son antécédent? *Travaux de linguistique* 27, 167-182.
- Lagane, R. (1963). *On pronom indéfini ou pronom personnel ? Le français dans le monde* 2 (21), 39-40.
- Robert, P. (Éd.). (1985). *Le Grand Robert de la langue française : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, 2^e éd., Paris: Le Robert.
- Lebel, E. (1991). Le statut remarquable d'un pronom inaperçu, *La linguistique* 27, fasc. 2, 91-109.
- Noël, F.-J.-M., Chapsal, C.-P. (1845). *Nouvelle grammaire française, sur un plan très méthodique, avec de nombreux exercices d'orthographe, de syntaxe, et de ponctuation*, Paris: Hachette.
- Quemada, B., Institut national de la langue française (Éds). (1986). *Trésor de la langue française* 12, *Natation-Pénétrer: Dictionnaire de la langue française du XIX^e et du XX^e siècle (1789-1960)*, Paris: Éditions du CNRS – Gallimard.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris: Presses universitaires de France.

Quelques réflexions sur les éléments du langage spécialisé dans les textes littéraires en tant que problème de traduction

Some thoughts on the elements of specialized language in literary texts as a translation problem

The specialized language of a specific area constitutes a subsystem of a given language and, therefore, texts can never be purely specialized. Likewise, in everyday life, we do not use only the general language. In this study, we present the Polish translations of extracts from literary texts from different French-language authors, notably from Victor Hugo, Didier van Cauwelaert and Vladimir Volkoff. We indicate the presence of specialized vocabulary and speech in the starting texts and their treatment in the arrival texts. We indicate a few translation errors, but above all we will discuss the importance of the encyclopaedic knowledge of the translator of literary texts. To conclude, we offer some reflections on the training of translators so that they know how to deal with the elements of specialized language in literary texts.

Keywords: literary translation, translation error, specialized language, French language, Polish language, training of translators

Mots-clés : traduction littéraire, erreur de traduction, langue spécialisée, langue française, langue polonaise, formation des traducteurs

Introduction

Les typologies traditionnelles de la traduction sont de caractère binaire, ou au moins présentent des frontières strictes et séparent visiblement la traduction littéraire de la traduction spécialisée. Aussi, dans les études consacrées au vocabulaire, distinguait-on, d'un côté, le lexique général, caractéristique entre autres de la littérature, et d'un autre côté, la terminologie spécialisée.

Comme le remarque Bolaños Cuellar (2008), les premiers essais d'intégration de différentes approches de la théorie de la traduction ont provoqué une vive discussion. C'est dans la dernière décennie du XX^e siècle, avec le développement de la linguistique cognitive, que l'on commence à proposer de remplacer les typologies existantes par une prototypologie (Snell-Hornby, 2006 : 20), dans laquelle on évite d'établir

des limites précises entre les types de textes et les types de traduction, les méthodes et branches de la linguistique utilisées et l'importance des disciplines connexes. La traduction n'appartient plus à la linguistique ou à la théorie littéraire et devient un phénomène interdisciplinaire et autonome à la fois.

Zhang (2016) observe qu'il y a une différence considérable entre les ouvrages de vulgarisation de la science et les ouvrages littéraires qui présentent un savoir scientifique. Il paraît que ces derniers sont capables d'enrichir beaucoup mieux le savoir encyclopédique du lecteur pour que, grâce à cette démarche, « les connaissances, même complexes, puissent pénétrer dans le cerveau des gens sans les ennuyer ». L'objectif du traducteur est de ne pas le gâcher.

Et si un traducteur spécialisé peut se limiter à une connaissance profonde d'un seul domaine, un traducteur de textes littéraires doit être multidisciplinaire.

1. Critique des traductions

Pour pouvoir traiter d'une manière efficace le sujet abordé, il paraît nécessaire d'établir la limite entre la langue spécialisée et la langue générale. Cela n'est pas facile et s'avère même impossible, ce que prouvent les considérations de Cabré Castellví (2016: 9–20). Elle affirme que les langages spécialisés se réfèrent à l'ensemble des outils dont les locuteurs se servent pour construire des textes de spécialité. Le choix des éléments du système peut concerner les niveaux morphologique ou syntaxique, mais aussi phonétique et graphique. Cependant, ce qui distingue essentiellement le langage spécialisé du général, c'est le niveau lexical du domaine de spécialisation: la terminologie.

Chaque domaine emploie des termes spécifiques, qui peuvent être partagés avec d'autres spécialités et même avec la langue générale, pour représenter d'une manière linguistique les concepts de la spécialité. La terminologie contribue à la précision du discours. Chaque terme renvoie à un concept concret, bien délimité des autres concepts de la même spécialité. Mais en même temps, tous les concepts sont liés entre eux par différents types de relations. Cet ensemble de concepts connexes constitue la structure conceptuelle d'un domaine de savoir spécifique.

Cabré Castellví (2016: 18) remarque que les termes font partie de l'ensemble des unités lexicales d'une langue donnée. Le sens spécialisé de chaque terme dans un acte de communication constitue une valeur associée aux unités lexicales. Cette valeur spécialisée n'est inhérente à aucune unité par elle-même, mais elle se manifeste dans un emploi concret. C'est donc cette valeur potentielle, qui peut ou non se matérialiser dans chacune des unités lexicales d'une langue, qui décide de l'appartenance d'une unité lexicale à l'un des domaines spécialisés.

Comme la langue spécialisée d'un domaine précis constitue un sous-système d'une langue donnée, nous pouvons aussi observer qu'aucun texte, qu'il soit le plus hermétique, le plus technique, ne peut jamais être purement spécialisé. De même, dans la vie quotidienne, nous ne nous limitons pas à l'usage de la langue générale. Nous parlons de différents domaines de vie et, d'un côté, selon notre niveau de spécialisation

personnel, et d'un autre côté, selon le niveau de spécialisation de notre interlocuteur ou nos interlocuteurs, nous faisons référence à la langue spécialisée.

Nous voulons présenter les traductions en polonais des fragments des textes littéraires de différents auteurs de langue française, notamment de Victor Hugo, Didier van Cauwelaert et Vladimir Volkoff. Nous voulons montrer la présence de la terminologie et du discours spécialisés dans les textes de départ et leur traitement dans les textes d'arrivée. Nous allons indiquer quelques fautes de traduction, mais surtout nous allons évoquer l'importance du savoir encyclopédique du traducteur des textes littéraires. Les analyses que nous proposons n'ont pas un caractère purement linguistique, il s'agit plutôt d'un essai d'évaluation des choix et des décisions des traducteurs en ce qui concerne les éléments linguistiques liés au langage spécialisé.

1.1. Notre Dame de Paris de Victor Hugo

Pour commencer, nous proposons une ancienne traduction en polonais d'un des chefs-d'œuvre de la littérature française.

Tab. 1: Un extrait du roman *Notre Dame de Paris* de V. Hugo et la traduction de M. Skotnicki

Victor Hugo <i>Notre Dame de Paris</i> , Librairie Ollendorf, 1904, p. 85	Wiktór Hugo, <i>Kościół Panny Maryi w Paryżu</i> , tłum. Marcełi Skotnicki, Wyd. Księgarnia S. Bukowieckiego, 1900, p. 118
<p>Et d'abord, pour ne citer que quelques exemples capitaux, il est, à coup sûr, peu de plus belles pages architecturales que cette façade où, successivement et à la fois, les trois portails creusés en ogive, le cordón brodé et dentelé des vingt-huit niches royales, l'immense rosace centrale flanquée de ses deux fenêtres latérales comme le prêtre du diacre et du sous-diacre, la haute et frêle galerie d'arcades à trèfle qui porte une lourde plate-forme sur ses finés colonnettes, enfin les deux noires et massives tours avec leurs auvents d'ardoise, parties harmonieuses d'un tout magnifique, superposées en cinq étages gigantesques, se développent à l'œil, en foule et sans trouble, avec leurs innombrables détails de statuaire, de sculpture et de ciselure, ralliés puissamment à la tranquille grandeur de l'ensemble; vaste symphonie en pierre, pour ainsi dire; œuvre colossale d'un homme et d'un peuple, tout ensemble une et complexe comme les Iliades et les Romanceros dont elle est sœur; produit prodigieux de la cotisation de toutes les forces d'une époque, où sur chaque pierre on voit saillir en cent façons la fantaisie de l'ouvrier disciplinée par le génie de l'artiste; sorte de création humaine, en un mot, puissante et féconde comme la création divine dont elle semble avoir dérobé le double caractère: variété, éternité.</p>	<p>Bez wątpienia mało jest równie pięknych stronic architektury, jak owa fasada, mieszcząca razem troje wielkich drzwi, łańcuch wyhaftowanych nisz królewskich, ogromną rozetę, której towarzyszą dwa okna boczne, jak księdzu dwóch dyakonów, wielką, lekką galeryę z arkadami, nakoniec dwie czarne i ciężkie wieżyce. Wszystkie te harmonijne części jednej całości, ułożone w pięć pięter olbrzymich, tłumnie przedstawiają się oku ze swemi niezliczonymi posągami, rzeźbą i sztukaterią, i zlewają w spokojną wielką całość. Wszystko — wielka symfonia z kamienia, że się tak wyrazimy; dzieło kolosalne człowieka i całego ludu, całość i pełność bez zarzutu; owoc sprzężenia sił epoki, w której każdy kamień wystrzelił w tysiące fantazyj pod okiem geniuszu artysty. Jednym wyrazem, twór ludzki dzielny i potężny, jak twórczość boska, której podwójny przybrał charakter: <i>rozmaitość i jedność</i>.</p>

Un fragment du roman consacré en principe à la cathédrale de Paris, une œuvre architecturale, qui présente une description des éléments de la construction. Il est évident que le texte contient toute une série de termes liés à l'architecture, notamment aux parties du bâtiment : *façade, fenêtres, rosace, plate-forme, tours, auvents* ; aux éléments décoratifs : *cordon, niches royales, colonnettes, galerie d'arcades* ; aux décors : *creusés, brodé, dentelé, à trèfle* ; aux types d'aménagement : *statuaire, sculpture, ciselure* ou de matériaux : *d'ardoise*. Comme il s'agit d'un bâtiment religieux, on trouve aussi des termes ecclésiastiques : *prêtre, diacre, sous-diacre*. Finalement, il y a deux titres d'œuvres littéraires classiques qui sont aussi caractéristiques d'un domaine de vie spécifique, qui peuvent donc être considérés comme des termes et, par cela, ils peuvent causer un problème de traduction : *Iliades* et *Romanceros*.

Quant à la traduction elle-même, en la regardant posée à côté du texte de départ, on peut déjà s'apercevoir qu'elle constitue une sorte de résumé, relativement complet en ce qui concerne le nombre de structures syntaxiques, mais appauvri considérablement du point de vue lexical. Disparaissent surtout les éléments décoratifs, disparaissent les auvents de la tour, disparaît « une lourde plate-forme sur ses fines colonnettes » et il est vain de chercher les *Iliades* ou *Romanceros*.

Pour évaluer la traduction, et encore plus le traducteur, il faut prendre en considération le fait qu'elle provient du XIX^e siècle. La lexicographie polonaise ne comptait pas encore beaucoup d'ouvrages. Et même, comme on peut le remarquer dans le texte, la norme d'orthographe polonaise n'était pas encore établie. On s'aperçoit que le traducteur n'a pas de problèmes linguistiques majeurs aussi bien en ce qui concerne la langue de départ que la langue d'arrivée. Néanmoins, nous voyons bien qu'il évite souvent de traduire des « mots difficiles ». C'est surtout la terminologie qui cause des problèmes. Pour bien comprendre un texte spécialisé, il est utile de recourir à l'image. Le traducteur de ce texte avait peut-être à sa disposition quelques ouvrages sur l'architecture parisienne dans lesquels il pouvait vérifier une partie de ses hypothèses. Peut-être que lui-même avait fait un voyage à Paris. Mais ce qu'il pouvait consulter, c'étaient des dessins, peut-être quelques photographies de qualité douteuse (du point de vue des possibilités que donne la photographie numérique actuelle), certainement pas des films. Et sans comprendre la terminologie, il est presque impossible de trouver des équivalents exacts.

On peut observer une tendance semblable, une tendance à résumer les textes de départ, dans d'autres traductions de cette période, notamment dans les traductions des romans de Jules Verne qui, très souvent, ont un caractère très technique.

1.2. *L'apparition* de Didier van Cauwelaerts

Le roman *L'apparition* de Didier van Cauwelaert présente la participation d'une femme médecin sceptique aux recherches concernant le miraculeux tableau de Notre-Dame de Guadalupe initiées par le Saint-Siège. Le fragment choisi concerne les préparatifs de l'héroïne et, plus précisément, le moment où son partenaire prend connaissance de ce projet.

Le fragment contient quelques extraits des rapports concernant les précédents examens ophtalmologiques des yeux de la Vierge qui contiennent des éléments

caractéristiques du discours spécialisé, médical notamment, avec de la terminologie et des structures syntaxiques appropriées.

Tab. 2: Un extrait du roman *L'apparition* de D. van Cauwelaert et la traduction de M. Cichocka

Didier van Cauwelaert, <i>L'apparition</i> , Éditions Albin Michel, 2001, p. 47	Didier van Cauwelaert, <i>Objawienie</i> , tłum. Marta Cichocka, Wydawnictwo Literackie, 2006, p. 24
<p>Il s'assied, repousse son assiette, me tire par le bras et traduit nerveusement, en me faisant suivre les mots du bout de l'ongle :</p> <p>– Dr Rafael Torija, 1956: « Quand on dirige la lumière de l'ophthalmoscope sur la pupille de l'image de la Vierge, on voit briller sur le cercle externe le même reflet lumineux que sur un œil humain. Et par suite de ce reflet, la pupille s'illumine de façon diffuse en donnant l'impression de relief en creux. »</p> <p>Il relève la tête pour observer ma réaction. J'avale la salive.</p> <p>– Je continue, dit-il d'un ton rageur en tournant les pages. Dr Amado Jorge Kuri, 1975 : « Je confirme l'observation de mes confrères Torroella Bueno et Torrija, concernant l'homme barbu dans l'œil droit de la Vierge. Il s'y reflète trois fois : une fois dans le sens normal, la tête en haut, sur la surface de la cornée; une deuxième fois, inversé, la tête en bas, sur la surface antérieure du cristallin, et une troisième fois, à nouveau en sens normal, sur la surface postérieure... »</p> <p>La gorge nouée, je serre les doigts sur le poignet de Franck.</p> <p>– Tu veux dire que le peintre a dessiné le reflet de Purkinje-Samson ?</p>	<p>Siada, odsuwa talerz, ciągnie mnie za ramię i tłumaczy nerwowo, pokazując mi palcem słowo po słowie:</p> <p>– Doktor Rafael Torija, 1956: „Kiedy kieruje się światło oftalmoskopu na źrenicę obrazu Matki Boskiej, na zewnętrznym okręgu widać to samo światliste odbicie co w oku ludzkim. W wyniku tego odbicia źrenica rozjaśnia się w sposób rozproszony, powodując wrażenie wypukłego wgłębienia”.</p> <p>Podnosi głowę, żeby zobaczyć moją reakcję. Przelykam ślinę.</p> <p>– Idziemy dalej – mówi wścickłym tonem, przewracając kartki. – Doktor Amado Jorge Kuri, 1975: „Potwierdzam obserwacje, jakie poczynili moi koledzy, Torroella Bueno i Torija, jeśli idzie o postać brodatego mężczyzny w prawym oku Matki Boskiej. Odbija się w nim trzy razy: raz w obrazie prostym, z głową do góry, na powierzchni rogówki; drugi raz w obrazie odwróconym, z głową w dół, na przedniej powierzchni soczewki; a trzeci raz, znowu w obrazie prostym, na powierzchni tylnej...”.</p> <p>Ze ściśniętym gardłem zaciskam palce na przegubie Francka.</p> <p>– Chcesz przez to powiedzieć, że malarz narysował odbicie zgodnie ze zjawiskiem Purkyniego-Sansona?</p>

Cette fois-ci, nous avons affaire à un texte d'arrivée que l'on peut considérer comme parallèle par rapport au texte de départ. La traduction peut donc être considérée comme relativement fidèle bien que l'on y trouve quelques différences.

Cette fidélité s'exprime aussi dans le transfert du discours spécialisé.

Ce qui pouvait causer quelques problèmes, c'est surtout l'expression de la description des observations faites par les médecins. Pour bien traduire la construction *donner l'impression de relief en creux*, il faut avoir une certaine imagination qui permet de visualiser ce phénomène. La traductrice l'a effectuée sans défaut, tout comme la traduction de la deuxième construction problématique concernant la suite des images qui apparaissent à l'intérieur de l'œil: *dans le sens normal – inversé – en sens normal*.

On remarque aussi quelques éléments du jargon médical, la construction *confirmer l'observation* qui exige le pluriel du substantif en polonais et le mot *confrères* qui ne peut certainement pas être traduit directement dans ce cas.

Quant à la terminologie, les termes simples ne posent pas de problèmes majeurs. Ce sont plutôt les termes formellement complexes qui sont plus difficiles. À *la surface postérieure [du cristallin]* correspond plutôt *tylna powierzchnia [soczewki]*, car l'antéposition de l'adjectif dans le groupe nominal est une structure prototypique, comme c'est le cas de la postposition en français. Par l'emploi de la postposition, la traductrice voulait probablement souligner l'opposition par rapport à *przednia powierzchnia (la surface antérieure)* qui apparaît juste avant dans le texte.

Nous voudrions analyser un peu plus en détails la traduction des derniers mots de cet extrait : *le peintre a dessiné le reflet de Purkinje-Samson*. Tout d'abord, il faut souligner que le texte d'arrivée corrige l'erreur qui apparaît dans le texte de départ, à savoir le nom de l'ophtalmologue français Sanson. Quant au nom du scientifique d'origine tchèque, on observe l'emploi de la version plus fréquente dans les textes polonais ce qui paraît justifié. Dans la littérature spécialisée polonaise, le *reflet de Purkinje-Sanson* n'est pas *odbicie* mais *zjawisko Purkyniego-Sansona*. C'est pourquoi, la traductrice ne pouvait pas traduire littéralement la construction *dessiner le reflet par narysować zjawisko*. Elle a donc séparé le substantif *reflet (odbicie)* de la construction complexe et a ajouté l'expression adverbiale *zgodnie z* qui les relie. Pour éviter cette modification et, par conséquent, garder le nombre des unités lexicales dans le texte d'arrivée, on pourrait remplacer le verbe par un autre, plus spécifique. Subjectivement, nous aurions préféré dans ce cas la construction *malarz odtworzył zjawisko Purkyniego-Sansona*, bien que *narysował* soit plus proche sémantiquement de *a dessiné*.

1.3. L'hôte du Pape de Vladimir Volkoff

La troisième traduction concerne un texte qui contient des éléments d'une culture tierce, qui n'est liée ni à la langue de départ, ni à la langue d'arrivée. C'est une description historique de l'ensemble architectural de la lauré de la Trinité-Saint-Serge à Serguiev Possad en Russie.

Tab. 3 : Un extrait du roman *L'hôte du Pape* de V. Volkoff et la traduction d'I. Banach

Vladimir Volkoff, <i>L'hôte du Pape</i> , Éditions du Rocher, 2004, p. 61	Vladimir Volkoff, <i>Gość Papieża</i> , tłum. Iwona Banach, Wydawnictwo KKK, 2005, s. 68
Si la Russie spirituelle a un cœur, il bat à 71 kilomètres au nord-nord-est de Moscou, au monastère de la Trinité-Saint-Serge, auquel le gouvernement communiste avait, sans doute par dérision, donné en 1930 le nom de Zagorsk, tiré de Zagorsky, pseudonyme révolutionnaire d'un bolchévick d'origine juive, Volf Mikhelevitch Lubotzky. Les moines avaient été expulsés, certains emprisonnés; 2500 kilos d'objets liturgiques en argent confisqués, une cloche de 67 tonnes coulée en lingots.	Jeżeli duchowa Rosja ma serce, to bije ono 70 kilometrów na północny wschód od Moskwy w Ławrze Troickiej założonej przez świętego Sergiusza, której komunistyczny rząd dał w 1930 roku, z pewnością przez szyderstwo, nazwę Zagorsk, pochodzącą od rewolucyjnego pseudonimu Zagorski - pewnego bolszewika pochodzenia żydowskiego, Wolfa Michajłowicza Lubockiego. Mnichów wypędzono, niektórych aresztowano. Skonfiskowano 2500 kilogramów przedmiotów liturgicznych i ciężki, odlewany, wielotonowy dzwon.

Vladimir Volkoff, <i>L'hôte du Pape</i> , Éditions du Rocher, 2004, p. 61	Vladimir Volkoff, <i>Gość Papieża</i> , tłum. Iwona Banach, Wydawnictwo KKK, 2005, s. 68
<p>Mais au cours de la Deuxième Guerre Mondiale, Staline avait compris qu'il ne tirerait pas grand-chose du peuple russe s'il continuait à le persécuter dans sa religion. Au XIV^e siècle, saint Serge avait béni les armées russes qui allaient repousser les Tartares dans leurs steppes, il avait envoyé deux moines, Péresvète et Oslabia, combattre contre eux sous le prince Dmitry Donskoï; le monastère-forteresse avait victorieusement résisté à l'invasion polonaise du début du XVII^e; dans l'atmosphère patriotique qui régnait au lendemain de la guerre, saint Alexandre Nevsky ayant déjà été le héros d'un film d'Eisenstein; la réhabilitation d'un saint aussi présentable que Serge de Radonège s'imposait. Les bâtiments du monastère lui furent restitués; et les reliques du saint de la patrie regagnèrent la cathédrale construite pour les abriter.</p>	<p>W trakcie drugiej wojny światowej Stalin zrozumiał, że niewiele wydobędzie z rosyjskiego ludu, jeżeli będzie prześladował jego religię. W XIV wieku święty Sergiusz pobłogosławił armie rosyjskie, które szły walczyć z Tatarami na stepie; wysłano tam dwóch mnichów Piereswieta i Oslabii, żeby walczyli pod dowództwem księcia Dymitra Dońskiego. Monaster-forteca zwycięsko oparł się najazdowi Polaków na początku XVII wieku. W patriotycznej atmosferze, która królowała w przededniu wojny, święty Aleksander Newski był już bohaterem filmu Eisensteina, rehabilitacja świętego równie interesującego jak Sergiusz z Radoneża narzucała się sama przez się. Budynek monasteru zostały zwrócone, a relikwie świętego złożono w specjalnie na ten cel zbudowanym soborze.</p>

Malheureusement, dans ce cas et notamment dans le passage cité, la traductrice n'a pas été efficace en ce qui concerne la précision des informations présentées ainsi que l'application d'une terminologie adéquate. Probablement, sa connaissance de cette réalité n'était pas suffisante surtout en ce qui concerne le transfert de ses éléments vers la langue d'arrivée. Cela concerne notamment les noms propres, les toponymes et les anthroponymes, mais aussi la description de certains faits historiques. On peut avancer une hypothèse qu'elle devait se dépêcher en effectuant la traduction, probablement la maison d'édition voulait publier le livre au plus vite et elle n'a pas été capable de tout vérifier. Il est vrai que les possibilités de vérification en 2005 n'étaient pas aussi vastes qu'en 2020, les sources en ligne ayant juste commencé à se développer.

Cette hâte s'exprime, entre autres, dans des détails modifiés par rapport au texte de départ, ou même omis dans le texte d'arrivée, comme, dans le premier alinéa, le nombre de kilomètres (70 au lieu de 71), le poids de la cloche ou la matière des objets liturgiques confisqués. On peut considérer que cela n'a pas trop d'importance, et en effet, il y a d'autres erreurs, beaucoup plus graves.

En ce qui concerne les noms propres, c'est tout d'abord le lieu décrit, *le monastère de la Trinité-Saint-Serge*, qui a reçu un nom relativement complexe, *Ławra Troicka założona przez świętego Sergiusza*, au lieu de son appellation officielle *Ławra Troicko-Sergijewska*. Ensuite, en ce qui concerne le nom complet de *Zagorsky*, il ne peut pas être russifié, comme c'était le cas de l'optique soviétique. Il s'agit d'un personnage historique d'origine juive et il faut faire référence à sa forme initiale: *Вольф Михелевич Лубоцки*, à savoir *Wolf Michelewicz Lubocki* en polonais. En russe, le prénom est suivi du patronyme construit à partir du prénom du père et le père de Volf, un Juif, ne s'appelait pas *Mikhail* mais *Mikhel*.

Les prénoms des deux moines comportent aussi des erreurs. Le premier est probablement reconstruit par la traductrice sur la forme du texte de départ: les accents

graphiques signifiaient pour elles la diphtongaison, le *e* sans accent est gardé. La forme russe, *Пепецвем*, indique que les trois voyelles doivent être remplacées par les diphthongues : *Pierieswiet*. La forme *Oslabia* est, en principe, correcte mais le cas employé n'est pas adéquat (datif au lieu de l'accusatif).

En ce qui concerne les faits historiques, la plupart des erreurs auraient pu être facilement évitées grâce aux informations précises dans le texte de départ. Ainsi, dans la traduction de *continuer à persécuter*, ce qui manque, c'est évidemment la référence à la continuation de l'état précédent, par exemple avec l'adverbe *wciqż* (*toujours*). La connaissance de l'histoire n'est pas non plus nécessaire pour comprendre la construction *aller repousser les Tartares dans leurs steppes*, en polonais il faudrait dire *szły wygnać / zepchnąć / zawrócić Tatarów na ich stepy*. *Le lendemain* devient dans le texte d'arrivée *la veille* (*przeddzień*). Ce qui nécessite un effort supplémentaire, c'est peut-être la dernière partie de ce fragment. La traductrice présente la cathédrale comme un bâtiment construit pour abriter les reliques de saint Serge au cours de la deuxième guerre mondiale. Or, le bâtiment a effectivement été construit avec cet objectif, mais quelques siècles auparavant.

En guise de conclusion

Pour conclure, nous voulons proposer quelques réflexions concernant la formation des traducteurs pour qu'ils sachent comment faire face aux éléments d'un domaine de savoir spécialisé et, notamment, la terminologie dans les textes littéraires.

Ladmiral (2010: 15) propose un cursus complexe de traduction spécialisée *au sens large*. La première partie de ce cursus concerne une initiation aux langues de spécialité concernées. À cela s'ajoutent des savoirs auxiliaires qui permettent d'acquérir un bagage cognitif vaste et un module traductologique qui englobe aussi l'emploi des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ce schéma peut aussi être employé dans la formation des traducteurs de la littérature. Comme l'activité professionnelle et les champs d'intérêt jouent un rôle très important dans la vie de l'humain, les éléments de cette activité apparaissent aussi dans les textes littéraires. Les traducteurs doivent donc savoir comment résoudre un problème de traduction qui dépasse leur bagage cognitif actuel.

Certes, un traducteur ne peut pas posséder le même niveau de connaissances que l'auteur du texte original, qui connaît un domaine de spécialité ou bien effectue une recherche documentaire systématique. Mais, avec une compétence technique, il peut suppléer les lacunes.

Hurtado Albir (2008) souligne le besoin de l'autonomie du traducteur. La compétence du traducteur englobe trois éléments essentiels : un *savoir-agir* (qui n'est pas un simple *savoir-faire*), une intégration de différentes sortes de capacités et d'habiletés et un *contexte* dans lequel le traducteur est capable d'employer une stratégie concrète.

Pour que le traducteur d'un texte littéraire soit capable de transférer une réalité spécialisée concrète, il doit savoir faire face à des problèmes divers. Aucun cursus ne peut lui donner une réponse à tout ce qu'il peut trouver dans les textes à traduire. C'est pourquoi, il faut lui montrer comment apprendre à apprendre et comment apprendre à chercher.

Bibliographie

- Bolaños Cuellar, S. (2008). *Towards an Integrated Translation Approach. Proposal of a Dynamic Translation Model (DTM)*. Thèse de doctorat de 3^e cycle [en ligne], Hamburg: Universität Hamburg, URL: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Bolanos_Cuellar/publication/320863726_Towards_an_Integrated_Translation_Approach_Proposal_of_a_Dynamic_Translation_Model_DTM/links/59ff21bcaca272347a2967ca/Towards-an-Integrated-Translation-Approach-Proposal-of-a-Dynamic-Translation-Model-DTM.pdf, consulté le 24 novembre 2018.
- Cabrè Castellví, M. (2016). Contexto y evolución de la terminología: de una aproximación nominalista a una teoría comunicativa. In: S. Álvarez Catalá, M. Barité (éds), *Teoría y praxis en terminología*, Montevideo: CSIC – Universidad de la República, 9–22.
- Hurtado Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences, *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, vol. 21, 1 [en ligne], 17–64, URL: <https://www.erudit.org/fr/revues/ttr/2008-v21-n1-ttr2896/029686ar/>, consulté le 30 novembre 2018.
- Ladmiral, J.-P. (2010). Traduction philosophique et traduction spécialisée, même combat?, *Synergies Tunisie* 1, 11–30.
- Snell-Hornby, M. (2006). *The Turns of Translation Studies. New Paradigms or Shifting Viewpoints*, Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Zhang, F. X. (2016). Relier la science à la littérature – La traduction de Jules Verne en chinois. In: P. Phillips-Batoma, F. X. Zhang (éds), *Translation as Innovation. Bridging the Sciences and Humanities* [en ligne], Victoria: Dalkey Archive Press, URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01645157/document>, consulté le 22 novembre 2018.

Corpus

- Cauvelaert, D. van (2001). *L'apparition*, Paris: Éditions Albin Michel.
- Cauvelaert, D. van (2006). *Objawienie*, tłum. M. Cichocka, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Hugo, V. (1900). *Kościół Panny Maryi w Paryżu* [en ligne], tłum. M. Skotnicki, Warszawa: Wydawnictwo S. Bukowieckiego, URL: https://pl.wikisource.org/wiki/Ko%C5%9Bci%C3%B3%C5%82_Panny_Maryi_w_Pary%C5%BCu, consulté le 21 septembre 2018.
- Hugo, V. (1904 [1831]). *Notre Dame de Paris* [en ligne], Paris: Librairie Ollendorf, URL: https://fr.wikisource.org/wiki/Notre-Dame_de_Paris, consulté le 21 septembre 2018.
- Volkoff, V. (2004). *L'hôte du Pape*, Paris: Éditions du Rocher.
- Volkoff, V. (2005). *Gość Papieża*, tłum. I. Banach, Poznań: Wydawnictwo KKK.

L'interdiscours dans *L'Insurrection qui vient* du « Comité invisible »

Interdiscourse in *The Coming Insurrection*, by « Invisible Committee »

This contribution offers a theoretical reflection on the notion of interdiscourse (shown and manifest) and its relevance in (literary) discourse analysis before analysing a work whose political and literary project is largely based on the inter-discourse: *The Coming Insurrection*, by « Invisible Committee ». The notion of interdiscourse in our corpus will allow us to assess the extent of an uncompromising critique of the economy and more broadly of the capitalist system: individualism, homogenization, evidence. We can then consider the subversion induced by interdiscourse, which consists precisely in assuming the need to make common, to include otherness, to pluralize discourses but also practices, and finally to undo the common discourse (economic and political) of its alleged obviousness.

Keywords: interdiscourse, discourse analysis, doxa, liberalism, comité invisible

Mots-clés: interdiscours, analyse du discours, doxa, libéralisme, comité invisible

L'interdiscours est une des manifestations du dialogisme tel que le définit Bakhtine, à savoir un processus de rencontre dans un discours d'un autre discours¹, antérieur :

Aucun membre de la communauté verbale ne trouve jamais des mots de la langue qui soient neutres, exempts des aspirations et des évaluations d'autrui, inhabités par la voix d'autrui. Non, il reçoit le mot par la voix d'autrui, et ce mot en reste rempli [...]. Sa propre intention trouve un mot déjà habité. (Bakhtine, 1953: 236)

C'est à Michel Pêcheux que l'on doit la notion d'interdiscours dans les années 1970. On peut en retrouver les caractérisations dans différents articles et ouvrages réunis par Denise Maldidier dans *L'Inquiétude du discours* (1990). Après une réflexion introductive sur la notion d'interdiscours et sa pertinence en analyse du discours (littéraire), nous avons choisi de nous attacher à une œuvre qui fait reposer son projet

¹ Le dialogisme en tant que « dimension constitutive du discours [...] tient à ce que le discours, dans sa production, *rencontre* (presque obligatoirement) d'autres discours » (Bres, 2001: 84).

politique et littéraire sur la mise en jeu de l'interdiscours montré et allusif: *L'Insurrection qui vient*. Cet ouvrage collectif publié en 2007 sous le pseudonyme « Comité invisible » a été un best-seller en France où il s'est vendu à plus de 50 000 exemplaires, et a été traduit dans une quinzaine de langues.

Dans *Les Vérités de la Palice* (1975), Pêcheux propose une caractérisation de l'interdiscours comme le fait que « ça parle » toujours « avant, ailleurs et indépendamment », c'est-à-dire sous la domination du complexe des formations idéologiques² ou « discursives » ; ces formations déterminent « ce qui peut et doit être dit à partir d'une position donnée dans une conjoncture donnée » (1990 : 24). L'interdiscours est non seulement un phénomène constitutif de tout discours, donc une condition du dire, mais il se manifeste aussi dans l'énoncé comme phénomène dialogique de rencontre de l'autre, qu'il relève de la convocation d'alliés ou qu'il témoigne d'un assujettissement idéologique, relevant de la doxa.

On fait ici la proposition théorique de distinguer un interdiscours constitutif et un interdiscours manifeste, à la suite de la double hétérogénéité décrite par Jacqueline Authier-Revuz dans ses travaux sur l'hétérogénéité énonciative dont l'interdiscours est une des manifestations :

- a. il y a de l'hétérogène constitutif de l'énonciation qui est présent, à l'œuvre, de façon permanente, mais non directement observable;
- b. il y a de l'hétérogène manifeste, sur le fil, y produisant des ruptures observables. Cet hétérogène est de deux sortes :
 - b1. de l'hétérogène émergeant de façon brute, simplement manifeste.
 - b2. de l'hétérogène émergeant sous les espèces de sa représentation par le sujet parlant lui-même, hétérogène montré. (Authier-Revuz, 1991 : 143)³

Comment saisir cet interdiscours dans le fil de l'énoncé en lui conservant « sa pleine dimension de théorisation, à la fois historique et subjective, du fait du sens » (Authier-Revuz, 2000 : 229) ?

Selon Pêcheux, l'accès à cet interdiscours s'opère par ce qu'il a nommé le « pré-construit », défini comme « les traces d'éléments discursifs dont on a oublié l'énonciateur » (Maldidier, 1990 : 43), et le concept qui réunit ces préconstruits est « l'intradiscours » (fil du discours). Selon Maldidier (1993), l'objectif de Pêcheux était d'analyser « la réinscription, toujours dissimulée, dans l'intradiscours, des éléments de l'interdiscours ». C'est que nous appellerons ici un « interdiscours montré » pour souligner, d'une part, le travail de représentation (et pas seulement le surgissement sur le fil du discours) qui est opéré par un locuteur, et, d'autre part, le fait qu'un enjeu majeur

² M. Pêcheux, *Les Vérités de La Palice*, Maspero, 1975, dans *L'Inquiétude du discours*, 1990, p. 227.

³ L'hétérogénéité constitutive ou foncière implique une conception de la langue, du sujet, et s'inscrit dans la lignée des travaux de Bakhtine sur le dialogisme, de Pêcheux sur l'interdiscours, et de Lacan sur l'inconscient. Pour une présentation précise de cette hétérogénéité foncière et représentée, voir Authier-Revuz (1982), (1984) et *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, 1995, réédition Lambert-Lucas, 2012. L'interdiscours représente un des quatre champs de « non-coïncidence », celui du discours à lui-même.

de cet interdiscours montré ou manifeste est dans la « négociation » (Authier-Revuz, 1982) que réalise tout locuteur avec le fait que « ça parle » toujours « avant, ailleurs et indépendamment ».

Avant de commencer à observer ces différentes formes de négociation ou de représentation de l'interdiscours, on peut relever que les auteurs de *L'Insurrection qui vient* proposent, dès leur introduction, une sorte de définition de l'interdiscours, d'une parole antérieure et environnante sans énonciateur identifiable :

Ce livre est signé d'un nom de collectif imaginaire. Ses rédacteurs n'en sont pas les auteurs. Ils se sont contentés de mettre un peu d'ordre dans les lieux communs de l'époque, dans ce qui se murmure aux tables des bars, derrière la porte close des chambres à coucher. Ils n'ont fait que fixer les vérités nécessaires, celles dont le refoulement universel remplit les hôpitaux psychiatriques et les regards de peine. Ils se sont faits les scribes de la situation. (p. 12)

Ils assument d'être traversés par l'interdiscours de leur époque et même d'en être seulement les « scribes » ; ils proposent à ce titre un mode d'énonciation adéquat, collectif, et anonyme.

Nous allons désormais nous attacher à identifier, à décrire et à interpréter les points d'émergence de cet interdiscours et ce qu'ils révèlent du rapport aux discours des autres et à leur propre discours.

Donnons pour commencer quelques éléments relatifs aux conditions de production et de réception de *L'Insurrection qui vient*. Paru en 2007, le livre se retrouve en 2008 au cœur d'une affaire judiciaire : neuf personnes, dont Julien Coupat, sont arrêtées au motif de sabotage du réseau SNCF. C'est l'affaire dite « de Tarnac » (nom du village où sont arrêtés les suspects) ; les éléments de l'enquête ne vont apporter aucune preuve de la participation de Julien Coupat au sabotage et le procès, commencé en 2015, s'est terminé en 2018 par la relaxe des prévenus.

En revanche, ce qui est retenu à sa charge, c'est sa probable participation à la rédaction de *L'Insurrection qui vient*, comme l'indique un rapport de la sous-direction anti-terroriste :

Immédiatement un rapprochement était opéré entre nos observations de la nuit et la doctrine de blocage des flux du nommé Julien Coupat qui s'exprime ainsi au sein de son pamphlet [...] : « **Bloquer l'économie** [...]. Le mouvement contre le CPE n'a pas hésité à bloquer gares, périphériques, usines, autoroutes, supermarchés et même aéroports. Tout bloquer, voilà désormais le premier réflexe de tout ce qui se dresse contre l'ordre présent. » (*Rapport de la Sous-direction anti-terroriste de la direction centrale de la police*, novembre 2008 ; nous soulignons)

L'attention portée à l'ouvrage par la justice traduit une lecture littérale, où le « pamphlet » est de fait menace réelle contre l'ordre présent, révélant par-là le caractère proprement totalitaire de l'économie.

L'Insurrection qui vient est donc (selon la DGSI) un « pamphlet », qui effectue une critique sans merci du néolibéralisme et de son agonie : l'insurrection est non

seulement souhaitable, nécessaire, mais encore patente, pour qui regarde la situation et n'en élude pas les conclusions⁴.

Le livre est composé de deux parties : la première est découpée en sept cercles, chaque cercle présentant une « tare de la société actuelle »⁵. La deuxième partie est, quant à elle, focalisée sur la pratique insurrectionnelle.

Le premier cercle est consacré au « triomphe du libéralisme existentiel »⁶. L'expression désigne aussi bien un processus économique-politique individualiste⁷ qu'un processus d'homogénéisation, équivalent à la neutralisation du rapport et de toute forme d'altérité : « Ce que nous appelons libéralisme existentiel, c'est l'adhésion à une série d'évidences au cœur desquelles apparaît une essentielle disponibilité du sujet à la trahison. »⁸

Une des dénonciations du Comité invisible porte donc sur « l'adhésion à une série d'évidences » qui relèvent d'une forme de conditionnement. Cette « série d'évidences » passe bien sûr par le discours néolibéral, une des particularités de ce discours étant qu'il se donne comme une évidence partagée (Bourdieu, 1998 ; Guilbert, 2011), comme non attribuable à une source énonciative précise. Au fond, le discours néolibéral tente de se faire passer pour un « interdiscours » constitutif. Le libéralisme existentiel trouve ainsi son entière légitimité dans le maintien et la perpétuation de son évidence, par sa propre édification en tant que doxa.

La doxa entre ainsi directement en résonance avec l'interdiscours, mais elle est un « ça parle toujours avant, ailleurs et indépendamment » identifiable qui se fait passer pour une voix collective alors qu'elle est vectrice d'une idéologie. Ruth Amossy le souligne :

La doxa constitue une dimension intrinsèque du dialogisme interdiscursif : la relation que tout énoncé entretient avec les énoncés antérieurs marque l'allégeance de la parole à la doxa, c'est-à-dire aux représentations, opinions, croyances communes. C'est-à-dire que la doxa introduit l'altérité au cœur même de ma parole ; le discours diffus et anonyme du *on* est en moi, il me constitue, et je peux tout au plus en prendre conscience et me débattre avec lui sans jamais parvenir à une utopique extériorité. (Amossy, 2005)

⁴ « C'est le privilège des circonstances radicales que la justesse y mène en bonne logique à la révolution. Il suffit de dire ce que l'on a sous les yeux, et de ne pas éluder la conclusion » (p. 12).

⁵ *L'insurrection qui vient*, <https://livres-interdits.fr/insurrection-qui-vient/>, consulté le 30 août 2016.

⁶ Anonyme, *Appel*, 2003. Ce libéralisme existentiel, considéré comme le « fait politique central des trente dernières années » est caractérisé ainsi : « Le fait que l'on admette désormais comme naturel un rapport au monde fondé sur l'idée que chacun a sa vie. Que celle-ci consiste en une série de choix, bons ou mauvais, que chacun se définit par un ensemble de qualités, de propriétés, qui font de lui, par leur pondération variable, un être unique et irremplaçable. Que le contrat résume adéquatement l'engagement des êtres les uns envers les autres, et le respect, toute vertu. Que le langage n'est qu'un moyen de s'entendre. Que chacun est un moi-je parmi les autres moi-je. Que le monde est en réalité composé, d'un côté, de choses à gérer et de l'autre, d'un océan de moi-je. Qui ont d'ailleurs eux-mêmes une fâcheuse tendance à se changer en choses, à force de se laisser gérer. »

⁷ Nous emploierons à cet effet comme équivalent les formules de libéralisme existentiel et d'individualisme.

⁸ Anonyme, *Appel*, 2003.

Ainsi, la doxa libéralo-existentielle, comme horizon des évidences et déjà dit constitutif de notre époque, de notre langue, devient l'enjeu premier de la subversion des rédacteurs à travers un interdiscours montré, qui s'observe linguistiquement et graphiquement à l'ouverture du premier « cercle » :

Premier cercle « I AM WHAT I AM »

« I AM WHAT I AM. » C'est la dernière offrande du marketing au monde, le stade ultime de l'évolution publicitaire, en avant, tellement en avant de toutes les exhortations à être différent, à être soi-même et à boire Pepsi. Des décennies de concepts pour en arriver là, à la pure tautologie. JE = JE. Il court sur un tapis roulant devant le miroir de son club de gym. Elle revient du boulot au volant de sa Smart. Vont-ils se rencontrer?

« JE SUIS CE QUE JE SUIS. » Mon corps m'appartient. Je suis moi, toi t'es toi, et *ça va mal*. Personnalisation de masse. Individualisation de toutes les conditions — de vie, de travail, de malheur. Schizophrénie diffuse. Dépression rampante. Atomisation en fines particules paranoïaques. Hystérisation du contact. Plus je veux être Moi, plus j'ai le sentiment d'un vide. Plus je m'exprime, plus je me taris. Plus je me cours après, plus je suis fatiguée. Je tiens, tu tiens, nous tenons notre Moi comme un guichet fastidieux. Nous sommes devenus les représentants de nous-mêmes — cet étrange commerce, les garants d'une personnalisation qui a tout l'air, à la fin, d'une amputation.

Ce premier cercle a pour titre et ouverture de paragraphe un énoncé en modalisation autonymique, marquée par la présence de guillemets et l'application de la majuscule à l'ensemble de l'énoncé. Les capitales créent un accent d'intensité, une expressivité accrue donc matérialisent, en un sens, la domination du slogan *dans* le discours. La modalisation autonymique s'explique encore par le fait que « I AM WHAT I AM » est le slogan d'une campagne⁹ publicitaire¹⁰.

À ces trois marques de monstration, nous pouvons ajouter le commentaire méta-discursif et la présence de l'équation : « Des décennies de concepts pour en arriver là, à la pure tautologie : JE=JE. » Ainsi la formule consacrée, le « slogan »¹¹, qui incarne au mieux le sujet du libéralisme existentiel, se trouve dans l'équation : JE=JE. L'équation mathématique, par ailleurs fer de lance rhétorique des discours néolibéraux, postule la rationalité indiscutable du bon sens commun, sa logique doxique, ici, comme tautologie :

[...] du point de vue logique [...] la tautologie [est] toujours vraie [...] [elle va dans le sens] des raisonnements en cercle vicieux qui affirment ce qui va de soi [...]. En outre, la tautologie réaffirme l'ordre de la langue et du monde contre le changement [...]. (Lopez Diaz, 2007)

⁹ Et qui n'est pas « une simple campagne de publicité, mais une campagne *militaire*, un cri de guerre dirigé contre tout ce qu'il y a *entre* les êtres » (*L'Insurrection qui vient*, p. 16).

¹⁰ Reebok lance en 2007 une campagne publicitaire mettant en scène un certain nombre de stars avec pour slogan : « I AM WHAT I AM » (voir par exemple : <https://www.youtube.com/watch?v=D-M1dl4wQi88>).

¹¹ Pour O. Reboul, le vice du slogan est « d'empêcher de faire réfléchir » : « Le vrai danger du slogan est son auto-stimulation, le fait qu'il pense pour nous, en quelque sorte dans notre dos » (1975 : 75).

La médiocrité tautologique manifeste, maintient, voire légitime, ce qui va de soi, comme vérité non négociable, comme évidence doxique, à savoir le libéralisme existentiel.

Le deuxième paragraphe francise l'expression par « "JE SUIS CE QUE JE SUIS" », et poursuit *a priori* la logique doxique: « Je suis moi, toi t'es toi, et ça va mal. » Au pronom personnel sujet répond la forme accentuée du pronom complément, allure non seulement tautologique donc, mais encore individualiste: la rupture entre « Je suis moi » et « toi t'es toi » (homophone de « tais-toi ») étant maintenue par la virgule comme absence de rapport direct. Mais cet état de choses ne va plus de soi, « ça va mal », comme le souligne à la fois le sens de l'expression et l'italique qui lui est associé, qui souligne la modalisation autonymique et insère mimétiquement de l'altérité dans le cours réglé de son évidence. Le pronom démonstratif « ça » marque le flou du référent et une certaine forme de péjoration; il fonctionne ici de manière cataphorique par rapport à la liste des symptômes du libéralisme: « Personnalisation de masse. Individualisation de toutes les conditions – de vie, de travail, de malheur. Schizophrénie diffuse. Dépression rampante. Atomisation en fines particules paranoïaques. Hystérisation du contact » (p. 13).

Le recours à l'isotopie de la maladie et du délitement, aussi bien physique que psychique, révèle les effets catastrophiques de l'individualisme sur/dans le sujet, assurant moins la fortification du Moi que la participation à sa ruine, ce qui va se confirmer dans la suite de l'extrait:

Nous assurons jusqu'à la ruine avec une maladresse plus ou moins déguisée.

En attendant, *je gère*. La quête de soi, mon blog, mon appart, les dernières conneries à la mode, les histoires de couple, de cul... ce qu'il faut de prothèses pour tenir un Moi! Si « la société » n'était pas devenue cette abstraction définitive, elle désignerait l'ensemble des béquilles existentielles que l'on me tend pour me permettre de me traîner encore, l'ensemble des dépendances que j'ai contractées pour prix de mon identité. *Le handicapé est le modèle de la citoyenneté qui vient.* (p. 14)

Le recours double à l'italique amorce un dialogue vite avorté, où au « ça va mal » répond « je gère » comme résolution du problème. Le sens premier de *gérer*, est celui de « diriger » ou encore d'« administrer », et la modalisation par l'italique sur la formule peut encore nous renvoyer au terme emprunté à l'anglais *to manage*. L'italique sur *je gère* désamorce alors le caractère figé de l'expression en la renvoyant à l'idéologie néolibérale du management. Ce que *je gère* alors? une liste à nouveau: « La quête de soi, mon blog, mon appart, les dernières conneries à la mode, les histoires de couple, de cul... », comme autant de qualités et d'activités consuméristes.

« L'injonction, partout à "être quelqu'un" », par sa répétition et son occupation discursive, tend à se faire passer pour constitutive; or, sa fonction est aussi bien de retarder l'effondrement à venir que de maintenir l'individu à l'état de « patient », dans son double sens: celui qui attend, celui qui est malade:

L'injonction, partout, à « être quelqu'un » entretient l'état pathologique qui rend cette société nécessaire. L'injonction à être fort produit la faiblesse par quoi elle se maintient, à tel point que tout semble prendre un aspect thérapeutique, même travailler, même aimer. Tous les « ça va ? » qui s'échangent en une journée font songer à autant de prises de température que s'administrent les uns aux autres une société de patients. (p. 14)

Autant de prothèses ne font pas une personne, mais au mieux, un pseudo-individu, résultat d'un processus de décomposition (permanent) de la communauté, qui peine à se maintenir dans son unité de fantôme.

En fait, tout comme l'individu résultait de la décomposition de la communauté, le Bloom résulte de la décomposition de l'individu, ou pour être plus net, de la *fiction* de l'individu – l'individu bourgeois n'a jamais existé que sur les autoroutes, et encore, il y a des accidents. (Tiqqun, 2004: 50)

L'injonction autoritaire du « I AM WHAT I AM » est alors radicalement mise en négociation, par sa reformulation interrogative :

« CE QUE JE SUIS », alors ? **Traversé** depuis l'enfance de flux de lait, d'odeurs, d'histoires, de sons, d'affections, de comptines, de substances, de gestes, d'idées, d'impressions, de regards, de chants et de bouffe. Ce que je suis ? **Lié** de toutes parts à des lieux, des souffrances, des ancêtres, des amis, des amours, des événements, des langues, des souvenirs, à toutes sortes de choses qui, de toute évidence, *ne sont pas moi*. Tout ce qui m'attache au monde, tous les liens qui me constituent, toutes les forces qui me peuplent ne tissent **pas une identité**, comme on m'incite à la brandir, **mais une existence**, singulière, commune, vivante, et d'où émerge par endroits, par moments, cet être qui dit « je ». Notre sentiment d'inconsistance n'est que l'effet de cette bête croyance dans la permanence du Moi, et du peu de soin que nous accordons à ce qui nous fait. (p. 15, nous soulignons)

À l'« identité » s'oppose une « existence » : si on reprend les analyses de Benasayag, l'identité serait du côté de l'individu et de l'individualisme et l'existence du côté de la personne qui fait des expériences¹², et « la personne, contrairement à l'individu, est pensable comme le non-un, la non-unité » (1998 : 17). Nous assistons ici à une *redéfinition* du sujet contre la définition du libéralisme existentiel : autrement dit, à une pluralisation des acceptions de sens et des pratiques contre l'homogénéisation latente du projet doxique, contre la « bête croyance dans la permanence du moi », car de fait l'interdiscours, et l'hétérogène plus généralement, représentent une blessure narcissique pour le sujet, dépossédé de la maîtrise de son dire.

Ainsi contre l'idée d'un Moi figé, clos, autosuffisant, au principe de l'individualisme et hérité du *cogito* cartésien, les rédacteurs redéfinissent le sujet comme un être traversé, qui dénote l'idée du mouvement mais aussi de l'intrusion, et d'un sujet lié,

¹² « Création de la modernité, l'individu est cette entité qui, se proclamant transhistorique et par là inébranlable, se considère comme ce sujet autonome séparé du monde conçu comme un objet qu'il peut maîtriser et dominer ». L'individu est une forme d'organisation sociale, un « projet économique », un « produit » de la réalité (Benasayag, 1998 : 13–14).

c'est-à-dire en rapport : avec le monde, avec autrui¹³. Cette idée d'un sujet *traversé* est aussi émise par Authier-Revuz qui évoque un sujet moins parlant que « parlé », un sujet « effet » de son énonciation plutôt que « maître » :

Face à la prétention [...] du sujet à être source autonome d'un sens qu'il communique par la langue, des approches théoriques diverses ont mis à jour que toute parole est *déterminée en dehors* de la volonté d'un sujet, et que celui-ci « est parlé plutôt qu'il ne parle ». (Authier-Revuz, 1984 : 99)

L'autre retrouve ainsi ses droits en tant qu'autre, altérité radicale, sans rapport à « moi ». Ainsi, la négociation de l'hétérogénéité montrée, comme monstration de l'autre en tant qu'*ennemi*, laisse place à une forme d'autreté¹⁴ *radicale* : celle de la redéfinition comme rétablissement du sujet à *la racine*, et d'une absence de négociation, par l'intermédiaire d'un interdiscours manifeste.

La mise à mal du libéralisme existentiel s'opère également à travers la présence d'un interdiscours *manifeste*. À la différence de l'interdiscours montré qui s'accompagne de traits qui le signalent comme autre, l'interdiscours manifeste apparaît sur le fil du discours comme brut, non marqué¹⁵, et s'assimile, dans *L'Insurrection qui vient*, à l'allusion. En insérant des mots de l'autre, un des risques de l'allusion est d'être pressentie sans atteindre pour autant sa source : en ce sens, l'allusion a une *vocation d'opacification* du discours et subvertit de fait tout ce qui tient lieu d'évidence ou encore de logique doxique.

Dès le titre, la doxa individualiste est *déjà* désavouée : non seulement par la mention de l'insurrection, comme fait de subvertir un ordre en place, que par l'allusion à *La Communauté qui vient* de Giorgio Agamben, paru en 1990. Dans son essai, le philosophe italien postule une manière d'être singulièrement quelconque, bouleversant l'identification et la catégorisation mortifère, au profit d'une définition dialogique du sujet, au principe de la communauté qui vient.

L'allusion flirte ici avec le plagiat – la mention étant semi-littérale et non explicite – en accord avec la pratique assumée par Guy Debord : « Le plagiat est nécessaire. Le progrès l'implique. Il serre de près la phrase d'un auteur, se sert de ses expressions, efface une idée fautive, la remplace par l'idée juste » (1967, fragment 207). Ainsi l'avant-propos de *L'Insurrection qui vient* indique que « la sphère de la représentation politique se clôt » (p. 9). La « représentation » fait partie du vocable debordien, dont le sens est à la jonction du *spectaculaire* et de la représentativité des régimes démocratiques. Outre

¹³ Dans le 3^{ème} ouvrage du Comité invisible, *Maintenant*, les rédacteurs y reviennent : « Nous ne sommes pas de belles complétives égotiques, des Moi bien unifiés, nous sommes composés de fragments, nous fourmillons de vies mineures » (2017 : 137).

¹⁴ Le terme est de Fernando Pessoa dans *Livre(s) de l'inquiétude*, 1998, Christian Bourgois, 2018.

¹⁵ « Je distingue dans cet ensemble les formes marquées, repérant la place de l'autre par une marque univoque (discours direct, guillemets, italiques, incises de glose) et les formes non marquées du montré, où l'autre est donné à reconnaître sans marquage univoque (discours indirect libre, ironie, pastiche, imitation...) » (Authier-Revuz, 1984 : 98).

l'intégration de la phraséologie debordienne, c'est sa réalisation définitive qui est ici postulée, comme « clôturé ». L'assimilation est pleinement intégrée.

L'allusion fonctionne aussi dans l'organisation même de l'ouvrage, structuré non en chapitres mais en cercles, comme dans *L'Enfer* de Dante. L'allusion redéfinit l'horizon des évidences comme enfer.

Mais l'allusion crée aussi une communauté implicite ; elle correspond en effet « au degré zéro du marquage en langue, d'une forme relevant entièrement de l'interprétation » (Authier-Revuz, 2000 : 217). Non marquée, l'allusion, pour être perçue, suppose une culture partagée et implique de fait une mise en rapport, en relation, entre locuteur et interlocuteur¹⁶, par ce que Authier-Revuz nomme « le plaisir de la connivence » :

Le *plaisir* de la connivence est au cœur du mécanisme de l'allusion : mise à l'épreuve d'une culture partagée, l'allusion réussie affirme et « fête » une communauté ; l'allusion avortée signe, elle, le décalage entre les deux pôles de la « co-énonciation », et l'échec de l'intercompréhension ouvre, lorsqu'il est perçu, d'un côté ou de l'autre, sur toute une gamme de sentiments « disphoriques ». (Authier-Revuz, 2000 : 220)

Principe de connivence, l'allusion est aussi principe d'exclusion ; avançant masquée, elle se révèle particulièrement redoutable puisqu'elle opère à un double partage : *partage inclusif*, avec les membres d'une même communauté qui reconnaissent l'allusion : c'est l'émergence du *Nous* ; mais encore *partage exclusif* entre les membres d'une situation de communication donnée : refoulement du *ON* doxique qui au mieux ignorera l'allusion, au pire, ressentira son manque.

Conclusion

Dans *L'Insurrection qui vient*, nous avons principalement identifié un interdiscours manifeste sous ses deux aspects : l'interdiscours montré, marqué, qui agit non seulement comme identification de la doxa, repérage, mais encore comme critique : tout ce qui relève du libéralisme existentiel ne peut plus passer pour évidence. À l'interdiscours montré, démontré comme idéologique, est opposé un interdiscours manifeste, antagoniste et culturel, par le recours à l'allusion.

Ainsi, à terme, les enjeux de l'interdiscours montré, que celui-ci soit marqué, dans le but de circonscrire l'ennemi, ou non-marqué, faisant émerger une communauté implicite, redéfinissent la situation de l'époque : comme profondément polémique, partisane, et politique, en accord avec l'héritage de Michel Pêcheux, et qui repose sur la mise en cause du sujet plein, maître, individuel pour faire émerger un sujet habité par l'interdiscours, clivé, effet de son discours.

¹⁶ Comme « fait discursif, l'allusion est foncièrement un phénomène relationnel » (Authier-Revuz, 2000 : 216).

Bibliographie

- Agamben, G. (1990). *La Communauté qui vient*, Paris: Seuil.
- Amossy, R. (2005). De l'apport d'une distinction : dialogisme vs polyphonie dans l'analyse argumentative. In: J. Bres et al. (éds), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*, Louvain-La-Neuve: De Boeck – Duculot, 63–73.
- Authier-Revuz, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours, *DRLAV* 26, 91–151.
- Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s), *Langages* 73, 98–111.
- Authier-Revuz, J. (1991). Hétérogénéités et ruptures. Quelques repères dans le champ énonciatif. In: H. Parret (éd.), *Le Sens et ses hétérogénéités*, Paris: Éditions du CNRS, 139–151.
- Authier-Revuz, J. (2000). Aux risques de l'allusion. In: M. Murat (éd.), *L'Allusion dans la Littérature*, Paris: Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 209–235.
- Authier-Revuz, J. (2012 [1995]). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, Limoges: Lambert-Lucas.
- Bakhtine, M. (1984 [1953]). *Esthétique de la création verbale*, Paris: Gallimard.
- Benasayag, M. (1998). *Le Mythe de l'individu*, Paris: La Découverte.
- Bourdieu, P. (1998). L'essence du néo-libéralisme, *Le Monde diplomatique*, mars 1998.
- Bres, J. (2001). Dialogisme. In: C. Détrie et al. (éds), *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*, Paris: Champion.
- Debord, G. (1992 [1967]). *La Société du spectacle*, Paris: Gallimard.
- Guilbert, T. (2011). *L'« évidence » du discours néolibéral. Analyse dans la presse écrite*, Bellecombe-en-Bauges: Le Croquant.
- Lopez Diaz, M. (2007). Des formes du paradoxe dans la publicité, *La linguistique* 43, 73–92, URL: <https://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2007-2-page-73.htm>, consulté le 1^{er} septembre 2019.
- Maldidier, D. (1990), *L'Inquiétude du discours. Textes de M. Pêcheux; choisis et présentés par Denise Maldidier*, Paris: Éditions des Cendres.
- Maldidier, D. (1993). L'inquiétude du discours. Un trajet dans l'histoire de l'analyse du discours: le travail de Michel Pêcheux, *Semen* 8 [en ligne], URL: <http://journals.openedition.org/semn/4351>, consulté le 3 avril 2021.
- Pêcheux, M. (1975). *Les Vérités de La Palice. Linguistique, sémantique, philosophie*, Maspero, repris dans D. Maldidier (1990), *L'Inquiétude du discours. Textes de M. Pêcheux; choisis et présentés par Denise Maldidier*, Paris: Éditions des Cendres, 175–244.
- Reboul, O. (1975). *Le Slogan*, Bruxelles–Paris: Presses universitaires de France.

Corpus

- Anonyme (2003), *Appel* [en ligne], URL: <http://bloom0101.org/wp-content/uploads/2014/10/appel.pdf>, consulté le 1^{er} août 2019.
- Anonyme (2018), Textes et documents relatifs à l'affaire dite « de Tarnac », *Lundimatinpapier* # 2.
- Comité invisible (2007). *L'Insurrection qui vient*, Paris: La Fabrique.
- Comité invisible (2014). *À nos amis*, Paris: La Fabrique.
- Comité invisible (2017). *Maintenant*, Paris: La Fabrique.
- Tiqun (2004), *Théorie du Bloom*, Paris: La Fabrique.

**Apprendre et enseigner
le FLE : perspectives
de la recherche et
de la pratique didactique**

Intégration du numérique dans quelques pratiques universitaires innovantes en enseignement/apprentissage des langues

Integration of digital tools into certain innovative university practices in language teaching / learning

The purpose of this article is to tackle the issue of innovations in language teaching, with an emphasis on the latest trends in education. Currently, three approaches are changing traditional teaching methodology: flipped classrooms, learning by teaching, and virtual classrooms. In a university context, students have not yet had large amounts of exposure to these recent didactic solutions. This research investigates the willingness of students to adopt these new pedagogical approaches based largely on digital media. Additionally, this research explores how teachers and students view the effectiveness of these three approaches in various university contexts, such as lectures, tutorials, and seminars.

Keywords: flipped classrooms, learning by teaching, virtual classrooms

Mots-clés: classe inversée, apprentissage par enseignement, classe virtuelle

Notre propos est d'aborder la question des innovations (IN) en didactique des langues, en mettant l'accent sur les dernières tendances en éducation. Actuellement trois approches bouleversent le schéma traditionnel de l'enseignement (TR): renversement pédagogique – classe inversée, apprentissage par enseignement et classe virtuelle. Dans un contexte universitaire, ces solutions didactiques ne sont pas suffisamment ancrées chez les étudiants. Cet article résume les opinions sur la disposition des étudiants aux types de formation envisagés.

1. Exposé du problème

Nous nous sommes posé la question de savoir si les étudiants qui ont déjà connu les règles d'une telle révolution – introduite en lien avec l'usage des supports numériques – considèrent ces approches comme susceptibles d'enrichir l'accompagnement traditionnel de l'apprentissage et, par conséquent, s'ils envisagent de continuer

à travailler dans le cadre de ces projets didactiques. Plus précisément, la question qui se pose en effet est de connaître le degré d'appréciation sur différentes formes de travail universitaire telles que les cours magistraux (CM), les travaux dirigés (TD) et les séminaires (SEM) modifiés par ces trois approches. Pour ce faire, nous nous sommes adressée à nos étudiants en philologie, lesquels avaient eu l'occasion de participer aux différentes formes de travail en ligne, notamment en leur rappelant les principes de travail caractéristiques des approches innovantes, à savoir les types d'accès aux ressources, les outils de communication dont nous disposons et en particulier, la nature des relations entretenues dans l'espace virtuel. Puis, nous avons eu recours à l'enquête par questionnaire auprès des étudiants qui avaient déjà fait l'expérience de participer aux types de cours en question. Conformément au contexte de la recherche, il est possible de recueillir des informations en posant des questions relatives à la connaissance ou à l'opinion des publics concernés. En partant du fait que les principes de ces approches sont connus des enquêtés, nous avons focalisé notre intérêt sur l'avis des sujets, leurs motivations, attentes et intentions d'agir (Amyotte, 1996: 41; Guéguen, 1997: 68-70; cf. aussi Wilczyńska et Michońska-Stadnik, 2010). Le questionnaire a été proposé à 50 étudiants en Langues appliquées (Langue anglaise et langue française) et Langue Française, et réalisé en face à face dans le cadre des cours magistraux, travaux dirigés et séminaires.

Nous avons décidé de mesurer le degré d'appréciation des cours novateurs par comparaison avec leur forme traditionnelle en demandant aux étudiants de prendre en considération le degré de satisfaction de cette formation autonomisante en mode distanciel, les chances d'améliorer les résultats finaux et l'appréciation des relations interpersonnelles. Dans cette optique, ils ont dû répondre au même type de questions fermées :

- êtes-vous d'accord pour l'apprentissage par enseignement en classe inversée au cours des activités énumérées ?
- êtes-vous d'accord pour l'apprentissage avec accès aux méthodes et outils de classe numériques pendant les activités énumérées ?
- êtes-vous d'accord pour l'apprentissage en classe virtuelle, remplaçant les formes d'apprentissage énumérées ?

Puis, nous leur avons demandé de présenter les raisons de leurs validations, en soulignant les atouts et les points faibles de chacune de ces solutions didactiques.

2. Discussion des résultats

Ci-dessous, nous présentons les données chiffrées dans trois tableaux récapitulatifs pour, par la suite, dans trois parties dont chacune concerne un type de cours soumis à l'innovation, rappeler la nature de l'innovation proposée et les opinions des personnes interrogées.

Tab. 1 : Répartition des réponses des sujets, selon une échelle de type Likert, sur l'approbation de l'apprentissage par enseignement en classe inversée en fonction du type d'activité : traditionnel (TR) vs innovant (IN)

Degré d'appr.	Apprentissage par enseignement en classe inversée					
	CM TR	CM IN	TD TR	TD IN	SEM TR	SEM IN
Tout à fait d'accord	38	2	29	4	5	41
Plutôt d'accord	9	1	10	4	0	4
Ni d'accord ni pas d'accord	2	0	8	5	2	5
Plutôt pas d'accord	1	9	2	23	37	0
Pas d'accord du tout	0	38	1	14	6	0
TOTAL	50	50	50	50	50	50

Tab. 2 : Répartition des réponses des sujets, selon une échelle de type Likert, sur l'approbation du recours aux outils de classe numériques en fonction du type d'activité : traditionnel (TR) vs innovant (IN)

Degré d'appr.	Apprentissage avec accès aux méthodes et outils de classe numérique					
	CM TR	CM IN	TD TR	TD IN	SEM TR	SEM IN
Tout à fait d'accord	0	32	3	39	5	45
Plutôt d'accord	5	6	10	8	3	3
Ni d'accord ni pas d'accord	12	12	8	3	1	2
Plutôt pas d'accord	7	0	29	0	42	0
Pas d'accord du tout	26	0	0	0	0	0
TOTAL	50	50	50	50	50	50

Tab. 3 : Répartition des réponses des sujets, selon une échelle de type Likert, sur l'approbation de l'apprentissage en classe virtuelle en fonction du type d'activité : traditionnel (TR) vs innovant (IN)

Degré d'appr.	Apprentissage en classe virtuelle					
	CM TR	CM IN	TD TR	TD IN	SEM TR	SEM IN
Tout à fait d'accord	50	0	40	4	30	5
Plutôt d'accord	0	0	2	6	11	9
Ni d'accord ni pas d'accord	0	0	8	2	3	5
Plutôt pas d'accord	0	0	0	10	1	21
Pas d'accord du tout	0	0	0	28	5	10
TOTAL	50	50	50	50	50	50

2.1. Cours magistraux

Théoriquement, le renversement pédagogique (classe inversée) semble être susceptible de répondre au défi de la didactique contemporaine. Ce mode de travail permet d'explorer le monde à son propre rythme et de partager le savoir en mettant en œuvre une culture de collaboration. Il est perçu comme un formidable complément de formation

et de révision (Martin 1989, 2004, Grzega et Schöner 2008). D'après Alexandre Roberge, les grandes lignes de ce principe d'apprentissage se présentent comme suit :

- «l'enseignant enregistre des capsules vidéo de cours magistraux, ou fait appel à des capsules existantes ;
- les apprenants les regardent à la maison sur Internet, sur leur ordinateur ou dans leur lecteur DVD selon les technologies qu'ils ont chez eux ;
- de retour en classe, les apprenants mettent en pratique les notions des capsules visionnées par des tests, des projets, des travaux, etc. et demandent des précisions à leur enseignant s'ils n'ont pas tout compris » (Roberge, 2012 :1).

Les résultats des premières analyses démontrent que, malgré le manque de motivation observé pendant les cours donnés de façon magistrale, l'idée de la classe inversée n'attire pas les apprenants. Par définition, le professeur règne en maître et les étudiants semblent estimer ce mode de travail. L'unique inconvénient associé à ce type de cours est la nécessité de prendre des notes de manière trop rapide, d'où l'appréciation des supports numériques (notamment des présentations multimédia – la prise de notes reste souvent confondue avec une retranscription des propos). Pourtant, lorsqu'un cours est donné en une langue enseignée, dans les réponses libres, les étudiants soulignent une triple difficulté: la réflexion en une langue étrangère, l'acquisition du vocabulaire spécialisé et la familiarisation avec le discours académique, ce qui constitue un véritable défi.

Il est par conséquent très difficile d'imaginer la création d'un véritable espace collaboratif dynamisant l'apprentissage pendant un cours magistral. La notion de travail en autonomie n'est pas bien comprise non plus, ce type de travail reste souvent fausement limité à un travail individuel. Pourtant, un groupe d'étudiants qui participent aux exercices, souvent en application d'un cours magistral, peut très bien travailler en autonomie. A l'instar des réponses obtenues au questionnaire soumis aux étudiants (cf. tab.1), parmi les demandes le plus souvent évoquées dans les réponses, l'on trouve de nombreuses références à la possibilité de suivre les cours en présentiel (citées 47 fois). Selon les enquêtés, la lecture des notes permet d'apprendre individuellement et à son propre rythme ce qui assure un gain de temps considérable.

Un cours magistral classique – une vieille tradition universitaire – est donc perçu comme le plus aisé et le plus commode, les appréciations des activités habituelles restant toujours très positives. Non seulement la classe renversée mais également aucune autre forme de travail ne sont mentionnées : ni la classe virtuelle, ni l'apprentissage par enseignement ne peuvent concurrencer un cours *ex cathedra* traditionnel. Les étudiants préfèrent un apprentissage passif, individuel, limitant au maximum une interactivité quelconque. Il convient de préciser par ailleurs que le fait que ce cours pourrait se dérouler en ligne (notamment sous forme de MOOCs¹) s'inscrit dans le cadre de la réception passive des ressources – celles en ligne, accessibles en permanence. Il nous semble intéressant de citer à cette occasion Marie Corvet-Biron : « Alors que les offres de MOOCs se structurent et se diversifient, un domaine d'apprentissage reste remarquablement absent des catalogues proposés par les groupements et

¹ Massive Open Online Course(s) – en français appelés aussi CLOM (cours en ligne ouvert et massif) ou CLOT (cours en ligne ouvert à tous).

établissements: celui des langues vivantes» (Corvet-Biron, 2013). Or, depuis 2013, le progrès des statistiques en faveur de l'offre philologique ne semble pas remarquable.

2.2. Travaux dirigés en classe de langues

Les travaux dirigés en classe virtuelle n'attirent pas non plus l'intérêt des étudiants. Les raisons sont un peu différentes de celles concernant les cours magistraux. Il en est de même pour la classe inversée. L'avis des bénéficiaires potentiels de cours renforcés par ces approches surprend moins, lorsqu'on le compare aux autres formes de travail en mode universitaire. Théoriquement, les travaux dirigés devraient se soumettre plus facilement aux nouveautés: à l'époque des supports en ligne qui viennent à l'appui des apprenants, rien n'empêche d'abandonner le mode conventionnel d'interaction au profit d'une classe virtuelle. Pourtant, en philologie, les enquêtés ne partagent pas cette opinion. Selon 76 % d'interrogés, il est plus convenable de réserver à l'espace virtuel le rôle d'entrepôt d'informations, tout en gardant un temps précieux de travail en classe de langue pour les activités simulant celles du milieu naturel. En tant que natifs digitaux (Prensky, 2011), ils considèrent le temps passé à l'Université comme un luxe rare, celui de se parler en présentiel.

De plus, durant les travaux dirigés, les enseignants doivent souvent faire face à l'hétérogénéité des étudiants: d'une part, ils souhaiteraient permettre aux plus avancés d'entre eux d'approfondir encore davantage leurs connaissances, d'autre part, ils se sentent obligés de passer davantage de temps avec ceux qui sont plus en difficulté – en leur proposant des pistes de travail plus adaptées. Ce diagnostic se fait en présentiel. Les apprenants, tout en répétant le désir d'être enseignés de façon organisée, planifiée, coordonnée, sur la base des critères d'évaluation plutôt traditionnels, craignent un investissement trop grand dans le temps et dans l'effort au détriment des progrès linguistiques réguliers. Les raisons d'une telle attitude s'expliquent plus aisément lorsque l'on examine de plus près l'interdépendance des travaux pratiques en langues. Les progrès en compétences particulières doivent être bien coordonnés par un groupe d'enseignants dont chacun reste responsable d'une des quatre sections; il s'agit de: l'oral (compréhension et production) et l'écrit (compréhension et production). Le travail en classe inversée ou en classe virtuelle amènerait tous les acteurs à faire face à des transformations plus ou moins radicales de leur environnement et à s'engager dans des changements plus ou moins drastiques de leurs méthodes de travail. Rares sont ceux qui se croient prêts à la conduite de changements conceptuels et organisationnels d'une telle ampleur.

Ces attitudes n'excluent pas des supports numériques en classe de langue: la classe numérique n'est pas une classe virtuelle. Selon les enquêtés, les pratiques numériques novatrices permettent de créer des instants de collaboration et d'interactivité en classe de langue de façon attrayante tout en respectant le rythme d'apprentissage, de guider les apprenants vers des sources fiables et notamment d'offrir des rétroactions immédiates, ce qui est toujours hautement apprécié.

Dans ses recherches sur les nouvelles technologies au service de la formation en langues dans un contexte universitaire, et en examinant l'efficacité du travail en classe virtuelle pendant l'entraînement linguistique général et les pratiques rédactionnelles,

B. Gałan (2017) confirme que « malgré les avancées substantielles en matière de nouvelles formes d'enseignement et les connaissances de plus en plus approfondies sur leur implantation, le degré de leur appropriation dans les pratiques pédagogiques demeure fortement limité. [...] L'on observe alors que la méthode d'enseignement à distance sélectionne l'élite de la population étudiante qui s'adapte plus facilement au modèle d'enseignement exigeant. Cette sélection fait naître un phénomène de polarisation, corrélatif avec la reproduction du système scolaire» (Gałan, 2017 : 239). Le travail en ligne polarise et ce phénomène se manifeste par une variabilité des résultats par rapport à ceux obtenus dans l'enseignement traditionnel (Gałan, 2017 : 240).

2.3. Séminaires

Le séminaire est une forme de travail universitaire où la prise en compte des besoins particuliers des étudiants reste primordiale, indépendamment de la problématique abordée. Les étudiants en sont conscients. Théoriquement, l'on s'attendrait davantage à un enthousiasme de leur part envers les pratiques innovantes. À notre agréable surprise, aux yeux des enquêtés, le choix se porte finalement sur le contexte exemplaire pour l'autoformation et la réalisation des projets linguistiques individuels. D'où la haute appréciation des formes d'apprentissage par l'enseignement, accompagnées d'outils numériques extrêmement utiles dans ce type d'activités (Fiorella et Mayer, 2013). La conception de séminaire innovant, à côté de l'apprentissage par l'enseignement, introduit la collaboration en classe inversée – appuyée par les nouvelles technologies.

Ainsi, les initiatives telles que la Khan Academy² ont permis l'apprentissage inversé généralisé dans le monde entier. L'accès gratuit aux cours dans différentes disciplines a inspiré les enseignants et a fait naître le besoin d'autoformation continue chez les apprenants. Dans cette optique, en nous basant sur les expériences recueillies depuis 2005, nous optons pour l'application pratique des innovations en mode universitaire, exécutée en premier lieu dans le cadre des séminaires de diplôme. Notre séminaire prépare les étudiants à rédiger un mémoire de master composé de deux parties. Celle théorique couvre la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage des langues de spécialité. Dans cette perspective, le français sur objectif universitaire (le FOU) – considéré ici comme une déclinaison du FOS (le français sur objectif spécifique) – encadre également différentes formes de travail en ligne. Dans la seconde partie, l'étudiant présente la mise en pratique de ce savoir dans une situation concrète, en décrivant un cours en ligne sur le sujet de son choix, préparé pendant le séminaire sur la plateforme d'enseignement à distance. Son objectif vise à la fois le perfectionnement et l'approfondissement des compétences linguistiques et aussi des connaissances spécifiques, dans le cadre de la problématique à laquelle l'étudiant est confronté. «Le projet ne dispense pas de rédiger un mémoire de master classique. Le travail systématique sur Moodle pendant toute la période de coopération permet un retour critique constructif depuis la planification de la méthode d'enseignement jusqu'à sa

² Les ressources et formations publiques en ligne de la Khan académie sont disponibles aussi en polonais, publiées sur <https://pl.khanacademy.org/>.

mise en œuvre. À chaque étape, le responsable et tous les autres participants présentent leurs observations, aident à planifier, analyser et interpréter les problèmes conceptuels, didactiques, linguistiques et techniques. Grâce aux bénéfices ressentis lors de l'évaluation formative, les étudiants de master se sentent bien préparés à l'épreuve finale. Puisque, en principe, les sujets choisis par les étudiants touchent des contenus non linguistiques, la majorité des cours s'inscrivent aussi dans les pratiques CLIL/EMILE – Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère » (Widła, 2020).

À titre d'exemple significatif³, nous présentons le résumé d'un des nombreux travaux conçus suivant cette idée :

Magdalena Skalska (2019) est une passionnée des châteaux « inscrits de manière permanente dans le paysage de nombreux pays et ils sont des lieux populaires pas seulement parmi les touristes ». Dans la partie théorique du mémoire, l'auteure s'est concentrée sur la définition et les caractéristiques de la langue de spécialité. Elle s'est penchée ensuite sur la didactique des langues de spécialité ce qui lui a permis de concevoir son propre projet mis en œuvre sur la plateforme d'enseignement à distance. L'objectif qu'elle s'est fixé dans le cours en ligne *Les châteaux médiévaux* était d'aider les étudiants à progresser en anglais, français et polonais, et de les aider à améliorer leur connaissance de l'histoire. Pour ce faire, elle a eu recours à la recension des écrits et aux informations recueillies dans les châteaux lors de ses voyages en Europe ainsi qu'aux photographies prises pendant ces visites. Sur cette base, elle a inventé des leçons et différents types d'exercices. D'après l'auteure, ce type de projet trilingue, par le biais de la problématique abordée, doit non seulement assurer une bonne immersion linguistique mais aussi développer l'intérêt des étudiants pour l'histoire et le tourisme.

Fig. 1 : Capture d'écran provenant du cours élaboré par Magdalena Skalska : enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère : les châteaux médiévaux. Fragment de la leçon présentant des châteaux forts, leur histoire et la vie des célèbres chevaliers

³ Tous les cours sont hébergés par les plateformes d'enseignement à distance de l'Université de Silésie.

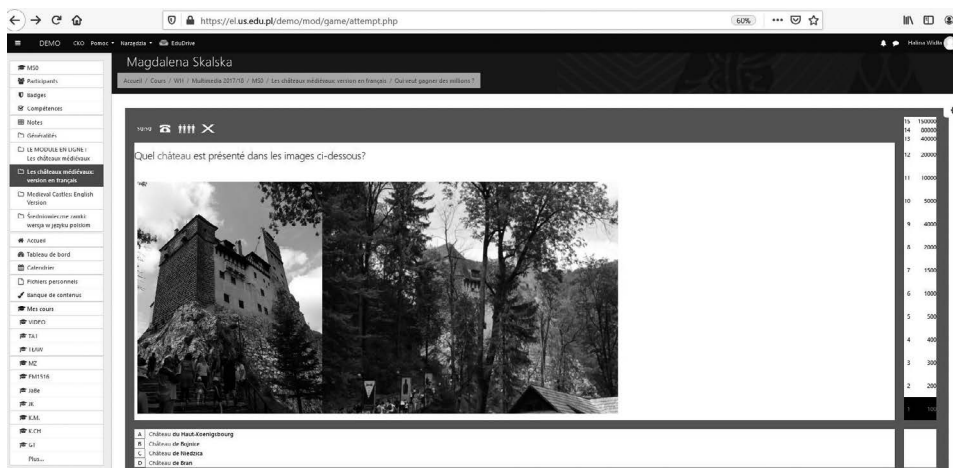


Fig. 2: Capture d'écran provenant du cours élaboré par Magdalena Skalska : enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère : les châteaux médiévaux. Exemple de l'exercice « Qui veut gagner des millions » – en version française

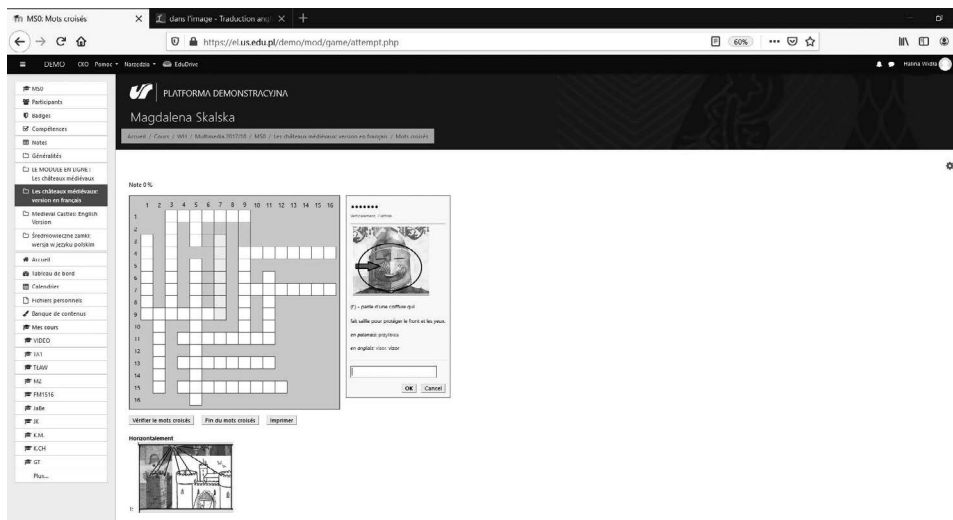


Fig. 3: Capture d'écran provenant du cours élaboré par Magdalena Skalska : enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère : les châteaux médiévaux. Exemple de l'exercice « Mots croisés » (coordonné avec le glossaire trilingue)

Cette forme de séminaire bénéficie d'une haute appréciation des étudiants parce qu'elle permet de progresser dans le domaine choisi par l'apprenant lui-même, et de guider les étudiants vers des ressources fiables; elle respecte le rythme de travail et d'apprentissage, favorise l'engagement des apprenants, valorise l'utilisation des technologies, permet de créer des instants de collaboration, et développe une pratique réflexive pendant la production et communication sur le Web (Widła 2019).

3. Bilan

Au moment où les universités réagissent aux défis technologiques et dans la perspective durable de la mise en place de l'apprentissage à distance ou hybride, nous avons tenté d'examiner quelques innovations actuellement introduites par plusieurs établissements sous l'angle de leur applicabilité en mode universitaire, en nous demandant si et à quel point les étudiants seraient capables de les accepter au lieu des formes de travail traditionnelles.

Parmi les approches qui orientent des pratiques numériques novatrices au service de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, celles introduites dans le cadre des cours magistraux, des exercices pratiques et des séminaires ont de sérieuses chances de répondre aux besoins des étudiants du XXI^e siècle. Pourtant, la transformation numérique s'opère à son propre rythme et différents types d'accompagnement technologique sont différemment appréciés par les étudiants, en fonction des formes d'apprentissage.

C'est assurément le cours magistral qui, aux yeux des étudiants en philologie, doit s'opposer à la révolution numérique approfondie. Il ne s'agit pas des MOOCs classiques représentant le même risque d'un apprentissage automatique – passif – mais des cMOOCs⁴ augmentés d'une couche d'activité, ce qui impliquerait l'inversement de la nature des activités d'apprentissage. Les étudiants optent pour des cours permettant une réception passive du contenu en réservant au numérique le rôle d'assurer l'accès immédiat aux ressources disponibles en ligne. Dans cette attitude, ils sont soutenus par les professeurs habitués à leur statut de maîtres. Par ailleurs, il convient de rappeler que l'attrait du cours magistral réside principalement dans l'enthousiasme de l'orateur.

Aux yeux des participants aux travaux dirigés en langues étrangères, les supports numériques restent un formidable complément de formation et de révision, à condition qu'à l'époque de la gamification l'on évite le piège du jeu à tout prix (Rézau, 2008). Les étudiants restent néanmoins peu enthousiastes quant à l'apprentissage inversé. Le module de travaux pratiques en langues est divisé en parties focalisées sur différentes compétences, ce qui rend l'organisation et la coordination de ces travaux encore plus difficiles. De plus, selon ces natifs digitaux (Billouard-Fuentes et Bouzidi, 2009), familiarisés avec les technologies numériques depuis leur naissance, l'interaction traditionnelle leur offre un luxe d'une rare conversation en tête-à-tête, en situation de communication exolingue.

Selon les étudiants, le numérique et les outils de communication à distance contribuent fortement au travail collaboratif des participants aux séminaires, permettent de mieux gérer et partager des contenus. Le travail en système inversé, en particulier, encourage au travail collaboratif en présentiel et en ligne, en assurant la meilleure autonomie à chacun. Cette autonomie permet de créer des situations où les étudiants essaient d'enseigner comme ils auraient voulu qu'on leur enseigne lorsqu'ils étaient débutants. En définitive, bien que la mise en place de pédagogies actives rende

⁴ Cf. aussi <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/mooc/mooc-definition-enjeux/typologie-evolution/xmooc-cmooc>, consulté le 23 février 2021.

les évaluations basées sur les compétences linguistiques très difficiles, pour ce qui est des séminaires, la manière de gérer la mise en œuvre de l'évaluation formative et sommative semble être grandement appréciée par les étudiants.

Bibliographie

- Amyotte, L. (1996). *Méthodes quantitatives. Application à la recherche en sciences humaines*, Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Billouard-Fuentes, D., Bouzidi, L. (2009). *Natifs ou Immigrants Digitaux: quel impact sur l'intégration des Environnements Numériques de Travail Universitaires?* Conférence TICEMED 2009, Milan, Italie, mai 2009.
- Corvet-Biron, M. (2015). *Les MOOCs, nouvelle vraie ou fausse bonne idée?* [en ligne], URL: <https://www.speakenglishcenter.com/2015/06/09/les-moocs-nouvelle-vraie-fausse-bonne-idee/>, consulté le 9 février 2020.
- Gałań, B. (2017). *La méthode d'enseignement à distance dans le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Guéguen, N. (1997). *Manuel de statistique pour psychologues*, Paris: Dunon.
- Grzega, J., Schöner, M. (2008). The didactic model *LdL* (Lernen durch Lehren) as a way of preparing students for communication in a knowledge society, *Journal of Education for Teaching* 34 (3), 167–175.
- Fiorella, L., Mayer, R. E. (2013). The relative benefits of learning by teaching and teaching expectancy, *Contemporary Educational Psychology* 38 (4), 281–288.
- Martin, J.-P. (1989). Quand les élèves font la classe, *Le Français dans le monde* 224, 51–55.
- Martin, J.-P. (2004). Lernen durch Lehren: quand les apprenants font la classe, *Les Cahiers de l'APLIUT* XXXIII (1), 45–56.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Horizon*, vol. 9 (5), 1–6.
- Rézau, J. (2008). Un cas particulier du scénario dans l'apprentissage des langues: le labyrinthe (action maze), *Alsic* 11, 2 [en ligne], URL: <http://journals.openedition.org/alsic/137>, consulté le 23 février 2020.
- Roberge, A. (2012). L'apprentissage inversé: avancée ou régression? [en ligne], URL: <https://cursus.edu/articles/24940/lapprentissage-inverse-avancee-ou-regression>, consulté le 10 février 2020.
- Skalska, M. (2019). *Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère: les châteaux médiévaux*. Mémoire de diplôme [en ligne], URL: <https://apd.us.edu.pl/diplomas/113371/>, consulté le 20 février 2020.
- Widła, H. (2019). Implementation of IT tools as a method of improving language and communication skills of bi- and trilingual students, *International Journal of Research in E-learning* 5/2, 33–48.
- Widła, H. (2020). Évaluation formative par le biais de pratiques « Lernen durch Lehren » destinées aux étudiants de niveau avancé, *Neofilolog* 54/1, 155–169.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce*, Kraków: Avalon.

La grammaire au service de l'activité professionnelle : sélection, progression et agencement des ressources linguistiques dans les formations en français à des fins professionnelles

Grammar at the service of professional activity: selection, progression and arrangement of linguistic resources in training in French for professional purposes

The grammatical competence is a component of communicative competence, but in practice the communication skills often prevail over language correctness. Nevertheless, it should be remembered that the use of language subsystems in accordance with grammatical rules is the basis for precise and effective verbal communication, especially in a professional context, and may indicate the professionalism of the language user.

The subject of this text is a reflection on the role of grammatical elements in professional communication and on the place of grammar in specialist language programs and effective ways of teaching it. The learner's profile and his/her needs will be the starting points to discuss possible approaches to teaching grammar.

Keywords: French for professional purposes, French for Specific Purposes, grammar, teaching approach, teaching activities

Mots-clés: le français à des fins professionnelles, Français de Spécialité, Français sur Objectif Spécifique, grammaire, approche pédagogique, activités pédagogiques

Certains affirment que la spécificité de l'enseignement/apprentissage des langues dites spécialisées consiste avant tout à enseigner la terminologie d'un domaine. C'est pourquoi, « l'enseignement du lexique spécialisé reste [...] massif dans les formations destinées à des publics spécifiques, celui de la grammaire occupe une place plus marginale » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 238). La compétence grammaticale s'avère une composante essentielle de la communication et la compétence communicative englobe un éventail de compétences composites, dont la compétence grammaticale (*cf.* CECRL, 2001). Cette dernière est définie comme :

la connaissances des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser [...] compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. (CECRL, 2001 : 89)

L'objectif de chaque individu qui apprend la grammaire est de s'en servir : « celui ou celle qui se rend en classe de langue ne le fait pas pour assister à des leçons de grammaire ou devenir grammairien. Il (ou elle) le fait pour apprendre à faire usage du français » (Vigner, 2004 : 17). Il s'ensuit que, dans un cours de langue, la connaissance de la grammaire ne constitue pas une compétence en soi et ne peut pas minorer la pratique de la langue, celle-ci étant l'objectif essentiel de l'enseignement de la grammaire.

Les observations formulées ci-dessous sont valables à la fois pour l'enseignement du français généraliste et celui qui s'oriente vers les publics professionnels. L'objectif du présent texte est de s'interroger sur la place et le rôle de la grammaire dans les formations en français à des fins professionnelles : la compétence grammaticale y est-elle intégrée et sous quelle(s) forme(s) ? Est-elle en relation avec les objectifs des publics ciblés ? Quels principes de sélection et de progression régissent l'enseignement de la grammaire en français professionnel ? Y a-t-il des activités pédagogiques particulières que l'enseignant peut/doit utiliser pour enseigner la grammaire ?

1. Le français à des fins professionnelles et les publics spécifiques

Enseigner le français à des fins professionnelles appartient au terrain de la didactique du FLE, mais la différence cruciale entre le français courant et professionnel réside dans le profil des publics apprenants. Ces derniers sont, en principe, adultes, actifs déjà sur le marché du travail ou encore en voie de professionnalisation, mais tous motivés par un objectif professionnel plus ou moins concret. L'ambition des cours de français professionnel n'est pas de s'approprier la langue dans tous ses états¹. Il importe donc d'établir des priorités et de se concentrer sur les formes récurrentes dans le contexte professionnel de référence. En fonction du secteur d'activité des apprenants, l'éventail des ressources grammaticales à aborder varie, p. ex. « en français du tourisme, on travaillera en particulier 'les degrés de l'adjectif' qui entrent dans le projet de valorisation des destinations et des produits » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 238) alors que la formation en français juridique exige de réviser le « subjonctif », « les verbes de modalité ; l'expression de la cause, de la conséquence, du but et de l'hypothèse (relations logiques) ; les temps ; la négation ; l'expression de la généralité » (Damette, 2007 : 44). D'autres textes de spécialité peuvent avoir « une composante grammaticale très restreinte par rapport aux discours non spécialisés (cas du discours mathématique, où le nombre de temps utilisés est réduit et où la notion d'aspect n'existe pas) » (Carras *et al.*, 2007 : 29).

Le profil des apprenants susmentionné est décisif pour la façon de concevoir le programme de formation. Les besoins des apprenants et les objectifs qui en résultent sont à l'origine de deux logiques distinctes – celle de l'offre et celle de la demande – que l'on peut mettre en place pour déterminer les grands axes des cours. Les publics réunis autour d'un objectif commun, plutôt homogène (comme métier, poste) sont plus concernés par les formations « sur mesure » désignées par le Français sur Objectif Spécifique (Mangiante et Parpette, 2004). En revanche, les apprenants appartenant

¹ Selon Lehmann (1993), l'objectif est d'apprendre DU français et non LE français.

à un domaine de spécialité (tourisme, affaires, diplomatie) sont plus enclins à s'inscrire dans les formations en Français de Spécialité. Ces dernières réunissent un public divers et non contraint par un facteur temporel et ressemblent davantage à un cours traditionnel de FLE.

Si la motivation et la maturité constituent un atout incontestable des publics spécifiques, les points problématiques n'épargnent pas cette cible. Il importe de noter, parmi les plus importants, la disponibilité réduite, la désuétude des pratiques de classe scolaires et la méconnaissance du métalangage, les deux dernières étant très en rapport avec l'enseignement de la grammaire. L'apprenant adulte connaît en principe son objectif de formation et les raisons qui le poussent à entreprendre celle-ci. Cependant le retour à une position d'élève, l'exécution des consignes de l'enseignant, l'accomplissement des activités pédagogiques qu'il ne comprend pas ou dont le sens lui échappe, peuvent l'inquiéter ou même l'amener à refuser ce rôle. Cette remarque est particulièrement valable pour les activités visant l'enseignement de grammaire qui puisent dans un répertoire d'exercices de repérage, à trous, structurels ou de transformation (Besse et Porquier, 1991). Leur forme schématique, le manque de contexte ainsi que la centration sur des unités isolées de morphologie et/ou syntaxe peuvent rendre obscurs le vrai intérêt et la finalité opérationnelle de la formation pour les apprenants².

2. Enseigner la grammaire pour l'activité professionnelle

Enseigner le français à des fins professionnelles consiste à viser avant tout les éléments de la langue. Ces derniers devraient pourtant être abordés directement en rapport avec la pratique du langage dans un contexte précis, soit à travers les discours produits par des professionnels dans les circonstances exactes de leur activité professionnelle. Même si les individus puisent dans un seul répertoire des ressources d'une langue et combinent celles-ci selon les règles d'usage propres à cette langue, leurs discours peuvent contenir des éléments grammaticaux récurrents dissemblables en fonction du domaine de spécialité (*cf. supra* 1). C'est pourquoi Mangiante (2006 : 137) constate que « ce n'est pas la langue qui est spécialisée, mais son utilisation par des locuteurs spécialistes dans certaines circonstances de leur vie et qui en font une utilisation spécifique dans le cadre d'une communication spécialisée. Ils produisent donc des 'discours spécialisés'. » Il en résulte que le discours devrait constituer le point de départ pour l'enseignement de la grammaire en français à des fins professionnelles.

Puisque le discours est considéré comme une mise en pratique du langage, il est possible de distinguer trois critères de classement des formes linguistiques relatifs aux parties du discours qui sont à la base de trois approches de l'enseignement de la grammaire (Mangiante, 2015). Il s'agit de :

² Parpette (2001) remarque que les procédures pédagogiques peuvent avoir des effets négatifs sur résultats d'apprentissage. Selon cette auteure, « nombreux [...] sont les apprenants qui réussissent des exercices morphosyntaxiques mais peinent à mettre ces connaissances en œuvre de façon pertinente au moment des activités de pratique de la langue » (Parpette, 2001 : 8).

- la grammaire de phrase qui prend en considération les actes langagiers réalisés à l'aide des unités phrastiques qui produisent un effet direct sur les destinataires ;
- la grammaire de textes qui se base sur « les principes de la linguistique textuelle et prend comme unité d'analyse le cadre du texte » (Mangiante, 2015 : 98). Sont ici pris en compte les conditions de cohérence et de cohésion du texte, principes de l'organisation textuelle, la progression des énoncés, etc. ;
- la grammaire de discours qui a son origine dans l'analyse des discours authentiques, recueillis sur le terrain et qui tient compte des paramètres contextuels inhérents à l'accomplissement des tâches professionnelles observées. « Il s'agit d'interpréter les phénomènes langagiers visibles dans les discours que les apprenants auront à comprendre ou à produire à la lumière de facteurs extérieurs au texte et dépendant du contexte professionnel, des codes socioculturels propres à l'entreprise... » (Mangiante, 2015 : 98).

Ces trois approches ne s'excluent pas, mais elles sont complémentaires. Il est possible de les appliquer selon la logique de l'économie grammaticale en partant du discours en passant par le texte et en s'arrêtant sur la phrase, ce qui permet aussi d'enchaîner les activités langagières de référence (de la compréhension à la production) et d'y introduire le réemploi des structures linguistiques repérées et analysées auparavant.

Les contenus grammaticaux abordés dans les formations en français à des fins professionnelles peuvent différer en fonction de la spécificité du domaine et des discours qui y circulent. Quant aux activités pédagogiques relatives à l'enseignement de la grammaire, elles sont globalement identiques à celles qu'on utilise dans l'enseignement du FLE. Force est de rappeler que la différence essentielle entre les activités utilisées dans les deux contextes s'appuie sur l'objectif de la formation et non sur la forme. C'est pourquoi les formations en français professionnel recourent à tout un éventail d'activités pédagogiques parmi lesquelles il y a des activités visant à agir (tâches, projets, études de cas, simulations, etc.), des activités de communication (question-réponse, jeux de rôle, production orale/écrite, interactions orales/écrites, compréhension des textes/discours, etc.) et des exercices de langue (lacunaires, d'appariement, QCM, de substitution, de transformation, etc.). Peu importe si la formation s'inscrit dans la démarche du Français sur Objectif Spécifique ou du Français de Spécialité, il est à postuler une relation étroite entre les activités pédagogiques (y compris de grammaire) et les situations/actions professionnelles concrètes. En fonction des besoins et du moment de leur exploitation pédagogique, les objectifs des activités visent à réaliser les actes de parole au travail, accomplir des tâches et projets à l'aide de la langue et prendre conscience de la logique du travail, des gestes professionnels, des aspects socioculturels, etc.

3. La grammaire dans les formations en français à des fins professionnelles

La distinction des divers profils d'apprenants et de leurs besoins amène à envisager des démarches pédagogiques dissemblables, en les organisant selon la logique de l'offre et celle de la demande. Si les premières peuvent profiter des supports pédagogiques

disponibles (telles les méthodes de langue de spécialité), dans les secondes, la conception et l'élaboration des supports d'enseignement restent à la charge de l'enseignant. Une telle manière de l'organisation du travail de l'enseignant ne reste pas sans incidence sur les choix pédagogiques à opérer, comme entre autres la sélection des unités linguistiques à enseigner, la nature des activités pédagogiques et leur agencement dans le programme de la formation.

3.1. La grammaire dans les méthodes de français de spécialité

Les méthodes de français à des fins professionnelles s'adressent à des publics spécifiques représentant un domaine de spécialité (p.ex. affaires, diplomatie, tourisme, etc.) et sont généralement exploitées dans les formations offertes. À l'appui des exemples des méthodes concrètes disponibles sur le marché, il est possible de constater qu'une d'elles vise des adultes « en situation professionnelle ou en préparation à la vie active; elle est conçue pour répondre à des besoins immédiats et urgents d'apprentissage du français et permet d'être opérationnel rapidement en milieu francophone » (*Objectif Express. Le monde professionnel en français*³: 4^e de couverture), alors qu'une autre « permet l'apprentissage du français dans le contexte des relations européennes et internationales » (*Objectif Diplomatie. Le Français des relations européennes et internationales*⁴: 4^e de couverture).

Les deux méthodes sélectionnées privilégient l'approche actionnelle et proposent des scénarios de communication professionnelle dans le cadre desquels les apprenants sont amenés à accomplir des tâches ou réaliser des projets, comme en témoignent les exemples réunis dans le tableau ci-dessous :

Tab. 1 : Savoir-faire visés dans les méthodes de français de spécialité

méthode de français	unité	savoir-faire visés
<i>Objectif Express</i>	1. Entrez en contact! (pp. 9–23)	Entrer en contact avec qqn Remplir un formulaire Faire des démarches simples pour obtenir un document
<i>Objectif Diplomatie</i>	1. Vous êtes Madame... ? (pp. 10–19)	Entrer en contact Remplir une fiche/un badge Écrire un courriel ou une lettre

Les savoir-faire recensés sont forcément de nature langagière et consistent à manier les ressources linguistiques (y compris de nature grammaticale). Les auteurs des méthodes en question assignent à chaque unité un ensemble de contenus grammaticaux indispensables pour s'acquitter des tâches déterminées.

³ A.-L. Dubois, B. Tauzin (2013). *Objectif Express. Le monde professionnel en français 1/A1-A2*, Paris: Hachette.

⁴ L. Riehl, M. Soignet, M.-H. Amiot (2006). *Objectif Diplomatie. Le Français des relations européennes et internationales A1/A2*, Paris: Hachette.

Tab. 2: Éléments de grammaire visés par les unités pédagogiques des méthodes de français de spécialité

méthode de français	unité	savoir-faire visés	éléments de grammaire
<i>Objectif Express</i>	1. Entrez en contact? (pp. 9–23)	Entrer en contact avec qqn Remplir un formulaire Faire des démarches simples pour obtenir un document	Les verbes <i>être, s'appeler, aller</i> Les articles indéfinis Le masculin et le féminin des noms et des adjectifs Les adjectifs interrogatifs: <i>quel, quelle</i> Les adjectifs possessifs: <i>mon, ma, mes, votre, vos</i> Les prépositions <i>à, dans, chez</i>
<i>Objectif Diplomatie</i>	1. Vous êtes Madame...? (pp. 10–19)	Entrer en contact Remplir une fiche/un badge Écrire un courriel ou une lettre	Les verbes <i>être, avoir, s'appeler, partir et aller</i> Les articles définis Les verbes en <i>-er</i> Le genre des adjectifs de nationalité Les prépositions de lieu <i>à et en</i> (villes et pays) La négation avec <i>ne...pas</i>

La sélection des éléments de grammaire proposés pour chaque unité correspond à la nature des objectifs communicatifs mis en rapport avec les situations de communication visées dans chaque scénario. Se présenter, demander de se présenter, demander d'où on vient, etc. ce sont des actes de parole qu'on réalise souvent dans la situation de prise de contact, celle-ci étant au centre d'intérêt des unités analysées. Reste à mentionner que le choix d'éléments de grammaire à traiter est dissemblable, même si les unités pédagogiques dans deux manuels envisagent la même situation de communication. Il en va de même pour la sélection des ressources grammaticales dans les unités qui suivent.

La manière d'aborder la grammaire adoptée dans les méthodes en question passe par un éventail d'activités pédagogiques présentes à l'intérieur des unités et/ou dans le cahier d'activités à part. Il s'agit des exercices de langue qui succèdent en principe aux tableaux de conjugaison, aux fragments décrivant les outils linguistiques ou aux exemples présentant les structures morphosyntaxiques, souvent de manière implicite.

Tab. 3: Activités pédagogiques de grammaire proposées dans les méthodes de français de spécialité

méthode de français	emplacement des contenus de grammaire	activités pédagogiques
<i>Objectif Express</i>	Unité 1. Double page avec « Outils linguistiques » abordant l'ensemble de contenus grammaticaux suivie de 6 activités de grammaire réunies dans la partie isolée « Entraînez-vous ».	[...] 3. Au colloque Complétez le dialogue avec le verbe <i>être</i> au présent. Bonjour, je ... Paul Alliot et je vous présente Catherine Claude. [...] 4. Prêt pour le départ! Complétez avec <i>mon</i> ou <i>ma</i> . Vérifiez le genre des mots dans le dictionnaire. J'ai ... carte d'identité avec ... photo, ... passeport avec ... visa, ... portefeuille avec ... carte de crédit [...].

méthode de français	emplacement des contenus de grammaire	activités pédagogiques
		5. Quelles questions ! Complétez avec <i>quel</i> ou <i>quelle</i> est votre prénom ? ... est votre ville de résidence ? [...]
<i>Objectif</i> <i>Diplomatie</i>	Unité 1. Section « À l'accueil » Encadré avec la conjugaison des verbes <i>être</i> , <i>avoir</i> , <i>s'appeler</i> au présent Encadré avec les exemples d'emploi des articles définis	Complétez : a. Marion Delorme ... un badge. b. Vous vous ... Roman Zaremba. [...] Complétez avec l'article défini qui convient : a. Où est ... passeport de la déléguée slovaque ? b. ... nom de famille de Mila est « Svoboda ». [...]

Il en ressort des exemples rapportés ci-dessus que le traitement de la grammaire dans les méthodes de français de spécialité a beaucoup en commun avec celui qu'utilisent les méthodes de FLE. La grammaire est abordée dans les sections isolées ce qui détache en quelque sorte les ressources grammaticales aussi bien de la situation de l'énonciation que du reste d'activités proposées aux apprenants. Même si les exemples évoquent le contexte de situation communicative de référence et les dialogues s'inscrivent plus ou moins dans le domaine de spécialité visé, dans la plupart des cas, les activités témoignent de l'absence de contextualisation, car elles sont isolées du contexte professionnel qui détermine la nature des moyens linguistiques à mobiliser et les règles de leur usage. Nous constatons ainsi que la démarche pédagogique proposée dans les manuels de français de spécialité n'a rien de spécifique par rapport au profil professionnel des apprenants et leurs objectifs de formation. C'est une démarche qui vise avant tout la grammaire de phrase et la réalisation des actes de paroles déterminés.

3.2. La grammaire dans les formations « sur mesure »

Les formations demandées ou « sur mesure » font appel à une démarche pédagogique qui aborde les contenus de grammaire de manière dissemblable. Le point de départ pour la détermination des contenus à enseigner se situe dans le discours ou le texte, ces derniers étant aussi décisifs pour l'exploitation pédagogique des ressources linguistiques au cours de l'enseignement/apprentissage. Ainsi, la nature des unités de grammaire est-elle conditionnée par la spécificité du discours qui reflète la pratique langagière dans un contexte de travail et donne un sens aux éléments de la langue mobilisés au service de cette pratique. En fonction de la spécialisation des apprenants et du type de discours de référence, le choix d'un concepteur/enseignant peut s'orienter vers des éléments grammaticaux de nature variée : « une forme, comme la nominalisation, ou bien une notion actualisée sous des formes diverses, telle la modalité d'incertitude, la cause, la concession, etc. » (Parpette, 2001 : 13).

Les exemples d'un tel traitement de la grammaire ne sont pas rares. Citons comme preuve la démarche décrite par Parpette (2001) mise au service pour une formation

d'ingénieurs non francophones spécialisés en hydraulique dont l'objectif vise la maîtrise de la nominalisation, ou celle adressée aux archéologues et consistant à s'approprier les moyens linguistiques exprimant l'incertitude et à les utiliser correctement (Parpette, 2001). Dans la même perspective s'inscrit la démarche rapportée par Mangiante (2015) par rapport à la formation d'aide-soignant en Espagne. Dans tous les cas, il s'agit de traiter la grammaire comme un élément du contexte professionnel matérialisé sous forme de document, ce dernier, collecté sur le terrain, est donc en rapport étroit avec les résultats d'analyse des besoins des apprenants en question. La forme d'activités pédagogiques⁵ mises en place pour enseigner les éléments sélectionnés reprend les techniques présentées dans ce qui précède. Il faut pourtant constater que les activités sont contextualisées, car leur rôle est d'enseigner en parallèle les règles d'usage et les règles d'emploi en discours. De plus, ces activités sont en cohérence avec les objectifs du public cible et elles préparent les apprenants à accomplir des tâches langagières liées à leur activité professionnelle. Comme elles intègrent les ensembles d'enseignement considérés comme autonomes, mais abordés souvent séparément (la grammaire, la compréhension et la production ou autres), elles ne sont pas détachées du reste des activités pédagogiques auxquelles participent les apprenants.

Ainsi la démarche contextualisée de l'enseignement de la grammaire dans les formations du type FOS suit-elle le schéma de progression décrit par Mangiante (2015 : 104). Tout d'abord, la compréhension orale ou écrite vise les activités de lecture ou d'audition sélectives, de repérage des unités linguistiques caractéristiques, de mise en situation et de découverte. Vient ensuite la systématisation grammaticale dont le rôle est de fixer les règles d'usage et d'emploi des discours spécialisés. Elle se réalise à l'aide des exercices de réemploi contextualisés et des tâches liées à la compréhension. L'activité des apprenants est couronnée par l'accomplissement d'une tâche de production orale ou écrite dans laquelle sont réinvestis les acquis grammaticaux repérés et travaillés au cours de la séquence.

4. En guise de conclusion : l'opérationnalisation de l'enseignement de la grammaire

La prise en compte du profil des publics spécifiques a ses conséquences pour la démarche pédagogique mise en place lors de la formation, y compris pour l'enseignement de la grammaire. La nature des tâches professionnelles précises dont les formations FOS tiennent compte contraint à aborder « des discours spécialisés dans lesquels la place de la grammaire est déterminée par des objectifs de communication ciblée » (Mangiante, 2015 : 96). Il est donc question de la « grammaire de spécialité » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 238) ou « grammaire 'du sens' » (Mangiante, 2015 : 96), qui prime sur la grammaire de phrase. À l'appui des exemples rapportés, cette dernière accompagne plutôt les formations en français de spécialité qui réunissent des publics

⁵ Sont proposées les activités de transformation, de substitution, de mise en ordre, de repérage, de classement, etc.

plus hétérogènes et qui visent la sélection des contenus grammaticaux transversaux à différents métiers ou postes, sans tenir véritablement compte de « grammaire de spécialité ». Il s'ensuit qu'il est fréquent dans ces formations de réduire l'enseignement de la grammaire à une révision des éléments de français général sans les circonscrire véritablement dans un domaine professionnel concret.

Cependant, la démarche relative à la grammaire de discours, soit :

la démarche intégrative [...] n'est pas propre aux discours spécialisés. C'est une conception globale de l'enseignement de la grammaire liée à une conception de la langue. L'intérêt de la prise en compte de la notion de discours spécialisés dans une réflexion sur la grammaire est de mettre en évidence, de façon plus explicite, la diversité des discours, du fait de la centration sur un thème unique : un même contenu traité dans un manuel, dans un cours en face-à-face, lors d'une interview, dans un documentaire, etc. est exprimé sous des formes différentes, et ces différences peuvent toucher tous les niveaux linguistiques. (Parpette, 2001 : 17)

Nous en concluons que, pour améliorer l'opérationnalité de l'enseignement du français (qu'il s'agisse du français généraliste, du français de spécialité ou celui sur objectif spécifique), le traitement de la grammaire devrait être articulé au traitement du discours.

Bibliographie

- Besse, H., Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*, Paris : Didier.
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., Szilagy, E. (2007). *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, Paris : CLE International.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Damette, E. (2007). *Didactique du français juridique. Français langue étrangère à visée professionnelle*, Paris : L'Harmattan.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*, Paris : Hachette.
- Mangiante, J.-M. (2006). Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches didactiques distinctes, *Linguistique plurielle* 1, 137-152.
- Mangiante, J.-M. (2015). La grammaire en Français sur Objectif Spécifique (FOS) : une place, un rôle et une démarche différents ? *Le Français dans le monde. Recherches et Applications* 57, 96-107.
- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris : Didier.
- Parpette, Ch. (2001). Enseignement de la grammaire et discours spécialisé : intérêt et limites de la combinaison. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT XX/4*, 8-17.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*, Paris : Hachette.

MONIKA GRABOWSKA

Université de Wrocław
ORCID: 0000-0001-7828-0821

L'apprentissage informel des langues étrangères à l'époque du *Cadre européen commun de référence*

Informal foreign language learning at the time of *The Common European Framework of Reference for Languages*

The progression undertaken by foreign language teaching in the institutional context is often a faithful reflection of the CEFR scales, especially since it follows the progression endorsed by school workbooks. Consequently, this teaching seems to impose, but without any explicit recognition, an articulation of formal learning activities with informal learning sequences roughly understood as referring to communication activities which are not provided with educational forms. Our paper takes up, very modestly, the methodological challenge of determining the place of informal learning at the time of the CEFR-shaped teaching, which would consist in highlighting the concept of informal learning as a necessary component of every foreign language learning process, leading significantly to upgrade the level of communication competence, in order to recognize it accordingly.

Keywords: informal/formal learning, *The Common European Framework of Reference for Languages*, progression, didactical contract

Mots-clés: apprentissage informel/formel, *Cadre européen commun de référence*, progression, contrat didactique

1. Cadre théorique et objectifs de recherche

Notre texte est né d'une réflexion sur la complexité de la compétence de communication saisie suivant les descripteurs proposés par le *Cadre européen commun de référence* (désormais : CECRL), dont son *Volume complémentaire* qui vient de paraître en 2018, face à la progression imposée par les autorités institutionnelles. À titre d'exemplification, le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche polonais impose, dans le cadre des études *néophilologiques*¹, l'acquisition du niveau C1 au terme

¹ Pour une description plus abondante des facultés de (néo)philologie française, cf. Sujecka-Zajac (2018).

du premier cycle, et du niveau C2 en fin de second cycle, autant pour les candidats qui avaient une connaissance préalable de la langue étrangère au moment du recrutement que pour les vrais débutants. Ces derniers se trouvent ainsi dans l'obligation d'accéder au niveau C1 en trois années d'apprentissage.

En effet, d'une façon générale, la progression établie dans le cadre d'un enseignement des langues étrangères (désormais : LE) « scolaire » et/ou « académique »², et donc « institutionnel » et « formel », est souvent un reflet fidèle des échelles du CECRL, d'autant plus qu'elle suit la progression adoptée par les manuels de langue (alignés sur le CECRL). Par conséquent, cet enseignement semble imposer, mais sans reconnaissance explicite (nous reviendrons à cette idée), une articulation des activités d'apprentissage formel avec les séquences d'apprentissage informel compris *grosso modo* comme se référant aux situations de communication n'étant pas dotées de formes éducatives (Brougère et Bézille, 2007). Pour emprunter la fameuse métaphore de Weaver (1986), l'apprentissage informel serait devenu une dimension cachée du processus d'apprentissage bien que ses tenants et aboutissants fassent l'objet de recherches en sciences de l'éducation depuis un demi-siècle³.

Selon Schugurensky, l'étude des apprentissages informels poserait actuellement quatre défis – conceptuel, méthodologique, de reconnaissance, et pédagogique :

Le défi conceptuel renvoie au besoin d'ouvrir la boîte noire des apprentissages informels et de mieux comprendre leurs différentes manifestations et caractéristiques internes. Le défi méthodologique se rapporte au besoin de développer des stratégies de recherche créatives afin de surmonter les difficultés pour mettre au jour les apprentissages informels et la connaissance tacite. Le défi de reconnaissance se rapporte au besoin d'améliorer les mécanismes institutionnels pour reconnaître et évaluer les apprentissages informels. Le défi pédagogique enfin renvoie au besoin de créer volontairement des situations riches pour des apprentissages informels pertinents. (Schugurensky, 2007 : 13)

Notre recherche relèvera, très modestement, le défi méthodologique, et consistera à mettre à jour les apprentissages informels à la lumière du CECRL afin de pouvoir les reconnaître en conséquence⁴.

En fait, les apprentissages informels jouissent rarement du même prestige que les apprentissages formels et non-formels. Selon Schugurensky (2007 :14), les appellations de *non-formel* et d'*informel* contiendraient notamment l'idée que « les expériences d'apprentissage vécues sur le lieu de travail et dans la communauté seraient incohérentes, non-cruciales et donc moins dignes d'intérêt ». Toutefois, selon l'auteur (2017 :14), c'est dans la sphère informelle que « s'acquiert la plupart des apprentissages significatifs dont on se sert dans la vie de tous les jours ».

² Général, sans toucher aux particularités de l'enseignement/apprentissage des LE sur objectifs spécifiques.

³ Brougère et Bézille (2007) présentent les travaux de Taugh (1971) sur l'apprentissage autoprogrammé comme pionniers dans le domaine.

⁴ Quant au défi pédagogique, il risque d'être sujet à caution dans le contexte institutionnel (dans quelle mesure peut-on formaliser l'informel?).

Les apprentissages informels, ou, comme le préfèrent certains, les situations d'apprentissage informel (Brougère, 2016 : 54), englobent une multitude d'expériences auxquelles nous nous adonnons quotidiennement : travail professionnel, obligations civiques et familiales, tâches domestiques, soins médicaux et cosmétiques, sports, loisirs, médias, activités de bénévolat et religieuses, participation à des manifestations culturelles et politiques, voyages, recherches personnelles et, *last but not least*, l'usage des langues (Brougère et Bézille, 2007 : 121). Ils s'opposent aux apprentissages auto-dirigés – intentionnels et conscients –, et aux apprentissages fortuits – non-intentionnels mais conscients et structurés en termes d'objectifs, de temps ou de ressources.

L'apprentissage informel – un terme qui relèverait de l'oxymore – assimilé par Schugurenky à la socialisation⁵, est tacite :

[Il] renvoie à l'assimilation presque naturelle des valeurs, attitudes, comportements, savoir-faire et connaissances qui se produit dans la vie quotidienne. Non seulement l'apprenant n'a aucune intention préalable de les apprendre, mais il n'est absolument pas conscient qu'une activité d'apprentissage a eu lieu. (Schugurenky, 2017 : 16)

Une telle conception de l'apprentissage informel permet d'élargir le champ conceptuel d'apprentissage au-delà d'une prise en charge éducative et d'y voir une dimension définitoire de l'être humain (Brougère, 2016 : 55). Selon plusieurs auteurs, les termes « formel » et « informel » ne s'opposent même pas, mais forment un continuum, et les différentes conceptions de l'apprentissage informel se distinguent par la place où elles « posent le curseur » (Brougère et Bézille, 2007 : 124). Nous partageons aussi la conviction que l'adjectif « informel » s'applique plutôt au processus qu'au résultat⁶.

Dans le contexte précis de l'apprentissage informel des LE, nous emprunterons la définition de Sockett⁷, selon laquelle, cet apprentissage est :

toute activité entreprise en dehors d'un quelconque contexte académique impliquant l'utilisation de ressources qui ne sont pas conçues comme des outils pédagogiques, et qui conduit au développement du système langagier en L2 d'un apprenant. Ces activités ne sont pas nécessairement entreprises dans le but d'améliorer la connaissance de la L2 et l'apprenant n'est pas non plus forcément conscient du développement langagier qui peut en résulter. (Sockett, 2015 : 128)

⁵ Cf. aussi Brougère (2016 : 55, 121). Toutefois, selon Brougère et Bézille (2007 : 118), les termes de socialisation ou d'acculturation ne sont pas suffisamment larges pour rendre compte de la diversité des contextes dans lesquels s'effectue l'apprentissage informel.

⁶ « Il n'est pas certain [...] qu'à un processus d'apprentissage informel corresponde un savoir informel » (Brougère et Bézille, 2007 : 130).

⁷ Cf. aussi Silva et Brougère (2016 : 58–61).

2. Apprentissage informel vs progression dans l'acquisition des niveaux de compétence

Dans cette section, nous présenterons trois exemples dont le rôle est d'illustrer l'impact – sous-jacent, tacite et implicite – de l'apprentissage informel dans le gravisement des échelons entre les niveaux de compétence en langues étrangères.

Le premier exemple est celui de l'activité d'interaction en ligne décrite dans l'échelle « Conversation et discussion en ligne » du CECRL (2018: 100)⁸. La question qui se pose est de savoir s'il serait possible de passer du niveau A1 au niveau A2, puis B1, etc., jusqu'au niveau C2, sans une pratique informelle de l'activité.

On pourrait objecter que l'exemple est vicieux, puisqu'il s'agit d'une activité relevant par nature des pratiques informelles des étudiants et dans laquelle ils excellent (dans ce domaine, ils sont peut-être même meilleurs que plusieurs enseignants). Mais, en examinant la question plus en détail, il est vraiment difficile de dissocier la part de succès due à l'apprentissage informel et celle due à l'apprentissage formel de cette activité langagière (en LE).

Il faut tout d'abord constater que l'interaction en ligne est autant ratifiée par les pratiques pédagogiques qu'elle préoccupe la réflexion théorique en didactique des LE. En tant qu'émanation des TICE, elle est omniprésente en classe de LE, où elle s'articule autour d'objectifs divers. Prenons l'exemple d'un des manuels les plus récents, *Cosmopolite 1*. Dans la leçon 4, les étudiants sont invités à lire un extrait de blog, et dans la leçon suivante, c'est la compréhension orale d'un chat qui sert à introduire les adjectifs possessifs, à la suite de quoi les apprenants rédigent un tweet pour présenter leur classe. Les exemples sont pléthore, aucun manuel de LE ne saurait plus se passer des formes discursives issues de l'Internet.

Le deuxième exemple se rapporte à l'utilisation des sites web et des réseaux sociaux par les apprenants, étudiée dernièrement du point de vue des apports au développement de leur compétence de communication, notamment en anglais (cf. Lomicka et Lord, 2009; Sockett, 2011 et 2012; Stevens et Shield, 2010; Toffoli et Sockett, 2010)⁹, mais à notre connaissance, la progression dans la maîtrise de ces activités compte tenu des activités informelles de l'étudiant n'a pas encore été étudiée. Il conviendrait donc aussi de se demander dans quelle mesure l'expérience du web entreprise dans le cadre des activités non-éducatives compléterait l'apprentissage formel des interactions en ligne en LE.

⁸ La totalité du CECRL (2001 et 2018) étant disponible en ligne, pour des raisons d'économie, nous nous permettons de ne pas citer les descriptifs des niveaux.

⁹ « Si l'apprenant de langues étrangères a encore, parfois, comme unique point de contact avec la langue cible l'enseignant, le manuel et la salle de classe, cela n'est pas le cas pour la quasi-totalité des étudiants apprenant l'anglais en France aujourd'hui. L'utilisation d'Internet pour l'écoute de chansons en anglais et le téléchargement de séries télévisées et de films en langue anglaise font partie des pratiques majoritaires des étudiants, selon plusieurs études » (Sockett, 2012: 3). L'auteur souligne notamment quelques traits caractéristiques de ces pratiques informelles: la primauté du sens, l'importance de l'interaction, la subordination de la correction à l'objectif communicatif et l'utilisation de stratégies de communication (Sockett, 2012: § 48).

L'exemple concerne les échelles de compétence d'une activité que les apprenants pratiquent intensément (cf. aussi notre propre recherche sur les littératies du XXI^e siècle – Grabowska 2020), mais la manière dont les activités informelles alimentent l'apprentissage des composantes de la compétence de communication se pose au même titre. Prenons comme exemple la grille de maîtrise générale du système phonologique. La progression entre le niveau A1 et le niveau B2 (CECRL, 2018 : 142) semble possible comme résultat du seul apprentissage formel, mais c'est l'apprentissage informel – sous forme d'interactions, de lectures oralisées, d'écoute plus ou moins réfléchie – qui est susceptible de produire une accélération réelle de la progression dans l'acquisition de la compétence phonologique. Inutile de préciser que la situation se complique si l'enseignant agissant dans le cadre de l'enseignement formel a gardé un fort accent de sa langue d'origine. De toute façon, la transition entre la phase de grand effort et celle d'aisance phonologique est tributaire des pratiques de socialisation en LE.

Le troisième exemple peut être fourni par la grille de compétence pour une des activités linguistiques du CECRL (2018) qui semble être dépourvu de tout objectif éducatif : *Lire comme activité de loisir*. Certes, les descriptifs présentent les compétences qui peuvent être acquises dans le cadre d'un apprentissage formel (par exemple : « suivre l'intrigue de récits, de romans simples et de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et rédigé dans un langage très quotidien, à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire » pour le niveau A1, CECRL, 2018 : 68). Cependant, pour cette activité, l'articulation entre les activités d'apprentissage formel et informel n'en reste pas moins sous-jacente, d'autant plus que les concepteurs du document précisent clairement qu'« il y a une différence fondamentale entre *Lire pour s'informer et discuter* et *Lire comme activité de loisir* » (CECRL, 2018 : 63), la première activité faisant partie de l'usage transactionnel de la langue, et la seconde, de l'usage créatif et conceptuel.

Mais en examinant d'autres échelles de compétence du *Volume complémentaire* du CECRL (2018)¹⁰, le même dilemme émerge pour les grilles comme : *Comprendre une conversation entre tierces personnes* (CECRL, 2018 : 59), *Discussion informelle* (CECRL, 2018 : 89), *Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles* (CECRL, 2018 : 130), *Comprendre des émissions de télévision, des films et des vidéos* (CECRL, 2018 : 69), *Écriture créative* (CECRL, 2018 : 79), *Aisance à l'oral* (CECRL, 2018 : 151) – pour ne citer que celles qui reprennent littéralement des activités de socialisation quotidiennes (conversation familiale), des activités de loisir ou créatives (regarder des films, écriture créative), ou des aptitudes acquises lors de la socialisation de l'individu (médiation, aisance).

La question qui ressort avec acuité est donc de savoir de quelle manière rendre compte de la part de l'apprentissage informel dans l'apprentissage des LE, y compris pour les grilles « classiques » telles que celles de la compétence lexicale ou grammaticale, qui sont plus prises en charge par les situations d'apprentissage formel, mais pas exclusivement. À ce propos, nous souscrivons à l'opinion de Verrier qui affirme que :

[...] il est certainement possible de dire que si l'autodidacte « total » est difficile à trouver, l'apprenant purement « scolaire », qui ne recevrait jamais d'autres informations que celles

¹⁰ Certaines reprennent, en les affinant, les grilles du CECRL (2001).

venant de l'école et du maître, l'est tout autant. Il y a véritablement, et plus encore que jadis, « métissage » de l'éducation qui tantôt se formalise et se scolarise ou s'« informalise » et s'« autodidactise » au gré du vécu de chacun. (Verrier, 1999: 115–116, cité par Brougère et Bézille, 2017: 146)

À la lumière de ce qui précède, nous devons absolument reconsidérer la place des situations d'apprentissage informel dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans le contexte institutionnel.

En guise de conclusion : vers une redéfinition du contrat didactique

Selon Monjou (1988), pour donner du sens à l'idée d'éducation tout au long de la vie, il est important de faire sortir l'apprentissage du paradigme scolaire. Pour les langues étrangères, nous avons besoin d'une conception du processus d'apprentissage susceptible de prendre en charge les situations d'apprentissage informel. En effet, rappelons-le et soulignons-le avec force,

malgré sa désignation négative, l'éducation informelle apparaît bien comme la première modalité éducative, celle par laquelle tout commence et qui domine les logiques d'apprentissage tout au long de la vie. Les éducations formelles ou non-formelles renvoient à une logique de substitution (on aurait envie de dire dans ce contexte de subsidiarité) à l'éducation informelle quand celle-ci ne peut permettre certains apprentissages. Elles fournissent ce que l'environnement local et le cours de la vie ne peuvent permettre d'atteindre¹¹. (Brougère et Bézille, 2007: 126)

En effet, les orientations méthodologiques actuelles (dont le CECRL, quelque antidogmatique qu'il soit) véhiculent la vision idéalisée d'un apprenant de LE autonome, pourvu d'un faisceau de stratégies d'apprentissage et de communication qui dépasse largement le cadre scolaire ou universitaire et qui lui permet d'affronter différents domaines d'action où il exécute des tâches variées. Les enseignants se trouvent alors implicitement obligés de tenir compte de l'apprentissage informel même s'ils ne possèdent pas de dispositifs permettant de mesurer et d'évaluer l'apport des situations d'apprentissage informel dans l'acquisition des objectifs imposés par la progression scolaire et assurant la transition vers le niveau supérieur de compétence. La question semble d'autant plus épineuse que dans la perspective éthique, la capacité de prendre en charge l'apprentissage informel peut s'avérer distinctive (tel apprenant nanti voyageant dans le monde entier, tel autre restant recroquevillé sur son milieu d'origine et non incité à s'intéresser à l'altérité...). Mais, si on se rend compte de la richesse des situations potentiellement éducatives, le problème perd cette dimension élitiste. Or, la prise en charge de l'apprentissage informel peut se manifester par de menues

¹¹ Paradoxalement, et c'est un argument valorisant épistémologiquement l'éducation informelle, l'éducation formelle existe même si on ne peut repérer aucun apprentissage: « Une école où l'on n'apprend pas reste un lieu institutionnel d'éducation. En revanche, parler de l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation informelle suppose qu'il y ait apprentissage » (Brougère et Bézille, 2007: 136–137).

actions (par ce terme nous rejoignons de façon explicite la démarche actionnelle), comme celles que mentionne Sockett : (dans les réseaux sociaux) indiquer qu'on aime, répondre à quelqu'un, imiter la réponse de quelqu'un d'autre, initier l'échange, choisir entre communication synchrone et asynchrone ; choisir des films, des musiques, des séries télévisées ; choisir un type de sous-titrage, choisir de réécouter ou non... ; « dans toutes ces activités, l'agentivité de l'apprenant est donc centrale, et la langue sert d'outil de communication. Ainsi les activités informelles sont une manifestation de ce pilier des perspectives actionnelles qu'est l'action de l'apprenant en langue cible dans un contexte social » (Sockett, 2015 : 135).

Pour revenir à l'enjeu méthodologique de l'apprentissage informel dans le contexte de la didactique des langues étrangères, nous pensons que nous sommes en train de voir s'opérer un remodelage du contrat didactique sans que les deux acteurs du processus d'enseignement/apprentissage en soient toujours conscients.

Le terme de contrat didactique a été proposé pour la didactique des mathématiques par Guy Brousseau et désigne :

l'ensemble des comportements [spécifiques du savoir] de l'enseignant qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. [...] Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement ce que chaque partenaire de la relation didactique va gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre. (Brousseau, 1980 : 177)

Le contrat didactique se manifeste notamment quand il est transgressé, ce qui fournit aux apprenants les informations concernant le système de règles (droits et devoirs) qu'ils doivent respecter pour satisfaire les attentes de l'enseignant. Le contrat est une condition nécessaire pour qu'un apprentissage ait lieu, puisque l'activité cognitive de l'apprenant est non seulement dirigée vers le savoir en question mais aussi vers les enjeux intersubjectifs, notamment la représentation des attentes de l'enseignement par l'apprenant. Or, il nous semble que dans le domaine de l'apprentissage des LE, les enseignants attendent des apprenants qu'ils s'adonnent, plus ou moins intensément, à l'apprentissage informel.

Il nous semble, par conséquent, que la reconnaissance de cette nouvelle donne dans le contrat didactique permettrait de faire évoluer le paradigme du bon élève de langues étrangères¹², basé sur un faisceau de stratégies d'apprentissage, garantes à leur tour d'une attitude autonome¹³, vers un élève possédant la compétence de tirer parti des apprentissages informels¹⁴. La modalité de prise en charge explicite des apprentissages informels

¹² Cf. par ex. Michońska-Stadnik (1996), Pawlak (2017).

¹³ Cf. par ex. les études parues sous la direction de Pawlak (2004, 2008, 2015). Le problème de l'articulation entre les concepts de stratégie d'apprentissage/de communication, d'autonomie et d'apprentissage informel reste à être élucidé à l'avenir ; nous signalons juste leur affinité dans le même champ d'étude.

¹⁴ Selon Jarvis (1987), les individus ne profitent pas justement de la même façon des situations dotées de potentiel d'apprentissage : il se construit ainsi une échelle « dont le premier niveau est

reste à établir, mais il peut s'agir de séances de reconnaissance rétrospective du type « faire ensemble l'inventaire des pratiques informelles de chacun, évoquer d'éventuels apprentissages linguistiques ou culturels liés à ces activités, ou encore laisser les apprenants piloter des activités sur ces thèmes » (Sockett, 2012: § 51) de façon à ce que cet apprentissage se fraie un chemin dans la conscience de l'apprenant (en effet, on peut devenir conscient d'avoir appris quelque chose seulement après en avoir discuté avec une autre personne). Plus particulièrement, dans notre contexte éducatif, cette vision complexe de la situation d'apprentissage (ou les frontières entre formel et informel ne sont pas discrètes) pourrait aussi permettre de redéfinir le profil de l'étudiant des facultés néophilologiques, en soulignant le rôle central des processus métacognitifs afin de rendre l'acquisition de nouvelles compétences la plus écologique (au sens de *zero waste*, en profitant de nombreuses opportunités extrascolaires) possible.

Bibliographie

- Brougère, G. (2016). De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle, *Le Télémaque* 49 (1), 51–63.
- Brougère, G., Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation, *Revue française de pédagogie: recherches en éducation* 158, 117–160.
- Brousseau, G. (1980). L'échec ou le contrat, *Recherches* 41, 177–182.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descriptifs* [en ligne], URL: www.coe.int/lang-cecr, consulté le 4 octobre 2019.
- Grabowska, M. (2020). Les littératies du XXI^e siècle face aux littératies académiques: les enjeux de l'enseignement de l'expression écrite pour les natifs digitaux à l'Institut d'Études romanes de Wrocław, *Academic Journal of Modern Philology* 9, 107–118.
- Hirschsprung, N., Trickot, T. (2017). *Cosmopolite 1. Méthode de français A1*, Paris: Hachette.
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*, London: Croom Helms.
- Lomicka, L., Lord, G. (2009). *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning*, San Marcos, TX: Calico.
- Michońska-Stadnik, A. (1996). *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Monjou, R. (1998). La «forme scolaire» dans l'épistémologie des sciences de l'éducation, *Revue française de pédagogie* 125, 83–93.
- Montadon, C. (2005). Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques. In: O. Maulini, C. Montandon (éds), *Les formes de l'éducation: variété et variation*, Bruxelles: De Boeck, 223–243.
- Pawlak, M. (2004). *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań – Kalisz: Wydział Artystyczno-Pedagogiczny UAM w Poznaniu & PWSZ w Koninie.
- Pawlak, M. (Éd.). (2008). *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Poznań – Kalisz: Wydział Artystyczno-Pedagogiczny UAM w Poznaniu.

négatif, par absence de prise en considération voire rejet de tout apprentissage, le deuxième renvoyant à l'amélioration des habiletés (*skills*) et le dernier débouchant sur une véritable réflexivité».

- Pawlak, M. (Éd.). (2015). *Autonomia w nauce języka obcego – techniki, strategie, narzędzia*, Konin – Kalisz – Poznań: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie.
- Pawlak, M. (Éd.). (2017). Rola strategii uczenia się w nauce gramatyki języka obcego, *Języki Obce w Szkole* 1, 4–12 [en ligne], URL: <http://jows.pl/artykuly/rola-strategii-uczenia-sie-w-nauce-gramatyki-jezyka-obcego>, consulté le 2 novembre 2019.
- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel, *Revue française de pédagogie* 160 [en ligne], URL: <http://rfp.revues.org/583>, consulté le 3 novembre 2019.
- Silva, H., Brougère, G. (2016). Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères, *Synergies Mexique* 6, 57–68.
- Sockett, G. (2011). Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédia: apprentissage informel et réseaux sociaux, *Les Cahiers de l'Acedle* 8/1, 29–46 [en ligne], URL: <http://acedle.org/IMG/pdf/Sockett.pdf>, consulté le 2 septembre 2019.
- Sockett, G., (2012). Le web social – la complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais, *Alsic* 15/2 [en ligne], URL: <http://alsic.revues.org/2505>, consulté le 5 octobre 2019.
- Sockett, G. (2015). La prise en compte des apprentissages informels en didactique des langues, *Mélanges CRAPEL* 36, 128–136.
- Stevens, A., Shield, L. (Éds). (2010). *Étude sur l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) et des nouveaux médias sur l'apprentissage des langues*, Commission européenne [en ligne], URL: http://eacea.ec.europa.eu/lp/studies/documents/study_impact_ict_new_media_language_learning/final_report_fr.pdf, consulté le 3 septembre 2019.
- Sujecka-Zajac, J. (Éd.). (2018). *Le rayonnement des idées francophones au XXI^e siècle: les philologies romanes en Pologne entre 2002 et 2017: succès et défis*, Łódź: Primum Verbum, 105–115.
- Toffoli, D., Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools, *Asp* 58, 125–144 [en ligne], URL: <http://asp.revues.org/1851>, consulté le 3 octobre 2019.
- Tough, A. (1971). *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*, Toronto: University of Toronto.
- Verrier, C. (1999). *Autodidaxie et autodidactes: l'infini des possibles*, Paris: Anthropos.
- Weaver, G. R. (1986). Understanding and Coping with Cross-cultural Adjustment Stress. In: R. M. Paige (éd.), *Cross-cultural orientation. New conceptualizations and applications*, Lanham, MD: University Press of America, 122–141.

Podcasts : quelles contributions à l'apprentissage de la langue française écrite ? Cas des étudiants de l'université IBN ZOHR au Maroc

Podcasts: what contributions to the learning of the French written language? Case of the students of Ibn Zohr University in Morocco

In this article, we are interested in the use of Podcasts for learning purposes by Moroccan students. We will be analyzing the effect of this tool in terms of the French written language of the Ibn Zohr's University students, in Agadir. Being interested to this problematic, means first of all being interested to the learning process of the students via the Podcasts, before focusing on the learning product. At this level, several questions could be developed.

Keywords: ICTE, Podcasts, learning process, French language, higher education

Mots-clés: TICE, Podcasts, processus d'apprentissage, langue française, enseignement supérieur

L'usage de l'audiovisuel dans l'enseignement/apprentissage a constitué, depuis longtemps, une composante principale de l'enseignement en présentiel. Le développement récent des technologies de l'information et de la communication (TIC) a proliféré le recours à la vidéo. L'émergence du Web 2.0, au milieu des années 2000, et l'essor de la technologie mobile, ont donné naissance aux podcasts.

L'apparition des MOOC et l'engouement pour cette technologie a replacé le podcast, son usage et ses effets sur l'enseignement/apprentissage au centre des débats. Toutes les universités qui ont investi dans les TICE notamment dans les MOOC ont entrepris des recherches visant l'étude des effets de ce type de ressources sur l'apprentissage.

Dans le présent article, nous analyserons l'apport des podcasts pédagogiques à l'apprentissage de la langue française écrite. Il ne s'agit pas ici des podcasts intégrés dans le cadre des MOOC, mais plutôt des séquences vidéo courtes conçues par des enseignants et mises en ligne sur la chaîne YouTube.

Cette étude exploratoire a la particularité de s'intéresser au point de vue des étudiants ayant participé à l'expérience que nous avons menée en classe. Laquelle expérience vise l'évaluation des effets de l'usage des podcasts pour améliorer le niveau des étudiants en langue française écrite. Pour se faire, nous présenterons d'abord le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette étude, ensuite nous détaillerons la méthodologie de recherche appliquée, enfin nous analyserons les résultats obtenus.

1. Cadre théorique

1.1. Définition des podcasts

Le terme podcast est un néologisme issu de la combinaison de deux termes anglais « iPod » (le baladeur numérique d'Apple) et « broadcast » qui signifie transmission des informations. En mai 2006, le terme podcast a été traduit en « diffusion pour baladeur » ce dernier est défini comme un « mode de diffusion sur l'internet de fichiers audio ou vidéo qui sont téléchargés à l'aide des logiciels spécifiques afin d'être transférés et lus sur un baladeur numérique » (Bulletin Officiel de la France).

La littérature véhicule, elle aussi, des définitions qui mettent l'accent sur les caractéristiques techniques et sur les modalités d'accès à cet outil et omettent les effets attendus et/ou perçus de cette technologie. Ainsi, la définition la plus répandue ressemble à celle donnée par Roland et Empilit: le podcast est « un fichier audio et/ou vidéo publié sur internet et automatiquement téléchargeable sur un ordinateur ou un support mobile par l'intermédiaire d'un flux de syndication-flux RSS- pour une écoute ou un visionnement ultérieur » (Roland et Empilit, 2015 : 2).

Quelle que soit l'appellation utilisée: « audiographe », « vodcast », « streaming vidéo », « screencast », « capsule vidéo », etc., le podcast reste le terme générique employé pour « désigner un ensemble d'objets technologiques qui, pourtant, recouvrent des réalités matérielles et communicationnelles différentes » (Peltier, 2016 : 19).

Nous nous alignons sur Meunier et Peraya (2010), Peraya (1999, 2010) et enfin Peltier (2016 a) pour définir le podcast d'un point de vue communicationnel, c'est-à-dire comme un dispositif médiatique. Un podcast est donc :

un dispositif médiatique particulier qui, par ses caractéristiques communicationnelles et sa position d'intermédiation dans une activité d'apprentissage médiatisé, peut produire différents effets. Ces effets peuvent porter sur la production des connaissances, la perception du processus d'apprentissage ou du développement professionnel, les intentions d'usages et l'attitude, enfin, les pratiques d'apprentissage ou d'enseignement. (Peltier *et al.*, 2016 : 62)

1.2. Podcasts en milieu universitaire

Plusieurs universités ont adopté le podcasting et ont ouvert les perspectives d'un apprentissage mobile (m. learning). Cette technologie mobile promettrait un enseignement « plus contextualisé et plus individualisé » (Mcloughlin et Lee, 2008 ; Frakas, 2013 ; Peltier, 2016).

À leur apparition, les podcasts existaient uniquement au format audio. Le développement du Web 2.0 et des standards Web XML et RSS ont contribué à la diversification des formats (audio, vidéo et/ou enregistrement, capture d'écran ou écran filmé), de la durée (de 5mn à plusieurs heures), des contenus (authentiques ou structurés) de style (formel ou informel) et d'objectifs pédagogiques (Peltier, 2016 ; Roland et Empilit, 2015).

Cette diversité des podcasts a encouragé leur intégration et leurs usages à l'université. À ce niveau, deux types de podcasts existent : les cours enregistrés et les capsules

vidéo. Les premiers constituent « une captation au format audio et /ou diaporama sonorisé de l'entièreté d'un cours en présentiel » (Roland et Emplit, 2015). Les deuxièmes sont constitués de l'enregistrement audio ou vidéo de séquences courtes et ciblées.

Très vite plusieurs auteurs (McCombs *et al.*, 2007 ; Maag, 2006 cités par G. Temperman *et al.*, 2009) commencent à considérer le podcasting comme un dispositif de formation doté d'un énorme potentiel pour l'apprentissage. Ce potentiel est relatif, selon Temperman (2009) à :

- la facilité d'accès à l'information : l'étudiant, une fois abonné gratuitement aux flux RSS sur le site intégrant le podcast, reçoit automatiquement des informations qu'il peut d'ailleurs télécharger et stocker sur son portable ;
- la structuration de l'information : les podcasts sont structurés de manières variées et sont enrichis de langages communicationnels diversifiés : audio, vidéo, texte, capture d'écran, ... ;
- les finalités d'usage : usage intégré et usage autonome. Dans le premier cas, les enseignants poussent les apprenants à prendre connaissance du cours mis en ligne avant d'y assister. Le cours en présentiel sera consacré à la discussion, aux études de cas, etc. Dans le cas de l'usage autonome, les étudiants sont libres d'utiliser ou non ces podcasts.

Quelles que soient la nature, l'origine ou la finalité de ces capsules vidéo, il est légitime de s'interroger sur leurs effets sur l'apprentissage.

1.3. Effets des podcasts sur l'apprentissage

Le débat autour des effets de la « lanterne magique » à finalités éducatives sur l'apprentissage remonte, selon Perriault (1981), à la fin du XIX siècle. L'intérêt de ces ressources vidéo ainsi que leurs effets sur l'enseignement/apprentissage constituent une problématique itérative et actuelle. Les universités qui ont investi dans les TICE se sont aussi lancées dans l'étude de l'impact du numérique sur l'apprentissage.

Cependant, la majorité de ces études se sont surtout focalisées sur le produit de l'intégration des podcasts dans l'enseignement/apprentissage : motivation, attitude, usage, satisfaction, etc. des étudiants. Rares sont les études qui ont porté sur les méthodes d'appropriation de cet outil et aux stratégies d'apprentissages via les podcasts. Les principales conclusions de ces travaux ont surtout trait aux aspects techniques de cet outil.

Les études relatives à l'impact de cette technologie sur les résultats des étudiants, en terme quantitatif, et de leurs attitudes à l'égard de ce support numérique sont diversifiées voir même contrastés. Dans ce sens, trois types de conclusions sont le fruit des travaux menés sur les effets de ces ressources. Selon un grand nombre d'auteurs tels que Nataatmadja et Dyson (2009) cité par Roland et Emplit (2015), l'introduction des podcasts dans l'enseignement/apprentissage a un faible effet, voir même un effet négatif. Pour ces pourfendeurs, l'apprentissage via les podcasts reste un apprentissage passif, superficiel, et inactif. Ces auteurs qualifient aussi l'attitude des étudiants à l'égard de ces podcasts de négative : les cours « podcastés » sont ennuyeux et répétitifs.

À l'opposé, d'autres chercheurs: Traphagan, Kusera et Kishi (2011) ont conclu que l'impact de cet outil est positif sur les résultats des étudiants, la motivation, l'engagement, l'anxiété et la satisfaction. Kay (2012) renchérit en concluant, dans une perspective comparative de l'usage et du non-usage des podcasts, que les résultats des étudiants lors des cours «podcastés» sont nettement meilleurs en comparaison avec leurs résultats des cours dits classiques.

Nombreuses sont aussi les études qui ont conclu que l'attitude des étudiants à l'égard de l'usage des podcasts pour l'apprentissage est positive. Ces étudiants qualifient cet usage d'agréable et satisfaisant (Copley, 2007; Dupagne *et al.*, 2009). Ces cours sont aussi considérés comme étant plus motivant que les cours en présentiel (Alpay et Gulali, 2012; Bolliger *et al.*, 2010 cités par Roland et Emplit, 2015).

Une troisième catégorie de recherches a abouti, dans une perspective comparative entre les cours «podcastés» et les cours classiques, à l'inexistence de différences significatives au niveau des apprentissages (Peltier, 2016).

1.4. Podcasts et apprentissage des langues

Même si l'usage des podcasts a été considéré comme l'une des techniques qui seraient propices à l'apprentissage des langues étrangères, (Kukulaska-Hume, 2005; Hsu, 2007) peu de chercheurs se sont intéressés à ce type d'apprentissage. La littérature qui s'y rapporte s'est plutôt intéressée aux aspects techniques: conception et diffusion (Diem, 2005; McCarty, 2005; Stanley, 2006 cités par Sudre, 2017). Roland et Emplit (2015) vont dans le même sens.

La majorité de ces recherches s'est focalisée sur l'usage des podcasts pour l'apprentissage de l'oral. Roland et Emplit (2015: 18) ont conclu que l'usage des podcasts d'auto-formation de la langue anglaise a permis à «32 % des étudiants [...] un réel apprentissage de la grammaire et de connaissances qu'ils ne possédaient pas avant». Les conclusions des travaux de Tomé (2011, 2017) vont dans le même sens et ont bien souligné le rôle déterminant des podcasts dans l'acquisition de compétences orales chez les apprenants.

2. Problématique et objectif de la recherche

À l'instar de Jacquinet (1977/2010) nous désirons, avant d'évaluer les effets de l'usage des podcasts sur le niveau des étudiants en langue française écrite, nous focaliser sur les modalités d'apprentissage via cet outil. Nous allons mettre en application les propositions formulées par Abdous, Facer et Yen (2012 cités par Roland et Emplit, 2015: 4): «les futures recherches doivent se focaliser sur la compréhension des stratégies d'apprentissage des étudiants en lien avec les pratiques pédagogiques des enseignants et les impacts que pourraient avoir les TICE sur ces apprentissages.» Nous optons ainsi pour la définition susmentionnée de Peltier *et al.* (2016), qui a le mérite d'étudier les podcasts d'un point de vue communicationnel et mettent en exergue la question des effets des podcasts sur l'apprentissage, ce qui a trait directement à notre

problématique. Cette dernière s'annonce comme suit : Quels effets, l'usage des podcasts, a-t-il sur le niveau en langue française écrite des étudiants de l'université Ibn Zohr d'Agadir ?

Notre objectif est d'abord exploratoire et nous ambitionnons répondre aux questions suivantes :

- Comment ces podcasts, à finalité d'apprentissage de la langue française écrite, sont-ils structurés ?
- Quelles sont les modalités d'appropriations de ces contenus par les étudiants ?

3. Méthodologie de travail

Pour étudier notre problématique, nous optons pour le traitement quantitatif des données du questionnaire administré aux étudiants en plus du traitement qualitatif des données obtenues via l'analyse de contenu des comptes rendus des deux groupes. Nous avons aussi évalué notre expérience par l'administration d'un examen écrit aux deux groupes. Les étapes de notre expérience sont étagées ci-après.

3.1. Pourquoi un cours de renforcement linguistique ?

Pour remédier aux défaillances linguistiques des étudiants nous avons changé de méthode d'enseignement et d'apprentissage. Aux supports classiques, nous avons substitué les podcasts et nous avons responsabilisé les étudiants de leur apprentissage.

3.2. Évaluation des besoins en formation des deux groupes

Les besoins des deux groupes sont, en général, liés à l'usage des accents, à la ponctuation, à la conjugaison des verbes du troisième groupe, à l'utilisation des auxiliaires : être et avoir, au choix des modes et des temps et à l'usage des articulateurs logiques.

3.3. Formation de groupes de travail

Les étudiants de chaque sous-groupe choisissent de préparer et d'exposer le cours qui leur présente le plus de difficultés. Cette préparation passe par les étapes suivantes :

- 1) choix du podcast par les membres du sous-groupe ;
- 2) validation par le professeur ;
- 3) partage des podcasts sur le groupe WhatsApp créé à cette fin ;
- 4) étude individuelle du podcast ;
- 5) réunion des membres du sous-groupe pour finaliser le cours ;
- 6) explication de la leçon par les membres du sous-groupe, en présence du professeur.

L'objectif est de confronter les étudiants à leurs difficultés, de les amener à comprendre la règle, la restituer pour pouvoir la mettre en application et l'expliquer aux autres.

3.4. Description des podcasts utilisés

Nous avons utilisé la grille de Carvalho, Aguiar et Maciel (2009 cités par Peltier, 2016 : 22) pour décrire les podcasts que nous avons utilisés. Cette grille prend en considération les six dimensions suivantes :

- 1) Le type de podcasts : il peut s'agir de podcasts informatifs, podcasts donnant des feedbacks et des commentaires, podcasts délivrant des consignes et une méthodologie à appliquer et enfin des podcasts basés sur un matériel authentique. Nous avons utilisé les podcasts informatifs et les podcasts qui proposent des consignes et des étapes à suivre.
- 2) Le « médium » : il peut s'agir d'un registre purement audio ou d'un registre combinant l'audio et la vidéo. Nous avons opté pour le podcast vidéo avec texte. Ce type combine le sens « auditif » et le sens « visuel » considérés comme principaux moyens de l'enseignement en présentiel.
- 3) La durée des podcasts : elle est de 1 à 5 mn dans le cas d'un podcast court. Il est moyen, quand sa durée se situe entre 6 et 15 mn. Il est long, quand sa durée dépasse 15 mn. Nous avons choisi des podcasts de 15 mn. Nous partons, à l'instar de Cebeci et Tekdal (2006), Carvalho *et al.* (2009 cités par Peltier, 2016 : 23), de l'idée qu'un podcast qui dépasse 15 mn ne favorise pas la concentration des étudiants.
- 4) L'auteur du podcast : il est question, dans notre cas, d'enseignants natifs de la langue française.
- 5) Le style : il peut être formel, c'est-à-dire « formulés sur un ton plutôt solennel » (Peltier, 2016 : 23) ou informel, c'est-à-dire « décontracté » et « amical ». Dans notre cas, le style des podcasts est informel et très décontracté.
- 6) L'objectif : expliquer les règles, analyser des cas exceptionnels et surtout fournir des astuces pour mieux assimiler et appliquer les règles étudiées, tels sont les objectifs des podcasts que nous avons exploités.

3.5. Traitement quantitatif du questionnaire

Notre échantillon est composé de vingt étudiants en Licence professionnelle, option : Valorisation et Traitement des Produits de Pêche (VTPP) et de 28 étudiants en deuxième année Master Économie Appliquée (MEA) de l'Université Ibn Zohr d'Agadir.

Ces étudiants ont bénéficié de 13 années d'enseignement de la langue française et leurs cours sont totalement dispensés en langue française.

3.6. Analyse de contenu des comptes rendus : étude qualitative

L'analyse des rapports réflexifs des étudiants nous a permis de mieux interpréter les résultats du questionnaire, de pouvoir avancer des extraits de leur texte comme arguments et de nuancer les résultats obtenus.

L'évaluation finale des productions écrites des étudiants a porté sur le contenu et sur la forme.

4. Résultats

Ils se présentent comme suit :

4.1. Structure des podcasts utilisés

Du point de vue des étudiants des deux groupes, les podcasts utilisés sont bien structurés. Par structure, nous signifions l'existence d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion. Selon eux, ces podcasts présentent d'autres caractéristiques.

- Ainsi, pour 20,2% l'usage d'une langue simple et d'un « médium » combinant l'audio et la vidéo rendent ces podcasts faciles à comprendre. D'après ces étudiants, l'usage de l'image, du son, et parfois du texte, constituent une manière de les accrocher et de les motiver. Cette innovation, si elle les rapproche de la situation classe, leur donne la liberté d'apprendre quand ils veulent et comme ils veulent tout en étant affranchi des contraintes spatiales et temporelles. Certains étudiants arguent en précisant : « Le podcast m'a été vraiment bénéfique. Il me captive. Il m'a permis d'être autonome et de mieux comprendre. Cet outil a d'énormes vertus. » Un autre ajoute : « La méthode des podcasts m'a énormément aidée à améliorer mon niveau en langue française. Elle est différente des cours classiques. En regardant les podcasts, je n'ai plus besoin de réviser comme avant. Grâce aux images, aux arrêts sur les éléments importants, j'arrive à mémoriser facilement les règles ; en plus les astuces données pour chaque règle me facilitent énormément la compréhension. » L'usage d'un style informel et très décontracté, rend aussi ces vidéos faciles à comprendre. Ce style décontracté qui n'est pas toujours utilisé en classe déstresse les étudiants et les rend moins anxieux et plus concentrés sur le cours.
- Pour 19,2% des étudiants, ces podcasts sont riches en informations ce qui les rend totalement différents des supports classiques. Avoir un maximum d'informations très utiles en un minimum de temps est l'un des points forts de ces podcasts. Si les supports classiques sont qualifiés d'ennuyeux, les podcasts restent très attractifs. Un étudiant précise : « La facilité d'usage du podcast et sa richesse en informations constituent un levier pédagogique. Le podcast optimise la compréhension des cours de langue et la prise des notes. » Un autre étudiant ajoute : « Les podcasts nous permettent de varier nos modes d'apprentissage et d'apprendre à notre rythme, en choisissant le moment et le lieu. »
- 17,3 % expliquent cette facilité par leur gratuité, accessibilité et aisance de téléchargement sur n'importe quel support mobile grâce à leur durée courte. De plus, l'exploitation de cet outil ne nécessite pas des compétences approfondies en informatique.

Cette perception positive des podcasts dépend-elle des modalités d'appropriation de leurs contenus par les étudiants ?

4.2. Modalités d'appropriations des contenus numériques

Ces modalités s'articulent autour de cinq dimensions. Il s'agit de la fréquence d'usage, des moments et lieux d'usage, de la nature : solitaire ou collectif, encadré ou non,

du dispositif de lecture utilisé, et enfin, du mode de visionnement : intégral, partiel, etc. (Peltier *et al.*, 2016 : 70). L'analyse de ces modalités s'est faite avant et après l'expérience.

4.2.1. Fréquence d'usage :

Avant l'expérience :

- moins d'une heure pour 33,3% ;
- une heure pour 36,1% des étudiants ;
- deux heures pour 19,4% ;
- trois heures pour 2%.

Après l'expérience, le nombre d'heures consacré à l'apprentissage via les podcasts a augmenté chez 83% des étudiants. Aucun groupe n'a diminué le nombre d'heures alloué à cet apprentissage. Seul 13,9% ont gardé stable ce nombre d'heures. Ceci s'expliquerait par le changement de la représentation des podcasts.

En effet, avant l'expérience seulement 19,4% des étudiants utilisaient les podcasts pour apprendre les langues étrangères, principalement l'anglais. Les autres considéraient cet outil comme un moyen de divertissement. Après l'expérience, la représentation des podcasts a changé. Pour 63,2%, il devient un moyen permettant l'amélioration et le développement des compétences orales en langue française. Il permet le téléchargement des cours pour 47,4%. Il contribue au développement des compétences écrites en langue française (26,3%). Enfin, il est considéré comme le meilleur moyen pour combler les lacunes en langue française (21,1%).

À quels moments et dans quels lieux ces étudiants utilisent-ils les podcasts pour apprendre ?

4.2.2. Lieux et moments d'usage

91,1% des étudiants visionnent les podcasts en dehors des lieux académiques ; 62,2% préfèrent les visionner chez eux ; 17,8% privilégient le visionnement dans les cafés ; 11,1% choisissent les cybercafés.

Le visionnement en mobilité ou l'apprentissage mobile demeure une pratique peu développée chez les deux groupes. En effet, 77,1% utilisent l'ordinateur de bureau ou l'ordinateur portable pour visionner les podcasts. Seuls 22,9% usent de la technologie mobile pour exploiter les podcasts pédagogiques même si la durée courte de ces ressources est propice au visionnement sur dispositifs mobiles.

En général, le visionnement des podcasts reste relatif aux objectifs de l'usage. Pour préparer le cours et l'expliquer en classe, le visionnement se fait plusieurs fois, et de manière permanente. En revanche, si l'objectif est de comprendre le cours pour en discuter avec les membres du sous-groupe, le visionnement se fait une seule fois et juste avant la réunion.

4.2.3. Usage individuel, collectif ou encadré

Avant l'expérience, la majorité des étudiants exploite très souvent les podcasts seuls à la maison (88,2% du master et 84,2% de la Licence). Le visionnement en groupe se fait rarement : 5,3% pour le groupe VTPP et 11,8% pour le groupe ECA.

Après l'expérience, le travail en groupe s'est nettement développé surtout chez le groupe MEA 47,1% contre 15,8% du groupe VTPP.

4.2.4. Dispositif de visionnement

Avant l'expérience, 89,5% des étudiants VTPP téléchargeaient les podcasts sur des supports mobiles contre 53% des MEA. L'usage lié surtout au divertissement explique cette préférence des supports mobiles.

Après l'expérience, l'usage de supports mobiles a diminué au profit de l'exploitation des podcasts directement sur ordinateur (portable ou fixe), pour des raisons de commodité, de confort et de concentration. Ceci s'explique aussi par la nature de l'usage essentiellement cognitif.

4.2.5. Mode de visionnement

La durée courte des podcasts utilisés est l'un des facteurs qui a motivé l'ensemble des étudiants à visionner plusieurs fois les vidéos et à faire des arrêts pendant le visionnement pour prendre des notes. Ces étudiants ont aussi pratiqué le visionnement intégral, plusieurs fois et sans aucune interruption. Le visionnement en une seule fois et le visionnement partiel n'ont été pratiqués par aucun groupe, pendant et après l'expérience.

5. Regards des étudiants sur l'expérience vécue

Les deux groupes ont conclu que l'usage des podcasts a nettement contribué à l'amélioration de leur niveau en langue française écrite. Cette amélioration est très remarquable au niveau de la maîtrise des règles de la conjugaison, de la grammaire, de l'orthographe et de la ponctuation. La correction de leur dissertation a effectivement prouvé ce changement positif dans leur rapport.

Pour conclure, il est important de souligner que l'usage des podcasts, dans notre cas, a contribué largement à l'amélioration du niveau en langue française écrite des étudiants de notre point de vue ainsi que de celui des étudiants.

L'usage des podcasts a aussi modifié les modalités d'apprentissage des étudiants. En effet, la fréquence d'usage des podcasts pour apprendre a nettement augmenté. Les lieux et les moments d'apprentissage ne sont plus inhérents aux lieux académiques. La nature d'usage est devenue collective. L'ordinateur portable ou de bureau est devenu synonyme d'apprentissage. Le divertissement est désormais propre aux technologies mobiles. Enfin, le visionnement répétitif et intégral avec arrêt pour prendre des notes devient une nouvelle pratique. Le changement de la méthode, des supports de l'enseignement de la langue française écrite et la responsabilisation des étudiants sont aussi des variables qui ont contribué à la réussite de cette expérience.

Il s'avère donc, pour donner suite à notre expérience, que le podcast est un outil qui présente un potentiel très remarquable et d'énormes vertus. Cependant, pour maximiser ses effets positifs, ne serait-il pas judicieux de former les étudiants-usagers à l'éducation aux médias numériques ?

Bibliographie

- Copley, J. (2007). Audio and video podcasts of lectures for campus-based students: Production and evaluation of student use, *Innovation in Education and Teaching International* 44 (4) [en ligne], URL : <https://doi.org/10.1080/14703290701602805>, consulté le 28 juin 2019.
- Farkas, M. G. (2013). Mobile learning: the teacher in your pocket. In: T. A. Peters, L. Bell (éds), *The Handheld Library: Mobile Technology and the Librarian* [en ligne], URL : <http://pdxscholar.library.pdx.edu>, consulté le 1 septembre 2019.
- Kay, R. H. (2012). Exploring the use of video podcasts in education: a comprehensive review of the literature, *Computers in Human Behavior* 28 (3) [en ligne], URL : <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.01.011>, consulté le 1 juin 2019.
- Meunier, J.-P., Peraya, D. (2010). *Introduction aux théories de la communication*, 3^e éd., Bruxelles : De Boeck.
- Peltier, C. (2016). Usages et effets perçus des podcasts de type cours enregistrés : une étude exploratoire menée à l'Université de Genève auprès d'étudiants et d'enseignants, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire* 13 (2-3) [en ligne], URL : https://www.researchgate.net/publication/323167055_Usages_et_effets_perçus_des_podcasts_de_type_cours_enregistres_une_etude_exploratoire_menee_a_l'Universite_de_Geneve_aupres_d'etudiants_et_d'enseignants, consulté le 11 août 2019.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel, *Hermès* (25) [en ligne], URL : <https://doi.org/10.4267/2042/14983>, consulté le 3 juillet 2019.
- Peraya, D. (2010). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. In: V. Liquète (éd.), *Médiations*. Paris : CNRS.
- Perriault, J. (1981). *Mémoires de l'ombre et du son : une archéologie de l'audio-visuel*, Paris : Flammarion.
- Roland, N., Emplit, P. (2015). Enseignement transmissif, apprentissage actif : usages du podcasting par les étudiants universitaires, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [en ligne], URL : <http://journals.openedition.org/ripes/932>, consulté le 15 juin 2019.
- Temperman, G., De Lièvre, B. (2009). Développement et usage intégré des podcasts pour l'apprentissage, *Distances et savoirs*, vol. 7 (2) [en ligne], URL : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-2-page-179.htm>, consulté le 7 juin 2019.
- Tomé, M. (2011). Réseaux et médias sociaux sur internet pour l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère, *The Journal of Distance Education* 25/2, [en ligne], URL : <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/724/1261>, consulté le 14 septembre 2019.

La réalisation de schwa dans un corpus de discours non spontané en français : une recherche chez les apprenants hellénophones

The realization of schwa in a corpus of non-spontaneous discourse in French: Analysis of a Greek-speaking learner corpus

In this paper we are interested in the realization of schwa (/ə/) by Greek-speaking learners, considering the challenge that is addressed to many learners of French as a foreign language. Our research was based on the principles set out by the IPFC (Interphonologie du Français Contemporain) project and conducted by means of a non-spontaneous corpus study. The paper first briefly outlines the behavior of the schwa and the interest of the study. It then deals with the way FFL textbooks introduce the schwa to pre-intermediate learners. Finally, the research is presented and the conclusions achieved are discussed.

Keywords: phonology, schwa, IPFC, corpus, FFL textbooks

Mots-clés: phonologie, schwa, IPFC, corpus, manuels FLE

Dans le chemin vers la maîtrise *satisfaisante* de la communication orale, nombreuses sont les difficultés qu'un apprenant de FLE doit surmonter. Elles dépendent d'un éventail de facteurs variés allant du système phonologique de la langue maternelle au temps consacré à la tâche de l'enseignement de la prononciation et aux représentations des apprenants.

Les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (dorénavant CECRL, 2001 : 86–89) précisent que les apprenants mobilisent différentes aptitudes générales afin de réaliser des intentions communicatives, et les combinent à une compétence communicative de type plus spécifiquement linguistique. Celle-ci comprend entre autres la compétence phonologique qui est décrite comme suit :

- [La compétence phonologique] suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire
- les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones)
 - les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité)

- la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements)
- la prosodie ou phonétique de la phrase : accentuation et rythme de la phrase, intonation, réduction phonétique, réduction vocalique, formes faibles et fortes, assimilation, élision. (CECRL, 2001 : 91-92)

Cela signifie que les apprenants passent de la prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés, en étant compréhensibles avec un effort pour un locuteur natif, au niveau A1, à une prononciation clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement, au niveau B1, pour arriver à une expression de fines nuances de sens, au niveau C1.

Cette description étant relativement vague, les auteurs reviennent sur la maîtrise de la compétence phonologique dans le *Volume complémentaire* avec de nouveaux descripteurs (2018). Ainsi, on passe d'une maîtrise idéalisée comparable à celle d'un locuteur natif à un indicateur précisant que l'articulation d'apprenant d'un niveau B1 « [e]st en général totalement intelligible, bien qu'il/elle fasse régulièrement des erreurs de prononciation de sons et de mots isolés qui ne lui sont pas familiers ». Au niveau B2, l'apprenant « [p]eut, dans de longues parties d'énoncés, articuler clairement une grande quantité des sons de la langue cible ; le tout est intelligible malgré quelques erreurs systématiques de prononciation », alors qu'au niveau C1, il « [p]eut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible avec un haut degré de maîtrise » et « [p]eut en général s'autocorriger quand il/elle a manifestement mal prononcé un son ».

Ayant en tête ces observations, nous souhaitons passer maintenant à l'analyse de la réalisation de schwa dans un corpus d'apprenants.

1. Objectif de la recherche

Dans cette étude, nous examinons la réalisation de schwa par des apprenants de FLE hellénophones. Afin de réaliser cet objectif, notre étude s'est insérée dans la philosophie du projet PFC et du projet IPFC. Le projet PFC (Phonologie du Français Contemporain) est un programme de recherche offrant une base de données de français oral contemporain dans l'espace francophone. Le projet IPFC (Inter-phonologie du Français Contemporain) s'inscrit dans la lignée de PFC. Il constitue un corpus de recherche destiné aux linguistes, psycholinguistes et didacticiens s'intéressant à l'apprentissage du français langue étrangère, et plus spécifiquement de son système phonologique¹.

Les données de cette recherche ont été collectées à l'aide d'un corpus de productions orales réalisées par 20 étudiant.e.s en 2^e année d'études au Département de Langue et de Littérature françaises de l'Université Aristote de Thessaloniki. Les apprenants ont participé à une épreuve de lecture d'un texte ayant une étendue de 400 mots. Le texte

¹ Pour plus de renseignements sur le projet PFC : <https://www.projet-pfc.net/>. En ce qui concerne le projet IPFC : <http://cbllle.tufs.ac.jp/ipfc/>.

intitulé *Le Premier Ministre ira-t-il à Beaulieu?* a été établi au sein du protocole PFC (Durand *et al.*, 2002 : 35). Les paramètres qui ont été analysés sont : a) la présence/absence de schwa, b) sa position à l'intérieur d'un mot, c) le contexte gauche, et d) le contexte droit.

Dans la suite, nous proposons une analyse quantitative et qualitative des données².

2. Propriétés comportementales du schwa

Grâce à son caractère spécifique, une variété de termes est utilisée afin de dénommer le son [ə]. Il est aussi appelé *e caduc*, car il est susceptible de tomber, *e muet*, car il n'est pas toujours prononcé, *e atone* parce qu'il ne se trouve jamais en syllabe accentuée, et, enfin, *féminin* à cause du marquage de l'opposition morphologique entre le masculin et le féminin. Il est également appelé *e instable* (Derivery, 1997 : 39). Selon certains chercheurs, le schwa a son propre timbre (Fourgeron *et al.*, 2007). Toutefois, il y a des locuteurs qui le réalisent de la même manière que les sons [œ] et [ø] (Walter, 1977 : 50). Le timbre fluctuant de cette voyelle moyenne varie généralement entre [œ] et [ø] selon les régions, les individus et le contexte (Derivery, 1997 : 39). Des recherches ont communiqué à cet égard des conclusions totalement opposées concernant la similarité du schwa à l'un de ces deux phonèmes.

Une particularité du schwa est sa variabilité. Ainsi, le contexte phonétique, la syntaxe lexicale et des facteurs sociolinguistiques tels que l'âge ou le style du locuteur, la variété régionale, le registre, la structure prosodique et la fréquence ou la cohésion d'un mot pourraient influencer le comportement du schwa facultatif et jalonner la route vers soit son maintien soit son effacement (Gadet, 1997 ; Grammont, 1914 ; Hansen, 1994 ; Léon, 1996 ; Lucci, 1983 ; Malécot, 1976 ; Racine et Grosjean, 2002 : 323).

La réalisation ou l'effacement de schwa, p. ex. *développer* [devlɔpɛ] ou [devɔlpɛ], se trouve en relation étroite avec le phénomène de l'assimilation consonantique, p.ex. *je pense* [ʃpɑ̃s] (assourdissement), la nasalisation, p. ex. *samedi* [sɑ̃di], ou la suppression d'une liquide, p. ex. *arbre* [arb] (Eychenne, 2006 ; Thomas, 2001). Dans le cas de schwas successifs, ce son peut être réalisé dans de différentes positions. Ainsi, la phrase *je ne le dis pas* peut être réalisée comme suit : [ʒənələ], [ʒnələ], [ʒnəl] ou [ʒənl].

Dernier point mais non le moindre, l'effacement possible du schwa « déclenche des alternances au sein d'un même mot qui compliquent l'identification des lexèmes », pour mener à la production de « formes sonores quasi-homophones », *il le r(e)prend* vs. *il leur prend* (Nouveau et Detey, 2007 : 88–89), ou à la gémiation provoquant des confusions (*répar'rait* vs. *réparait*) (Fouché, 1956 : 99 ; Thomas, 2001 : 106).

Dans le cadre de notre étude, respectant les consignes du projet PFC, nous avons lié les sites potentiels de schwa à la graphie. Il faut cependant prendre en considération deux éléments : la variation au niveau orthographique et la loi des trois consonnes. En ce qui concerne la première contrainte, nous savons qu'il y a des exceptions car la graphie

² Concernant le protocole IPFC, voir Detey et Kawagushi (2008) ; Detey *et al.* (2009) ; Racine *et al.* (2011 : 14–15).

ne correspond pas à la phonie habituelle comme dans les unités lexicales *monsieur* ou *faisan* ainsi que certaines occurrences du verbe *faire*, p.ex. *faisant*, *faisons*, *faisons*. La deuxième contrainte concerne le fait que le schwa est une voyelle épenthétique réalisée en frontière de mots. Selon la «loi des trois consonnes», proposée par Grammont (1914), le schwa est prononcé dans le cas de trois consonnes qui succèderaient l'une à l'autre si on ne prononçait pas le schwa, p.ex. *appartement*³. Dans cet exemple, sans le maintien du schwa, les consonnes [r], [t], et [m] formeraient une séquence continue et elles devaient être prononcées successivement. Cette loi est aussi appliquée à des mots enchaînés appartenant au même groupe rythmique, p.ex. *à l'ouest[ə] de*. Le schwa est aussi rencontré en fin d'un mot prosodiquement appuyé, p.ex. *donc[ə]* (Nguyen et Adda-Decker, 2013 : 197) ou en fin d'un groupe rythmique, p.ex. *Bonjour[ə]*.

3. Intérêt de l'étude

Nombreux sont les chercheurs qui se sont intéressés à la phonologie du schwa. Compte tenu de leurs réflexions et constatations, on reconnaît qu'il s'agit d'un «phénomène complexe qui ne va pas sans poser de difficultés, tant aux apprenants qu'aux enseignants du français langue étrangère» (v. le site du Projet IPFC). Déjà au début du 20^e siècle, Grammont avait déclaré (1914 : 7–8) :

Pour tous les étrangers la prononciation de l'e caduc est une des plus grosses difficultés. Ils commencent d'habitude par les prononcer tous. Puis, quand ils ont remarqué que les Français en suppriment un certain nombre, ils se mettent aussi à en supprimer, mais leur choix est rarement heureux. Or, il est moins choquant d'en prononcer un que l'on laisse tomber d'ordinaire dans la conversation, que d'en supprimer un que les Français ne suppriment jamais.

Les recherches sur le schwa ne sont pas profitables uniquement à la communauté académique mais à tout enseignant qui aurait envie d'aborder ce phénomène spécial en prenant en considération les particularités du système phonologique du français et de la langue maternelle de ses apprenants (Nouveau et Detey, 2007 : 87).

4. Le schwa dans les manuels de FLE

La présentation détaillée du comportement du schwa est un défi auquel les concepteurs de manuels et les enseignants de FLE se trouvent confrontés. Dans la suite de cet article, nous proposerons quelques exemples qui nous paraissent révélateurs de l'approche des manuels. Notre objectif n'est pas la critique de ces manuels mais plutôt de montrer quels sont les choix qu'ils peuvent faire sans aucune volonté d'exhaustivité.

³ Pour des observations sur la *loi des trois consonnes* voir Fouché (1956); Laks, Durand (2000); Picard (1991).

Action.fr-gr 1 (Giogia et Papoutsaki, sans date) est la première méthode qui nous intéresse étant donné qu'elle s'adresse à des apprenants hellénophones et est enseignée dans les écoles publiques grecques. Elle est adaptée aux besoins des apprenants qui développent des compétences de niveau A1 définies par le CECRL. Dans ce manuel, le schwa apparaît une seule fois au sein de l'unité 6. Les activités proposées sont ciblées sur le lien entre le schwa graphique et sa chute à la fin des mots.

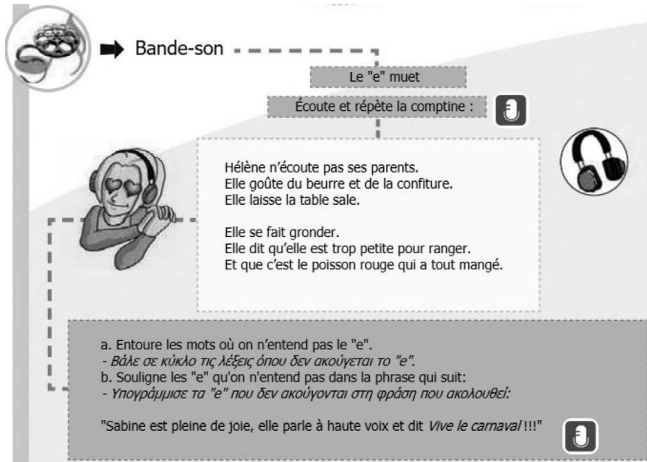


Fig. 1 : *Action.fr-gr 1*

Dans le même esprit, le manuel *Version originale 1* (Denyer *et al.*, 2009), adressé à des apprenants qui s'entraînent à atteindre des compétences vers le niveau A1, comprend deux activités portant sur le schwa, qui évoquent la relation phonie-graphie (42 et 72).

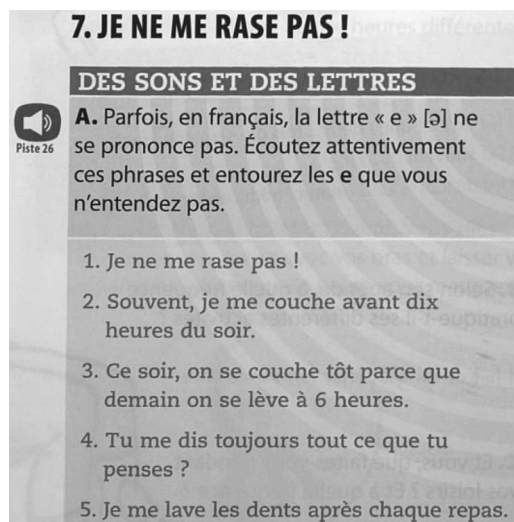


Fig. 2 : *Version originale 1* (2009 : 72)

Nous présentons par la suite deux manuels qui permettent aux apprenants de FLE d'atteindre le niveau A2. *Agenda 2* (Girardeau *et al.*, 2011), dans l'unité 9, fournit un cadre général de la présence obligatoire du schwa, s'il est précédé par « plusieurs consonnes », sa présence fréquente au début d'une phrase ou sa possibilité d'être prononcé au milieu d'un mot et à son effacement à la fin d'un mot ou s'il est précédé par une seule consonne. Dans certains cas, les éclaircissements supplémentaires aux apprenants seraient une opération tant délicate qu'indispensable : « Au milieu du mot, il est prononcé ou non » ou « En général, il n'est pas prononcé, si avant le [ə], on entend une seule consonne » (Girardeau *et al.*, 2011 : 151).

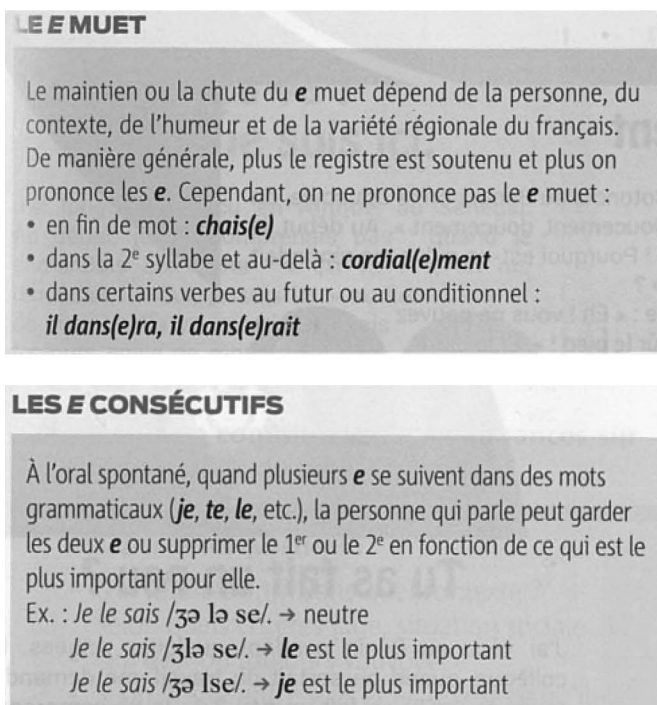
Le [ə] et les marques du français familier

À l'oral, le [ə] n'est pas toujours prononcé.

- Il est **souvent prononcé** au début d'une phrase.
Le chat dort dans son panier.
Ne dis pas ça !
Ce soir, on sort avec des amis québécois.
- Au **milieu du mot**, il est prononcé ou non.
→ En général, il n'est **pas prononcé**, si avant le [ə], on entend une seule consonne.
samedi – la semaine prochaine – j'e vais le faire
- Il est **toujours prononcé**, si avant le [ə], on entend plusieurs consonnes.
mercredi – cette semaine – pour demain
- À la **fin d'un mot**, il n'est pas prononcé, sauf à l'impératif.
une école – un livre – seule – un museé – Italie
Fais-le ! – Dis-le !

Fig. 3 : *Agenda 2* (2011 : 151)

Dans le deuxième manuel, *Entre nous 2* (2018), [ə] est abordé plusieurs fois : dans l'unité 1 pour faire opposition avec [e], dans l'unité 4 pour insister sur cette même opposition dans le cas de l'imparfait et du passé composé; les auteurs y reviennent, enfin, dans l'unité 6, avec un encadré intitulé « Le e muet ». Ainsi, ils précisent dans cette dernière unité que le maintien du *e muet* dépend de plusieurs facteurs. Cette présentation est suivie d'un encadré portant sur la phonie-graphie rappelant que les locuteurs peuvent supprimer à l'oral un *e* quand il y en a plusieurs dans des syllabes consécutives.

Fig. 4: *Entre nous 2* (2018 : 119)

Passons maintenant à la question portant sur l'annotation du corpus collecté.

5. Annotation du corpus

Les spécifications du PFC exigeaient le codage de tous les schwas graphiques qui ne suivent pas une voyelle à l'exception de deux cas : a) du schwa graphique après voyelle (*aboie*) car, dans cette position, il n'est jamais prononcé, et b) du schwa graphique après un groupe obstruante+liquide à l'intérieur d'un mot (*brebis, mercredi*) car il s'agit de cas généralement considérés comme lexicalisés. Cependant, le schwa graphique a été codé dans les cas suivants : a) en position finale, après un groupe obstruante+liquide (*entre*), b) après tout autre groupe consonantique, et, enfin, ont été codés comme sites potentiels toutes les consonnes finales prononcées (Durand *et al.*, 2002 : 49). En ce qui concerne le nombre de pistes de réalisation possible, nous devons souligner qu'on peut compter 191 pistes qui ont été codées selon les quatre champs du codage PFC suivants (Durand *et al.*, 2002 : 50–54) : présence/absence de schwa, position à l'intérieur du mot, contexte gauche, contexte droit.

Dans la suite de cet article, nous présentons, à l'aide de tableaux, les résultats obtenus par rapport à la réalisation ou la chute de schwa dans certains contextes.

6. Taux de réalisation et d'effacement de schwa

Examinons tout d'abord la relation entre la position du schwa et sa réalisation. Faisant le rappel historique de schwa, Fouché (2001 : 104) écrit que : « Son amuïssement était déjà fréquent au XVI^e, en position interne (*don[ne]rai, sairement serment.*) » Dans la même étude, il arrive à la conclusion intéressante que les apprenants du français langue seconde préservent moins le schwa en position interne de mot que les locuteurs natifs, en revanche, ils le maintiennent beaucoup plus qu'eux dans les monosyllabes (Thomas, 2001 : 107). Selon Isely *et al.* (2018), lorsque le schwa est précédé d'une seule consonne et se trouve en syllabe interne de polysyllabe, « sa chute est quasiment systématique » par un locuteur natif. En général, « selon les données issues d'études portant sur des natifs, le schwa est d'une manière générale moins enclin à chuter dans une tâche de lecture qu'en conversation » (Isely *et al.*, 2018). C'est ce que l'on peut observer à l'aide du Tableau 1 qui confirme que, dans la majorité des cas, les apprenants hellénophones ont prononcé le schwa initial d'énoncé et le schwa initial de mot polysyllabique. Par rapport au schwa interne, les taux sont quasi équivalents entre la réalisation et l'effacement de schwa.

Tab. 1 : Réalisation et effacement du schwa selon sa place

		Présence	%	Absence	%
Schwa initial d'énoncé	<i>Le village</i>	136	97,14	4	2,85
Schwa initial de mot polysyllabique	<i>ses chemises</i>	78	97,5	2	2,5
Schwa interne	<i>bêtement</i> ⁴	40	50	39	48,75

Ces résultats corroborent ce qui a déjà été souligné dans le cadre d'autres recherches portant sur des apprenants néerlandophones débutants : « Les apprenants débutants ont [...] une prédisposition à réaliser ce schwa qui tombe en français courant après une consonne dans les syllabes initiales et internes et dans les séries de clitiques » (Nouveau et Detey, 2007 : 96). Par ailleurs, d'après les analyses concernant le français standard mais aussi d'autres variétés du français (voir par exemple Scheer 2000), comme le français acadien, il a été observé que le schwa initial (d'énoncé et de mot polysyllabique), le schwa de monosyllabe et la suite de schwas ont une forte tendance à être réalisés (Cichocki, 2012 : 224). Le schwa initial de mot polysyllabique est aussi réalisé dans le 97% des cas dans un corpus de français du Mali (Bamako) (Lyche et Skattum, 2012 : 73, 92).

Il serait important de mentionner que le nombre de syllabes dans le cas du schwa initial d'énoncé n'est pas le facteur qui influence le taux de réalisation comme nous pouvons le voir par les résultats : mots monosyllabiques (réalisé dans 92,5% des pistes possibles), bisyllabiques (réalisé dans 98,75% des pistes possibles), trisyllabiques

⁴ Il est intéressant de mentionner qu'un nombre considérable de participants ont prononcé le schwa dans le cas des unités lexicales *gouvernement* (17 participants) et *indiqueraient* (19 participants). En revanche, 4 participants uniquement ont prononcé le schwa dans *bêtement*. Aucun apprenant n'a prononcé le schwa dans le mot *détachement*.

(réalisé dans 100% des pistes possibles). Les mots polysyllabiques avaient, dans leur ensemble, le même nombre de syllabes.

Passons maintenant à l'étude de la réalisation du schwa et son lien avec sa position dans un mot monosyllabique ou en position consécutive. Dans l'ensemble du corpus, nous avons recensé 719 pistes où le schwa se trouve au sein d'un mot monosyllabe et 100 pistes de schwas successifs (*que + de + se*). Examinons le tableau suivant.

Tab. 2: Réalisation du schwa en contexte monosyllabique

		Présence	%	Absence	%
Schwa de monosyllabe	<i>village de Beaulieu</i>	695	96,52	24	3,33
Suites de schwas	<i>sentiment de se trouver</i>	97	97	3	3
Site fréquent d'insertion	<i>Marc_Blanc</i>	6	15	33	82,5

Comme le suggère le Tableau 2, les apprenants produisent presque la totalité des schwas en contexte monosyllabique ou en contexte de schwas consécutifs. En revanche, dans un contexte qui serait propice à l'insertion d'un schwa épenthétique, le taux de réalisation de schwa est très faible et il n'y a pas de variation dans les deux exemples (*Marc_Blanc*: 3/20 réalisations, *Ouest_Liberté*: 3/20 réalisations). D'après Nouveau et Detey (2007: 99): « Les étudiants n'appliquent pas l'épenthèse à la frontière de deux mots [...]. Ils ne produisent pas, comme le feraient de très nombreux locuteurs natifs standard, j'ai vu un film[ə]tchèque. »

7. Conclusions et perspectives

Les apprenants de FLE sont invités à se familiariser avec la perception et l'articulation de nouveaux phonèmes. La complexité de cette tâche dépend de la distance qui sépare les deux systèmes, celui de la L1 et celui de la L2. Le grec moderne possède cinq voyelles orales (/a, e, i, o, u/) tandis que le français en possède seize, dont quatre sont nasales. Le schwa, n'appartenant pas au système vocalique du grec, fait partie des difficultés rencontrées par les apprenants. En combinaison avec son caractère complexe et instable, l'étude et l'analyse des besoins des apprenants semblent une nécessité indiscutable. Par ailleurs, les travaux déjà effectués, portant sur les francophones et les différentes variétés du français, confirment la nécessité d'aborder la question du schwa avec une attention particulière.

L'analyse du corpus collecté a bien montré que les apprenants hellénophones ont les mêmes habitudes que les autres apprenants. Ainsi, ne possédant pas la connaissance phonologique du locuteur natif, ils produisent le schwa dans les différents contextes suivant la graphie et les différentes règles apprises pour la prononciation ou non du e caduc. En revanche, nous pouvons constater que très peu d'apprenants développent les mêmes stratégies que les locuteurs natifs, comme c'est le cas par exemple de schwa épenthétique.

Au-delà de la recherche déjà effectuée, basée sur un nombre restreint de participants, nous pouvons ouvrir de nouvelles pistes de recherche. Nous devons en effet

nous interroger sur les résultats dans le cadre d'une production spontanée ou sur le taux de chute en conversation (Isely *et al.*, 2017), ainsi que dans le cas d'un séjour en milieu francophone (Paternostro *et al.*, 2017). Le domaine de l'enseignement et celui de l'élaboration d'outils pédagogiques profiteraient des remarques et conclusions provenant de telles recherches (Valetopoulos, 2012).

Bibliographie

- Bürki, A., Racine, I., Andreassen *et al.*, (2008). Timbre du schwa en français et variation régionale: une étude comparative, *Actes des 27^{èmes} Journées d'études sur la parole*, Avignon, 293–296.
- Chahi, F., Huor, C., Malorey, C. *et al.*, (2018). *Entre Nous 2*. (2018). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Cichocki, W. (2012). An overview of the phonetics and phonology of Acadian French spoken in northeastern New Brunswick (Canada). In: R. Gess, C. Lyche, T. Meisenburg (éds), *Phonological Variation in French: Illustrations from Three Continents*, Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 211–234.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* [en ligne], URL: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>, consulté le 12 janvier 2021.
- Côté, M.-H. (2012). Laurentian French (Quebec): Extra vowels, missing schwas and surprising liaison consonants. In: R. Gess, C. Lyche, T. Meisenburg (éds), *Phonological Variation in French: Illustrations from Three Continents*, Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 235–274.
- Denyer, M., Garmendia, A., Lions Olivieri, M. L. (2012). *Version originale 1*, Paris: Éditions Maison des Langues.
- Derivery, N. (1997). *La phonétique du français*, Paris: Seuil.
- Detey, S., Kawaguchi, Y. (2008). Interphonologie du Français Contemporain (IPFC): récolte automatisée des données et apprenants japonais, *Journées PFC: Phonologie du français contemporain: variation, interfaces, cognition, Paris, 11-13 décembre 2008*.
- Detey, S., Racine, I., Kawaguchi *et al.*, (2009). Les voyelles nasales du français en L2: le cas des japonophones et des hispanophones dans le cadre d'IPFC, *Journées PFC: Phonologie du français contemporain: 10 ans de PFC*.
- Durand, J., Laks, B., Lyche, C. (2002). Directions d'analyse (juin 2002), *Bulletin PFC*.
- Eychenne, J. (2006). *Aspects de la phonologie du schwa dans le français contemporain optimalité, visibilité prosodique, gradience*. Thèse de Doctorat, Université de Toulouse-Le Mirail [en ligne], URL: https://julieneychenne.info/files/pdf/Eychenne_these.pdf, consulté le 12 janvier 2021.
- Fouché, P. (1969). *Traité de prononciation française*. Paris: Klincksieck.
- Fougeron, C., Gendrot, C., Bürki, A. (2007). On the phonetic identity of French schwa compared to /ø/ and /œ/. In: *Schwa(s). 5^{èmes} Journées d'études linguistiques*, Nantes, 191–197.
- Gadet, F. (1997). *Le français ordinaire*, Paris: Armand Colin.
- Giogia, M., Papoutsaki, E., *Action.fr-gr 1*, OEDV, Athènes [en ligne], URL: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A108/314/2130,21982/>, consulté le 12 janvier 2021.
- Giogia, M., Papoutsaki, E., *Action.fr-gr 1. Guide pédagogique*, Computer Technology Institute and Press «Diophantus», Athènes [en ligne], URL: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A108/314/2130,21982/>, consulté le 12 janvier 2021.

- Girardeau, B., Mistichelli, M., Baglieto, D. *et al.*, (2011). *Agenda 2*, Paris: Hachette.
- Grammont, M. (1914). *Traité pratique de prononciation française*, Paris: Delagrave.
- Hansen, A.-B. (1994). Étude du E caduc – stabilisation en cours et variations lexicales, *Journal of French Language Studies* 4 (1), 25–54 [en ligne], URL: <https://doi.org/10.1017/S0959269500001964>, consulté le 12 janvier 2021.
- Isely, R., Racine, I., Detey, S. *et al.*, (2018). Le rôle de l’immersion dans l’apprentissage du schwa chez les apprenants alémaniques avancés de FLE. In: F. Neveu, B. Harmegnies, L. Hriba (éds), *6^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française*, Mons [en ligne], DOI: 10.1051/shsconf/20184607010, consulté le 12 janvier 2021.
- Isely, R., Racine, I., Detey, S. *et al.*, (2017). Le traitement du schwa dans IPFC: codage, décodage et illustration avec des données du projet IPFC-Suisse, *Journées IPFC 2017*, Paris [en ligne], URL: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11864/article.pdf?sequence=3&isAllowed=y>, consulté le 12 janvier 2021.
- Laks, B., Durand, J. (2000). Relire les phonologues du français. Maurice Grammont et la loi des trois consonnes, *Langue française* 126, 29–38.
- Léon, P. (1996). *Phonétisme et prononciations du français*, Paris: Nathan.
- Lucci, V. (1983). *Étude phonétique du français contemporain à travers la variation situationnelle*, Grenoble: Éditions de l’Université de Grenoble.
- Lyche, C., Skattum I. (2012). The phonological characteristics of French in Bamako, Mali: A sociolinguistic approach, In: R. Gess, C. Lyche, T. Meisenburg (éds), *Phonological Variation in French: Illustrations from Three Continents*, Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 73–101.
- Malécot, A. (1976). The Effect of Linguistic and Paralinguistic Variables on the Elision of the French Mute-e, *Phonetica* 33, 93–112.
- Nguyen, N., Adda-Decker, M. (Éds). (2013). *Méthodes et outils pour l’analyse phonétique des grands corpus oraux*, Paris: Lavoisier.
- Nouveau, D., Detey, S. (2007). Enseignement/apprentissage du schwa et apprenants néerlandais: des données de la base PFC à l’espace-ressource en ligne du projet PFC-EF, *Bulletin PFC* 7, 87–106.
- Paternostro, R., Didelot, M., Racine, I. (2017). Quelques traits stylistiques chez les apprenants italo-phones de FLE, *Repères DoRiF 12: Les z’oraux – Les français parlés entre sons et discours*, coordonné par E. Galazzi, M.-C. Jamet, Roma: DoRiF Università [en ligne], URL: http://www.dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?id=332, consulté le 12 janvier 2021.
- Picard, M. (1991). La loi des trois consonnes et la chute du cheva en québécois, *Revue québécoise de linguistique*, 20 (2), 35–48, URL: <https://doi.org/10.7202/602703ar>, consulté le 12 janvier 2021.
- Racine, I., Grosjean, F. (2002). La fenêtre ou la f’nêtre: le E caduc facultatif l’est-il réellement?, *French Language Studies* 12, 307–326.
- Racine, I., Detey, S., Zay, F., Kawaguchi, Y. (2011). De la transcription de corpus à l’analyse interphonologique: enjeux méthodologiques en FLE, *CerLiCO* 24, 13–30.
- Scheer, T. (2000). L’immunité de schwa en début de mot, *Langue française* 126, 113–126.
- Sauzet, P. (2004). La singularité phonologique du français, *Langue française* 141 [en ligne], URL: http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2004_num_141_1_6586, consulté le 12 janvier 2021.
- Thomas, A. (2001). Schwa au niveau avancé du français langue seconde, *Canadian Journal of Applied Linguistics* 4 (1), 103–112 [en ligne], URL: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19834>, consulté le 12 janvier 2021.
- Valetopoulos, F. (2012). Quand les apprenants doivent observer leurs stratégies métacognitives: une analyse de corpus, *Synergies Pologne* 9, 37–47.
- Walter, H. (1977). *La phonologie du français*, Paris: Presses universitaires de France.

L'influence de l'évaluation afin d'améliorer la prise de parole (en FLE), ou L'évaluation peut-elle être motivante dans la prise de parole ?

The influence of evaluation to improve the oral output (in FFL), or Can the evaluation motivate in speaking?

The subject of this study is a report on the oral output of the learners which turns out to be problematic. Indeed, the oral production is associated with an explanatory monologue or an exchange where each speaker takes on the role of a debater. The presentation required during oral production courses at the Institute of Applied Linguistics at the University of Warsaw aims to prepare learners to handle French as a Foreign Language (FFL) like a native. This is a long-term project, but given the results of this pilot study, we are optimistic. In this text, we first establish our point of view on evaluation. Then, in the body of the text, we describe the methodology as well as the study in question, which was carried out at the ILA in Warsaw and at the Institute of Neophilology at the University of Białystok in parallel. At the end, we present our results and remarks.

Keywords: learner, examination, de-grading, evaluation, presentation, oral production

Mots-clés : apprenant, contrôle, dé-chiffrer, évaluation, exposé, production orale

Dans cette étude pragmatique, il s'agit de constater que les cours d'expression orale sont fossilisés dans l'esprit des apprenants (et aussi celui de certains enseignants). Un changement des *habitus* de l'expression orale, dans le cas de nos étudiants¹, *i.e.* (savoir) faire un exposé, est nécessaire. En effet, *en guidant l'apprenant et non en le sanctionnant* avec des critères non adaptés pour ce qu'il ne sait pas, nous sommes persuadée qu'il prendra la parole plus aisément et avec plus de confiance. Apprendre le français ne s'arrête pas à l'acquisition de la grammaire, de phrases toutes faites, ou bien de formules; l'état des lieux nous incite à encourager les étudiants à se sentir à l'aise dans une autre langue qui n'est pas la leur, ce qui, pour nous, veut dire acquérir un savoir-faire, savoir-agir et savoir se comporter (presque) comme un natif. Est-ce utopique? Peut-être... néanmoins, tout au long de cette étude pilote, nos efforts ont été récompensés par des résultats surprenants.

¹ Étudiants de la deuxième année du premier cycle (Licence) à l'Institut de Linguistique Appliquée de l'Université de Varsovie et de l'Institut de Néophilologie de l'Université de Białystok.

Dans un premier temps, notre point de vue sur l'évaluation sera établi; ensuite, la différence entre évaluation et contrôle sera dégagée. Puis, la méthodologie ainsi que l'étude en question seront développées dans le corps du texte; et, pour finir, nos résultats et remarques cloront celui-ci.

1. Évaluation vs contrôle

S'il s'agit de la terminologie de l'évaluation, elle est plutôt, dirions-nous, traumatisante². *Noter, note, correction, contrôle, contrôler, évaluation, évaluer, validation, etc.* des termes acerbes détestés des apprenants de tout âge et de tout niveau. Il faudrait que les différences qui règnent entre *contrôle* et *évaluation* soient connues pour être à même de les expliquer aux étudiants afin de pouvoir les introduire en cours; cependant, ces termes demeurent trop souvent confus et confondus.

1.1. Le contrôle

Il est monoréférentiel, il estime des produits par rapport à des normes déjà présentes ou présentées. Il est axé sur la cohérence et l'homogénéité. Il repose sur des procédés construits et si possible transparent. Le contrôle est hors du temps et représente un projet fini et complet. Enfin, « contrôler, c'est mesurer les écarts et les variations entre référé et un référent constant qui sert d'étalon permanent » (Meyer, 2009: 33). À savoir, le contrôle est un produit fini à renouveler. Est-ce le cas lors de la production orale? Non, étant donné que chaque intervention et intervenant est unique.

1.2. L'évaluation

Elle est multiréférentielle; elle est une interrogation sur le sens. Elle se pose en termes de signifiante et signification, *i.e.* elle entraîne un questionnement sur le sens. L'évaluation « englobe un processus et une démarche comportant des zones d'opacité » (Meyer, 2009: 33). L'évaluation a lieu à un temps T. c'est donc un processus infini et partiel puisque le sens est continuellement remis en cause par l'évolution de chaque situation: la même conduite et le même apprentissage n'ont pas le même sens s'ils se déroulent à T ou T+n (nouvelle situation). « Évaluer c'est produire, construire, créer un référent en même temps que s'y rapporter » (Meyer, 2009: 33) mais aussi l'adapter à la situation scolaire/académique ou professionnelle et l'améliorer perpétuellement. Sachant que nos étudiants, de futurs traducteurs ou interprètes, doivent obtenir le maximum de savoir-faire/agir et savoir se comporter en un temps record, sachant que l'évolution sociétale et du marché de l'emploi se modifie quotidiennement, il est temps de les préparer à se présenter, à discuter, à performer, à s'adapter en FLE. Nous sommes convaincue que l'acquisition du français langue étrangère peut être le début d'un épanouissement individuel, académique et professionnel³.

² Une étude est en cours quant à la terminologie de l'évaluation et sa perception (par les étudiants).

³ Nous prenons position pour la production orale, après avoir constaté un enthousiasme grandissant quant à l'apprentissage/acquisition de FLE lors des cours (dirigés) de production orale; néanmoins, nous sommes persuadée que chaque compétence devrait être perçue de la sorte.

1.3. L'évaluation contemporaine

Quel est le rôle de l'évaluation contemporaine ? L'évaluation, toute évaluation confondue, construit et nourrit un sentiment d'insécurité, elle rabat les ambitions, écorne l'image de soi. L'évaluation actuelle contribue à la ségrégation scolaire, alimente le tri et l'exclusion sociale ; elle pousse à la division, la mise en concurrence. C'est enfermer l'apprenant dans des catégories toutes faites, « classer c'est prendre le risque de déclasser » affirme Maulini (2017 : 30) ! Nous pensons que les notes formatent les apprenants et ferment leur plasticité cérébrale⁴. On est envahi par les grilles, on en est réduit à des items uniformisés (Cassin, 2014, citée par Neumayer et Vellas, 2017 : 7). Cassin est contre l'uniformisation et le formatage des pensées ; d'après l'académicienne, le formatage réduit la pensée et l'action. La production orale est regrettamment associée à des processus répétitifs, l'apprenant répète ce qu'il a vu, entendu, lu, alors qu'il pourrait, par exemple, imaginer des histoires à partir d'une photo comme le font les enfants qui ne savent pas encore lire : leur imagination grouille d'idées et d'histoires, sans devoir réitérer le contenu réel du texte imposé. Apprendre pour apprendre proscrit le désir et noter sape le plaisir d'apprendre ; en effet, « la note n'est pas une mesure mais plutôt un classement » (Maulini, 2017 : 23), et qui dit classement dit angoisse⁵. L'enseignant, qui est le *chef d'orchestre* du cours, sait que les notes sont souvent arbitraires (la docimologie l'a affirmé), qu'elles varient davantage en fonction du correcteur et/ou de son milieu de travail que de la copie qu'on lui soumet (Cardinet, 1991, cité par Maulini, 2017 : 23), on se reconnaît tous dans ce processus. D'ailleurs, Bourdieu dit que l'évaluation, « nous sépare de nous-même » (2000 : 3-5), nous sommes d'avis que cette séparation touche l'apprenant et l'enseignant.

L'évaluation est souvent personnelle, surtout pour l'expression orale : j'aime donc je valide, je n'aime pas, je ne valide pas ! Mais, que faire ? Nous sommes obligés de noter, alors comment évaluer sans ostraciser ?

2. Évaluer sans exclure

On ne peut éliminer l'évaluation, même si les adeptes du LIEN (Lien International d'Éducation Nouvelle⁶) sont en train de mettre au point un système éducatif sans note, il sera difficile pour nous, à l'université, en Pologne de faire accepter ce système-ci.

Alors que le besoin de chacun est d'être reconnu, encouragé, accompagné et sollicité positivement. Nous aspirons à former des apprenants actifs, innovants et cherchant à évoluer. Tout d'abord, il faut que nous adoptions, nous même, pour pouvoir faire, ensuite, adopter une posture active d'apprentissage afin de renforcer l'estime de soi.

⁴ La plasticité cérébrale représente la faculté du cerveau à récupérer et à se restructurer.

⁵ Par extension, l'apprenant est désintéressé par la prise de parole, donc l'apprentissage de la langue étrangère. De tels cas sont malheureusement fréquents, il ne s'agit pas, ici, de forcer à aimer la langue apprise/proposée mais d'inciter/d'encourager l'étudiant à participer/à intervenir afin qu'il améliore ses compétences pour qu'il puisse s'épanouir académiquement puis professionnellement.

⁶ Pour en savoir plus voir : <http://lelien2.org/creation-lien-international-deducation-nouvelle/>, consulté le 14 février 2020.

Le plaisir de créer un enseignement passionnant, constructif et adapté pour les apprenants tient du devoir de l'enseignant afin de créer une société créative et solidaire. Il va falloir « quitter la position du censeur pour la dynamique d'incitateur, d'éveilleur d'apprentissage » (Eloy, 2017 : 79). Dédramatisons l'évaluation : faisons-en une stratégie commune d'acquisition ; ajoutons de l'humour, de la bonne humeur⁷, cette bonne humeur est contagieuse : arriver avec le sourire, va motiver et déstresser les apprenants. Les habituer à être et évoluer dans un climat serein – préalablement construit tout au long du semestre, de respect et d'échanges, qu'ils aient du plaisir à être avec leurs pairs et avec des adultes ; installer des moments de silences, de rires, et de liberté d'expression afin d'effacer l'angoisse due au sentiment d'évaluation en continu. Pour diminuer voire annihiler cette angoisse évaluative, changeons de position : passons du « devoir d'évaluer au désir d'observer » (Clerc-Georgy *et al.*, 2017 : 90), apprenons à observer, percevoir.

Afin de mettre en œuvre ces processus, il faut « assurer un accompagnement de l'apprenant vers l'apprentissage et l'autonomie » (Médioni, 2017 : 145), et, le cas échéant, *accompagner* veut dire :

- être avec,
- orienter,
- soutenir,
- mettre en valeur,
- intervenir activement,
- être expert.

Accompagner pour faire apprendre, *i.e.* informer et former pour que les étudiants recueillent et/ou accueillent le savoir.

Pour mettre en place ce type de savoir-faire et agir, du point de vue de l'enseignant, il fallait/faudrait changer ses habitudes. Un défi pointât.

2.1. Le défi en question

Ce que nous nommons défi est un changement voire bouleversement des *habitus* évaluatifs⁸. En premier, une déconnexion de l'évaluation des savoirs disciplinaires, c'est-à-dire dé-chiffrer l'apprenant est à mettre en place (et/ou en œuvre). Ensuite, « changer les pratiques basées sur la compétition » en motivant vivement l'apprenant afin que la note ne soit plus nécessaire pour faire apprendre « remplacer la motivation d'excitation par la motivation d'incitation » (Pepinster, 2017 : 64). Ne pas se juger entre collègues. Éviter d'apeurer, bloquer les apprenants⁹ ; pour ce, il suffit d'attaquer le cours (en souriant) avec un brise-glace classique¹⁰ ; permettre et développer l'appel à l'aide,

⁷ C'est rare de voir arriver l'enseignant avec un sourire, *dixit* les étudiants.

⁸ Nous sommes parfaitement consciente que ce système est difficile à imposer en Pologne. Néanmoins, nous pensons que ces procédés motivent fortement les étudiants, voir les résultats de l'étude (et les résultats des enquêtes intra-faculté).

⁹ Ceci semble évident, pourtant de nombreux apprenants appréhendent les cours d'expression orale, tous niveaux confondus.

¹⁰ Pour nous : arriver avec le sourire est obligatoire ; tout comme commencer une leçon en parlant de la météo, du film vu hier à la télé ou d'un même vu sur le net (les étudiants en raffolent).

encourager les étudiants à poser des questions¹¹ – savoir poser des questions non préparées est aussi une compétence à acquérir. Et enfin, considérer l’erreur comme inséparable à l’apprentissage.

Pepinster (2017 : 69) parle de *chef-d’œuvre pédagogique*, *i.e.* un travail complet permettant de valider les acquis. Il est la « démonstration d’une maîtrise de la langue orale et écrite, de notions de géographie, histoire, sciences, arts, informatique, animation, théâtre, musique, langue étrangère, actualité, religions, etc. » (Pepinster, 2017 : 69). C’est pourquoi relever ce défi lors des cours d’expression orale qui sont, nous serons d’accord pour l’affirmer, les cours les plus angoissants pour un très grand nombre d’apprenants, nous a semblé adéquat. De plus, ce *chef-d’œuvre* est quasiment ce que nous exigeons de nos apprenants pour leur recherche/exposé. En effet, la recherche précédant l’exposé est basée sur la collecte et l’analyse des informations recherchées (histoire, géographie, sciences, etc. selon le sujet choisi) à ré/organiser afin de présenter, en détails, le sujet.

3. Le projet exposé 2.0

Pour sonder les conceptions vues *supra*, il nous a fallu mettre en place une étude pilote. Celle-ci avait pour but de mettre au point un exposé qui répondait à nos exigences, c’est-à-dire : réaliser une recherche de fond¹², préparer le lexique choisi dudit domaine¹³, réaliser une présentation diachronique et aussi se préparer personnellement¹⁴. L’exposé présenté est, la plupart du temps, multimédia pour atteindre un plus large public.

3.1. La réalisation

La réalisation de ce projet demande un travail en amont important ; un à deux cours sont « sacrifiés¹⁵ » pour introduire la méthode, les exigences requises mais aussi, ou

¹¹ L’infaillibilité des enseignants est un sujet tabou, pourtant l’erreur est humaine. Notre *motto*, quant au manque de connaissance, est : « Je ne suis ni Wikipédia ni Google, alors on va chercher ensemble sur Internet. »

¹² C’est ce que nous nommons une *digestion* du sujet, *i.e.* si le sujet a été compris, analysé et évident à réitérer par l’étudiant présentant, il le sera pour ses pairs.

¹³ Le choix est presque libre. Gardons à l’esprit que : « Ce qui me passionne ne les passionne pas ! » (Duriez *et al.*, 2017 : 15). En pratique : une semaine avant l’exposé *in situ*, l’étudiant s’accorde avec l’enseignant sur le sujet, afin que l’enseignant puisse se renseigner sur ledit sujet. De plus, les sujets qui pourraient heurter certains sont à éviter. Si l’étudiant choisit lui-même son domaine et son sujet, la recherche et l’exposé seront réalisés prospèrement.

¹⁴ L’étudiant présentant doit se préparer « psychologiquement » à être face à un public, ici, l’étape est facilitée puisqu’il connaît ses pairs. Une entraide et une « assistance-panne » est requise des auditeurs. L’exposé n’est PAS un examen ! L’assistance-panne ou assistance-dépannage est pour nous le soutien grammaticale, lexicale, technique (certains sous la panique ne savent plus faire fonctionner un ordinateur) voire psychologique (« respire ! », « regarde-moi, et ça va aller », *dixit* les étudiants).

¹⁵ Le verbe sacrifier est ici guillemeté car nous sommes consciente que, pour certains, l’exposé est une compétence évidente. Or, notre projet, *exposé 2.0* n’est pas un simple exposé, celui-ci vise à préparer les étudiants à être prêt pour des échanges sociaux et professionnels en FLE.

avant tout, il s'agit de discuter du projet *exposé 2.0*. Voici les conditions à remplir pour introduire ce projet dans le programme :

- Présenter un « modèle »¹⁶ d'exposé, *i.e.* présenter en amont toutes les étapes de recherche en direct.
- Familiariser l'apprenant à nos attentes.
- Imposer¹⁷ les changements désirés quant à l'expression orale ; pour nous, il est impératif de faire sortir l'étudiant du carcan adopté pendant des années, c'est-à-dire : une recherche superficielle, une « récitation » de ses acquis et aucun contact (visuel) avec l'auditoire.
- Introduire le comment faire/ *know-how* : l'apprenant doit se poser des questions : quels sujets choisir ? Comment aborder le sujet ? Adopter la meilleure stratégie. Ne pas dépasser le temps alloué. Être prêt à répondre aux questions non planifiées, aux éventuels incidents. Ils sont souvent déstabilisés quand leur clé USB ne marche pas, quand la connexion Internet est limitée ou non-accessible ; quand, ce jour-là, il n'y a que quelques étudiants présents ou pis encore, une visite inattendue¹⁸.
- Faire comprendre à l'apprenant que grâce à la maîtrise de la communication, de l'écoute, de la modération et des échanges¹⁹, celui-ci va récupérer et saisir le contrôle et la facilité langagière²⁰. L'exposé, qui semble anodin, est *de facto*, un investissement de poids quant à l'avenir de nos apprenants : ils acquièrent un savoir-rechercher, un savoir-agir et savoir-être social solide et souvent décisif sur le marché du travail.

3.2. Les caractéristiques de l'étude

L'étude « pilote » réalisée est aussi une étude de vérification pour sonder nos *a priori* quant à l'évaluation et les modifications que nous souhaitons/souhaitons introduire. L'étude proprement-dite a été réalisée à l'ILA de Varsovie (désormais ILA/UV) – 27 étudiants, et l'Institut de Néophilologie de l'Université de Białystok (désormais Néo/UB) – 33 étudiants.

Le niveau pour l'ILA/UV – selon le CECRL et le système UsosWeb : B2 (2^{ème} année, 1^{er} cycle). Le niveau pour la Néo/UB – selon le CECRL et le système UsosWeb : B1/B1+ (3^{ème} année, 1^{er} cycle). Malgré cet écart académique (ainsi qu'au niveau des compétences), ces différences s'effacent. La durée de l'étude : 1 mois sans critère d'évaluation et 2 mois avec critères d'évaluation précis.

¹⁶ Modèle est guillemeté sciemment. Selon nous, il n'y a pas de modèle parfait.

¹⁷ Habilement, avec le sourire, mais fermement.

¹⁸ Il est important de dédramatiser la situation avec humour, et l'*assistance-panne/dépannage* arrive à la rescousse à ce moment-là.

¹⁹ Ici, au niveau du groupe, néanmoins, la prise de conscience que ces échanges/exposés sont bénéfiques pour leur futur vie sociale et professionnelle est presque immédiate (après une explication de l'enseignant et une discussion avec les apprenants).

²⁰ Au début, pour que l'étudiant se sente à l'aise, les erreurs sont acceptées (l'enseignant note tout et fait un compte-rendu des erreurs grammaticales, lexicales, structurales ou bien techniques – quant à la recherche ou l'exposé lui-même) pour ensuite les lui présenter personnellement. Si les erreurs se répètent, l'enseignant intervient et les corrige *in situ*.

3.3. La méthode

Le projet *exposé 2.0* se scinde en 3 étapes, et la chronologie ne peut varier.

1^{ère} étape :

- Observer le déroulement des exposés en exigeant uniquement l'IDC – Introduction, Développement et la Conclusion.

2^{ème} étape :

- Fournir les critères d'évaluation précis, les décortiquer et déchiffrer avec les étudiants afin d'éviter tout malentendu – et c'est là que l'observation a *aussi* été enrichissante: aucune limite, aucune évaluation donc aucune peur. Des comportements différents sont apparus, des échanges de stratégies et de sujets. Ce fut un moment de discussion actif: un *crescendo* d'interaction.
- Introduire le « modèle » d'exposé: pendant le déroulement de l'exposé, des erreurs, des tics langagiers, des blancs, des recherches *ad hoc* se sont immiscés²¹.
- Subir les observations des étudiants, il n'est jamais facile d'être critiqué.

3^{ème} étape :

- Observer les exposés réalisés par les étudiants en leur demandant de se contraindre aux critères d'évaluation précis.
- Recueillir les données pendant les exposés et les analyser.
- Présenter notre point de vue à l'apprenant, l'argumenter, mettre en valeur les points positifs de l'exposé – toujours en premier, critiquer de manière constructive, souligner les erreurs mais l'avertir que les erreurs sont inséparables de l'apprentissage.
- Réorienter et introduire, au besoin, de nouvelles stratégies – former et réinformer, si nécessaire renouveler l'étape 2.

3.4. Les critères d'évaluation

Voici les critères d'évaluation de Catherine Le Cunff (2005 : 27–30) pris en compte. Après une première étude « ébauche », il y a deux ans, une modification a dû être apportée: certains critères²² se sont avérés inadaptés aux niveaux, aux apprenants et aux cours d'expression orale.

- *pragmatiques*: comprendre l'enjeu de la situation, la tâche langagière requise par la situation, donner du sens à sa prise de parole, choisir la (ou les) conduite(s) discursive(s) adaptée(s).
- *discursifs*: maîtriser la (ou les) conduite(s) discursive(s) requise(s) par la situation: *narrative, explicative ou argumentative...*
- *linguistiques*: maîtriser les formes linguistiques adaptées à la situation et requises par la conduite discursive choisie: *syntaxe, lexicale, intonation.*
- *métalinguistiques*: contrôler son discours et agir sur sa production pour s'adapter à – l'interlocuteur ou mieux exprimer sa pensée.

²¹ Ceci a été réalisé sciemment pour démontrer l'imperfection du soi-disant « exposé modèle ».

²² Le Cunff (2005 : 27-30) considère le critère geste/gestuel important; néanmoins, celui-ci a été éliminé de notre liste. Imposer des gestes non-naturels dérangent de manière signifiante les étudiants. Nous visons et visons un exposé qui soit le plus naturel possible.

- *travail sur soi*: oser prendre les risques requis par la prise de parole, maîtrise le volume de sa *voix*, son *débit*, son geste et son *regard*.

Les critères *en italiques* sont les critères retenus pour cette étude.

3.5. L'analyse comparative

Sur ce tableau (Tableau 1) se trouvent les résultats du projet *exposé 2.0*. La lecture de ce tableau est linéaire. Sur la première ligne, apparaissent les résultats sans critère précis, juste avec l'IDC, puis, avec critères précis et détaillés. Une nette présence des critères pragmatiques, discursifs, linguistiques et métalinguistiques exigées se caractérisent, dans le tableau, grâce aux pourcentages élevés. Que ce soient pour les étudiants de l'ILA/UV ou de la Néo/UB, les critères furent un « guide bien pensé » pour les aider dans leur recherche et exposé (*dixit* les étudiants). Le seul point négatif est le critère regard, en effet, la difficulté de regarder ces pairs a été soulignée (par les étudiants) et remarquée (par l'enseignant). Or, un exposé dénué d'échanges visuels reste une lecture, alors qu'ici, il s'agit de vivifier l'exposé, d'encourager les échanges et promouvoir l'aisance de l'apprentissage et de la maîtrise du FLE.

Tab. 1: Résultats du projet *Exposé 2.0*

Étudiants	ILA/ UV (27)	%	Neo. UB (33)	%	ILA/ UV	%	Neo. UB	%	ILSA/ UV	%	Neo.UB	%
Sans critère précis:	Oui		Oui		Non		Non		+/-		+/-	
Introduction/ Développement/ Conclusion	23	85%	25	76%	4	15%	6	18%	Ø I ou C 6	22%	Ø I ou C 8	24%
Critères d'évaluation précis:												
<i>Pragmatiques</i> ²³	25	93%	32	97%	2	7%	1	3%	2	7%	1	3%
<i>Discursifs</i> :												
— <i>narratif</i>	25	93%	32	97%	1	4%	1	3%	2	26%	1	3%
— <i>explicatif</i>	15	56%	21	64%	5	19%	8	24%	7	15%	4	12%
— <i>argumentatif</i>	14	52%	20	61%	9	33%	12	36%	4	15%	8	24%
<i>Linguistique</i> :												
— <i>syntaxe</i>	9	33%			12	44%			6	22%		
— <i>vocabulaire</i>	22	81%			3	11%			2	7%		
— <i>prosodie</i>	18	67%			6	22%			3	11%		
<i>Métalinguistiques</i> ²⁴	12	44%	16	48%	11	41%	16	48%	4	15%	1	3%
<i>Travail sur soi</i> :												
— <i>voix</i>	22	81%	27	82%	3	11%	3	9%	2	7%	3	9%
— <i>débit</i>	19	70%	25	76%	4	15%	8	24%	4	15%	8	24%
— <i>regard</i>	19	70%	25	76%	2	7%	8	24%	6	22%	8	24%

²³ *Comprendre l'enjeu de la situation, donner du sens à sa prise de parole* (Le Cunff, 2005).

²⁴ *S'adapter à l'interlocuteur ou mieux exprimer sa pensée* (Le Cunff, 2005).

4. Les constats

Après avoir mené cette étude/projet, qui, au début, semblait ne pas pouvoir aboutir, nous avons noté que l'apprenant absorbait chaque information, méthode, stratégie ou savoir-être qui lui étaient fournis et pourraient et/ou devraient lui faciliter non seulement son apprentissage mais sa future vie professionnelle et sociale. Il s'engage, est (encore plus) actif et conscient de ses capacités; il se sent à l'aise avec sa compétence langagière, exclue la « lecture » et l'écoute passives, introduit l'acte de parole actif. Et, enfin, l'apprenant élargit ses *know-how* – savoir-faire, savoir-rechercher, savoir-agir, savoir se comporter et adapte ses nouveaux outils à ses compétences.

Les constats, comme dans toutes études sont multiples, par conséquent, l'enseignant aussi acquiert des aptitudes (nouvelles), ainsi, il prend conscience de la diversité sociale: l'individuation²⁵ – les formations et bagages scolaires, les niveaux, les motivations diffèrent d'un apprenant à l'autre; il accepte des domaines/sujets non ou moins standard et, prépare l'étudiant à d'éventuels inattendus. Mais surtout, ou peut-être avant tout, il implante et cultive le besoin de trier et sélectionner les informations.

Grâce à ce projet, nous ne pouvons que certifier que l'apprentissage est un processus constant – l'expression orale aussi, il faut prendre en compte l'évolution de la langue, l'évolution des demandes et offres du marché de l'emploi. C'est un milieu où l'expression orale apparaît comme un terrain infini d'exemples. Offrons aux apprenants des situations naturelles qu'ils n'auront peut-être pas l'occasion de rencontrer, *i.e.* des discussions neutres: parler de la pluie et du beau temps, de nos problèmes de transport en commun, etc., discuter de choses futiles: de la dernière *fashion week*, des derniers cahiers, stylos, assiettes, plats, mets à la mode. Plaisanter, rire, se moquer ou bien se plaindre, rouspéter, conseiller, c'est tout ce que chacun d'entre nous est capable de faire au quotidien dans sa langue maternelle, alors faisons-le en LE. Laissons entrer le naturel en classe.

Inserons les *fonctions de l'évaluation* (De Ketele, 2010: 28), *i.e.* le « pour quoi » de l'évaluation ce qui veut dire: préparer, améliorer et certifier, et non les démarches de l'évaluation – le « comment » qui équivaut à une évaluation sommative.

5. En guise de conclusion

Une nette progression des échanges oraux, du naturel, de l'ambiance pendant les cours a été notée. Néanmoins, nous sommes consciente que vouloir et/ou essayer de changer les habitudes des enseignants et des apprenants n'est pas aisé. Que ce soit pour les uns ou pour les autres, un cours structuré – même avec une appréhension évaluative, sécurise certains. C'est pourquoi cette étude en est à l'étape d'adaptation et d'évolution. De plus, l'individuation est de poids et modifie le cours de nos recherches. Par conséquent, à ce jour, il serait favorable de :

²⁵ En didactique: le principe de l'individuation est la distinction d'un individu d'un autre de la même espèce, ce qui le fait exister comme individu.

- dé-chiffrer les cours → déshabituer à la note, parrainer la création, la formation, l'information, le désir d'observer, le plaisir d'évoluer (et non le devoir-faire);
- changer les pratiques basées sur la compétition → les remplacer par l'entraide, l'accompagnement: mettre en place l'*assistance-panne/dépannage*;
- reconsidérer l'erreur → elle devient consubstantielle de l'apprentissage et non une pénalité;
- diversifier les cours → en introduisant des petites histoires, des bavardages, une discussion informelle qui découle d'une information lue (même dans les transports en commun ou sur les réseaux sociaux);
- permettre le questionnement et la remise en question.

Ce sont des processus à insérer pendant les cours car ils sont validés, après coup, par les apprenants.

Et enfin, pourquoi ne pas :

- mettre fin à l'évaluationnite !

Bibliographie

- Bourdieu, P. (2000). L'inconscient d'école [en ligne], URL: https://www.persee.fr/issue/arss_0335-5322_2000_num_135_1?sectionId=arss_0335-5322_2000_num_135_1_2696, consulté le 21 février 2020.
- Le Cunff, C. (2005). La prise de parole en classe : construction progressive d'un modèle [en ligne], URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00132195/document>, consulté le 4 décembre 2019.
- Belou, H., Bernard, O., Desbois, J.-Y. *et al.*, (2017). *Apprendre des apprenants. Contribuer au développement professionnel du formateur*, Lyon: Édition Chronique Sociale.
- Clerc-Georgy, A., Truffer Moreau, I., Breithaupt, S. (2017). Quand l'évaluation tue le jeu. In: M. Neumayer, É. Vellas (éds), *Évaluer sans noter. Éduquer sans exclure*, Lyon: Édition Chronique Sociale, 82-91.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation, *Revue française de linguistique appliquée* 1/XV, 25-37.
- Eloy, E. (2017). Résister à l'intoxication dès la maternelle. In: M. Neumayer, É. Vellas (éds), *Évaluer sans noter. Éduquer sans exclure*, Lyon: Édition Chronique Sociale, 71-81.
- Maulini, O. (2017). Mesurer ou classer? Histoire et avenir de la notation, chiffrée ou non. In: M. Neumayer É. Vellas (éds), *Évaluer sans noter. Éduquer sans exclure*, Lyon: Édition Chronique Sociale, 22-32.
- Médioni, M.-A. (2017). Accompagner pour faire apprendre. In: M. Neumayer, É. Vellas (éds), *Évaluer sans noter. Éduquer sans exclure*, Lyon: Édition Chronique Sociale, 142-152.
- Meyer, G. (2007). *Évaluer, pourquoi? Comment?*, Paris: Hachette Éducation.
- Neumayer, M., Vellas, É. (2017). Dé-chiffrer l'humain. In: M. Neumayer, É. Vellas (éds), *Évaluer sans noter. Éduquer sans exclure*, Lyon: Édition Chronique Sociale, 7-20.
- Pepinster, C. (2017). Désintoxiquer les professeurs et toute l'institution scolaire. In: M. Neumayer, É. Vellas (éds), *Évaluer sans noter. Éduquer sans exclure*, Lyon: Édition Chronique Sociale, 60-70.



PAUL ARON

Fonds de la Recherche Scientifique / Université libre de Bruxelles
(Centre Philixte)
ORCID: 0000-0002-5071-981X

Les grammairiens métronomes, ou comment retenir aisément les règles de la langue française

Metronomical grammarians, or how to easily remember the rules of the French language

The history of grammars written in verse has barely been studied. Since the Renaissance, such grammars fall under two main heads: (1) grammars intended for women who haven't studied latin; (2) grammars based on mnemonic means, so as to facilitate the learning of the language. As normative grammars tend to impose their standards, versified grammars become more and more typical of eccentric grammarians.

Keywords: grammars in verse, history of teaching french, poetry learned

Mots-clefs: grammaires en vers, histoire de l'enseignement du français, poésie savante

Mon article s'inscrit dans une recherche plus vaste concernant les usages du vers à des fins non nécessairement poétiques et liés à une activité ou une identité professionnelle. J'ai ainsi étudié la poésie des pharmaciens ou celle des chasseurs. L'hypothèse centrale de la recherche est que l'usage du vers correspond à des enjeux spécifiques à chaque profession, qu'il s'agit d'identifier, et non pas seulement au désir de rimer de personnes particulières. Je voudrais envisager ici le cas des grammairiens qui ont écrit des grammaires françaises en vers.

1. La tradition des grammaires savantes et pédagogiques

Écrire des grammaires en vers est une pratique ancienne. Prenant exemple sur des modèles transmis depuis l'Antiquité, des grammaires latines en vers sont utilisées au Moyen Âge. On peut, suivant l'historienne de la grammaire de Cambridge, Vivien Law, y distinguer deux grandes orientations, les unes à finalité pédagogique, et les autres qui s'efforcent de présenter des règles sur un mode logique. Mais si nous nous intéressons seulement à la distinction entre prose et vers, il faut constater que les deux types d'écriture coexistent pendant toute la période, souvent dans les mêmes

ouvrages. Les livres de référence les plus prestigieux sont toutefois versifiés. C'est le cas du *Doctrinale Puerorum* d'Alexandre de Villedieu (1209), une grammaire latine en vers hexamètres dont le succès fut immense et qui fut adoptée par un très grand nombre d'enseignants jusqu'au XVI^e siècle. Villedieu avait aussi mis en vers les opérations mathématiques (*De arte numerandi*) et l'Écriture sainte. Selon les commentateurs de l'époque, la prose était jugée difficile et longue, tandis que le vers, plus moderne, puisqu'il était rimé, était perçu comme plus aisément assimilable, plus beau et plus adapté à la mémorisation¹. C'est aussi le cas du *Liber triglossos* de Gérard de Huy ou des traités de Jean de Garlande au XIII^e siècle (*Ars lectoria ecclesiae*, 1234). C'est encore le cas du *Dictionnaire & une efpece de Grammaire en Vers Hexametres* d'Evrard de Béthune, continuateur de Villedieu, qui est le manuel standard de l'enseignement moyen et universitaire entre le XIII^e siècle et le milieu du XV^e siècle.

Ces grammaires sont d'abord des ouvrages pédagogiques, misant sur le *versus memoriales*, le vers comme moyen mnémotechnique. Mais outre la mémorisation, le vers constitue une forme synthétique, qui oblige le grammairien à formuler les règles de manière concise, voire elliptique. Par là même, il suppose d'être accompagné de gloses, qui sont l'espace même de l'énoncé pédagogique². Celles-ci comportent plusieurs traditions, liées au commentaire lexicographique d'une part, aux catégories grammaticales de l'autre. Ce sont ces gloses qui intéressent le plus les enseignants, parce qu'elles abondent en définitions plus précises et compréhensibles que celles des vers de départ, et qu'elles sont davantage liées à l'actualité des genres littéraires et des cours effectivement donnés³.

À côté de ces grammaires latines publiées pour les besoins de l'enseignement jusqu'à nos jours, paraissent, toujours en latin, des grammaires françaises dont la nécessité se fait sentir dès la moitié du XVI^e siècle⁴, en particulier en Angleterre où le français s'impose comme une langue savante à côté du latin. En 1531, Jacques Dubois dit Sylvus publie sa *Grammatica latino-gallica*, qui se fonde sur les analogies entre les deux langues pour fixer la morphophonologie et proposer une réforme orthographique. Avec le Lyonnais Louis Meigret et son *Tretté de la grammaire françoise* (1542), c'est en langue vernaculaire que s'exposent les thèses de l'auteur sur la rationalité de l'orthographe. À l'âge classique, tandis que l'on continue d'enseigner en latin dans les établissements scolaires, une double demande sociale apparaît : la nécessité d'enseigner la langue française dans les nombreux pays où elle est considérée comme une langue de culture et de communication internationale, et le souhait d'offrir à la cour et à l'aristocratie le moyen de parler une langue correcte éloignée des pédanteries du collège. Ces grammaires de l'usage sont en principe écrites en prose. Le sommet du genre seront les *Remarques* de Vaugelas (1647). Mais les Jésuites n'ont pas négligé ce nouveau marché ; ainsi, en 1659, le père Chiflet publie son *Essai*

¹ Law (1999 : 51–54 ; 70–72 ; 63–69) donne une bibliographie détaillée des grammaires en vers médiévales avant et après le *Doctrinale*.

² Voir Grondeux (2000) et Marguin-Hamon (2003).

³ Ces grammaires ont été abondamment étudiées. Voir par ex. : Colombat (1999).

⁴ Chevalier (1996).

d'une parfaite grammaire, en partie destinée aux étrangers. Un peu paradoxalement, c'est toutefois encore dans une grammaire latine que subsistent des vers écrits en français, et pas n'importe laquelle puisqu'il s'agit de la *Nouvelle méthode pour apprendre facilement la langue latine* de Claude Lancelot (1644), un des auteurs de la fameuse Grammaire de Port-Royal. Celle-ci est rédigée en français à partir de la grammaire de Despautère qui présentait les règles en vers latins. Lancelot insiste dans sa préface sur la nécessité de cette traduction, parce que les enfants ne connaissent pas assez bien le latin pour avoir le sens du rythme et donc apprendre exactement les règles dans les rimes et le nombre de syllabes fixées.

Marqué par le développement d'une grammaire scientifique et par les nécessités de l'enseignement, religieux et bientôt révolutionnaire, le XVIII^e siècle ne semble pas avoir laissé beaucoup d'espace pour les grammaires françaises en vers. Il est assez symptomatique que celles-ci réapparaissent d'abord à l'usage des exclus de l'enseignement, ou plus exactement des exclues que sont les jeunes filles et les femmes. Le discours des grammairiens qui écrivent en vers s'ajuste à la représentation qu'ils se font de ce public nouveau, qu'il s'agit de divertir autant que de former, et qui est supposé s'intéresser à l'amour, aux chansons ou aux futilités plus qu'aux choses sérieuses. Ajoutons aussi que ce public n'est pas censé connaître la grammaire latine, ce qui le différencie des garçons qui ont fréquenté l'école ou les précepteurs privés. Ces ouvrages forment un premier ensemble, très cohérent, de grammaires françaises en vers, qui paraissent entre la dernière décennie du XVIII^e siècle et le milieu du siècle suivant.

2. Les grammaires pour dames, ou le vers galant

À ma connaissance, une des premières grammaires françaises en vers destinées à un public non scolaire est l'œuvre d'Édouard-Marie Lepan (1765–1844), homme de lettres, éditeur, critique littéraire et fondateur du journal le *Courrier des spectacles*. Son livre est intitulé : *Principes les plus généraux de la langue française* (1788). Si l'intitulé demeure un peu vague sur ses intentions, l'auteur dédie l'ouvrage « À Mademoiselle M*** » et la préface se situe d'emblée dans un code galant justifié par cette dédicace. L'auteur comprendrait que la demoiselle en question repousse ses avances, mais pas son livre :

Mais grâce pour l'ouvrage ! il peut vous être utile :
 Je l'entrepris pour vous, et son sujet stérile
 Devint bientôt pour moi plus facile à traiter,
 Par le seul intérêt que vous savez prêter. (Lepan, 1788 : 4)

Plus conscient que nombre de ses imitateurs des limites de l'entreprise, Lepan avoue certaines facilités ; il commet des enjambements, fait rimer un mot avec lui-même ou un hémistiche avec l'autre. Ses vers sont sans prétention : « Si j'ai entrepris de faire des vers, on se persuadera aisément que ce n'était pas dans l'intention de faire un poème, mais dans l'idée que la nouveauté rendrait cette étude moins fastidieuse » (Lepan, 1788 : 8).

On mesure le chemin parcouru depuis les textes scolaires : le vers, ici, est moins un outil mnémotechnique qu'un argument de séduction : il est censé plaire à la lectrice et donc l'intéresser à la grammaire par le biais du plaisir.

Il ne faut pas confondre Louis Barthélémy (1759–1815) avec son illustre contemporain Jean-Jacques Barthélemy, l'auteur du *Voyage du Jeune Anacharsis* (1788) même s'ils ont tous les deux signé leurs œuvres de leur titre d'Abbé Barthélémy. Son œuvre la plus connue est une *Grammaire des dames* (1785), une grammaire élémentaire où l'auteur a biffé la plupart des termes techniques et semé des exemples en vers empruntés à plusieurs écrivains. Ce livre eut un grand succès, car il était destiné à une clientèle de femmes aristocrates qui voulaient suppléer aux lacunes de leur éducation⁵. Il en proposa une seconde version trois ans plus tard, qui n'eut pas le même succès, mais dont le titre est intéressant : *La cantatrice grammairienne ou l'art d'apprendre l'orthographe françoise seule, sans le secours d'un maître, par le moyen des chansons érotiques, pastorales, villageoises, anacréontiques, etc.* (Genève, 1788). Il s'agit d'un recueil de chansons servant d'exemples aux règles grammaticales, celles-ci étant rédigées en prose. Elle s'adresse particulièrement aux jeunes dames, la matière des chansons étant l'amour et les plaisirs.

La formule connaît une vogue rapide. Pendant la période révolutionnaire, elle s'adapte à un public bourgeois, et l'on peut présumer qu'elle sert aussi de réclame à nombre d'enseignants plus ou moins qualifiés, qui vivent du produit de leçons particulières. C'est ce que l'on peut déduire de la préface de l'*Abrégé de grammaire, mis en vers par le citoyen Capinaud* (1793⁶), qui précise :

Ce petit ouvrage est le résultat d'un défi. Une jeune Demoiselle récitait de mémoire les vers qui sont à la suite de la Géographie de Buffier⁷. Le père de cette Demoiselle, satisfait de voir que ce moyen avait réussi pour inculquer dans l'esprit de sa fille les noms des principales villes d'Europe, me dit : « Ne pourriez-vous pas mettre en vers les neuf parties du discours ? Vous forceriez ainsi les enfants à retenir des mots qui presque toujours leur échappent. » (Capinaud, 1793 : *Préface*)

L'auteur prétend qu'il aurait exécuté le travail en deux jours. En tout cas, il versifiait vite et bien, et sa grammaire est entièrement en vers. Qui était-il ? Outre ses écrits pédagogiques en vers, ce Lyonnais est l'auteur d'un livret intitulé *Le Triomphe de la république ou le camp de Grand-Pré* qui fut joué avec la musique de Gossec, d'une *Apothéose de Châlier, impromptu patriotique* (1795) ou encore de *La Bataille de Jemmape*

⁵ Ce n'était d'ailleurs ni la première ni la dernière de ces Grammaires pour dames principalement destinées à améliorer l'orthographe des épistolières. Voir par exemple, un peu avant l'Abbé Barthélemy, la *Grammaire des dames, où l'on trouvera des principes sûrs & faciles, pour apprendre à orthographier correctement la langue française, avec les moyens de connaître les expressions provinciales, de les éviter, & de prévenir, chez les jeunes demoiselles, l'habitude d'une prononciation vicieuse*, dédiée à Son Altesse Sérénissime Madame la Princesse de Lamballe, surintendante de la Maison de la Reine. Par Mr de P***, chevalier de l'Ordre royal & militaire de St Louis (Paris, Lottin l'aîné, 1777).

⁶ L'ouvrage est disponible sur Google Books.

⁷ La tradition de la poésie scientifique est évidemment encore très vivante à l'époque. L'auteur fait allusion à Buffier (1731). Il en est d'autres, comme J. H. Masmejan (1781).

ou la *Prise de Mons, pièce héroïque en 2 actes* (1793). Il s'agit sans doute de travaux de circonstance destinés à lui permettre de traverser impunément la période. Sous l'Empire, il publia, toujours en vers, un *Panorama de l'univers, ou géographie générale et historique* (1806), où il se félicitait de vivre sous le règne de celui qui a su « rattacher les Français à la religion de leurs pères » et faire régner l'harmonie. Il confie aussi dans cette préface qu'il n'a pas fait d'études, qu'à vingt ans il ignorait tout de la grammaire. Soldat puis maître d'escrime, il se met au service d'un artisan, et c'est pour lui qu'il aurait appris à versifier. Toujours est-il que ce bretteur repentini ne manquait pas d'humour, et sa grammaire se termine sur un morceau de bravoure particulièrement réussi lorsqu'il s'adresse à son élève bâillant ferme :

Mais il vous reste à voir le point *admiratif*
 S'unir dans quelques vers à l'interrogatif:
 Comment ! Que faites-vous ? Ah ! Dieu, quelle imprudence !
 Vous vous taisez ? Parlez. Mais d'où vient ce silence ?
 Ciel ! que vous m'étonnez ! quoi ! vous boudez toujours ?
 De cet affreux silence interrompez le cours.
 En voilà bien assez ; mon esprit trop perplexe
 Abandonne l'accent, même le circonflexe, (^)
 Et laisse de côté le grave avec l'aigu, (') (')
 Car pour les expliquer il est trop abattu.
 Je me sens assoupi, je ne suis point à l'aise ;
 Je voudrais cependant montrer la parenthèse, ()
 Le tréma, la cédille, avec le guillemet, (") (ç) («
 L'apostrophe subtile ainsi que le tiret ; (») (—)
 Mais, ma foi, mon esprit prend un tour fantastique,
 Et ne sauroit placer un signe orthographique.
 Je vais tranquillement dans les bras du sommeil
 Reposer, attendant le retour du soleil. (Capinaud 1793 : 23–24)

*La grammaire en vaudevilles, ou lettres à Caroline sur la grammaire française par S**** (1806), d'Antoine-Jean Dumaniant, prolonge la même veine, mais en usant de la chanson⁸. L'introduction est particulièrement claire :

Il est vrai que les études, en général, conviennent peu aux femmes : ce sexe seroit peut-être d'un caractère moins aimable s'il étoit plus studieux. Cet esprit naturel, cette grâce, cet enjouement, qui le distinguent de nous ; cet art admirable de broder en racontant, de donner de l'intérêt aux moindres bagatelles, tout cela peut suppléer à l'étude du latin et du grec, mais non pas au français, qui est aux pensées ce que sont à la musique les sons de la harpe, du piano, de la guitare, et des autres instruments de ce genre. [...] la Grammaire en vaudevilles s'apprendra sans peine ; ses principes resteront dans la mémoire sans la fatiguer. (Dumaniant, 1806 : 12–15)

⁸ À partir de cette époque, la recherche est facilitée par le répertoire de Chervel (1982, sec. éd., 2000). Toutefois, l'auteur ne reprend pas les titres à rallonge, et omet parfois en conséquent la mention « en vers » qui nous intéresse. Je n'ai pas réussi à consulter Antoine-Jean Dumaniant, (ps. Bourlin, acteur des Variétés), *Grammaire en chansons*, 1805 que mentionne Chervel.

Le discours alterne les règles de grammaire, les exemples en vers sur des airs connus et une adresse à Caroline, maîtresse supposée de l'auteur, et symbole des lectrices auxquelles l'ouvrage est destiné.

Il faut accorder une attention particulière à l'ouvrage du citoyen P. G. Galimard, *Le rudiment des dames pour apprendre en trois mois la langue française et l'orthographe, par principes raisonnés*. (5^e éd, An XII [1803]). Non tant pour sa méthode, parce qu'il se borne souvent à citer des vers et des fables et d'y souligner les mots ou les signes qu'il commente en prose, mais parce que l'auteur, architecte du département, tenait avec son épouse une école particulière destinée aux jeunes gens qui veulent faire du commerce, des sciences ou des arts. Parmi les vingt-quatre élèves qu'il prenait chaque année, la brillante Stéphanie de Warchouf a su mettre en application les principes de son enseignement. On lui doit en effet un délicieux *Vélocifère grammatical, ou la Langue française et l'orthographe apprises en chantant, ouvrage très élémentaire, unique en son genre, mis en vaudevilles et dédié aux Demoiselles* (1^{re} édition, suivie de *l'Arithmétique des dames, ouvrage simplifié et à la portée des personnes les moins intelligentes* (1806). L'ouvrage s'ouvre par une chanson sur l'air de la pipe de tabac (musique de Gaveaux⁹) mais les poèmes sont originaux, même s'ils reprennent des canevas rythmiques. On appréciera sans doute la règle d'accord des participes passés, qui se chante sur l'air du Prévot des marchands¹⁰:

Certains participes passés
Après le verbe être placés,
Pour la plupart sont déclinables,
Et dès lors sont considérés,
Ainsi qu'*adjectifs* véritables,
Dans quelque sens qu'ils soient posés. (Warchouf, 1806: 70)

La dimension galante demeure discrète dans ces ouvrages destinés aux jeunes filles. Elle se fait mieux entendre quelques années plus tard dans les *Lettres à Thémire sur la grammaire française, en prose et en vers*¹¹, que rédige un certain J.-B. Durand, qui se présente comme chef de bureau à la recette générale de Colmar. Il ambitionne d'écrire une grammaire divertissante, « enfant de la gaité et de la galanterie » (Durand, 1829: VII, préface). Rien de nouveau dans le principe: c'est une grammaire de la prononciation, qui expose les genres du discours et les règles de l'orthographe ainsi que quelques difficultés de la langue française. Mais tous les exemples sont versifiés, comme ceux qui permettent de distinguer le *h* aspiré du *h* muet. Il mise aussi sur les ambivalences d'une grammaire adressée à une femme pour lui plaire, comme dans la page consacrée au trait d'union (« c'est un trait de ce genre que j'appelle de tous mes vœux entre votre nom et le mien », Durand, 1829: 195). Il fait preuve d'une grande créativité en rédigeant le poème qui permet de distinguer des homonymes (Durand, 1829: 220).

⁹ On peut l'entendre sur : <http://mvmm.org/c/docs/prof/pipe.html>.

¹⁰ <http://mvmm.org/c/docs/prof/763.html>.

¹¹ Disponible sur Google Books.

Je terminerai cette section par les œuvres d'un « ancien professeur au collège Rollin », devenu journaliste à *L'Abeille* : Pierre-Léon Chavignaud. L'intérêt de ses grammaires en vers est qu'elles sont chaque fois précédées par des préfaces dans lesquelles la dimension pédagogique de la versification est réaffirmée avec force. Contrairement au code civil en vers, pur exercice de style qui n'ajoute rien à la compréhension des lois, la grammaire en vers fait œuvre utile :

Je vais écrire en vers, lecteur, ne t'en déplaie,
 Les préceptes savans de la Langue Française :
 Je veux, en les traçant dans ce fidèle écrit,
 Les graver sans effort dans ton douteux esprit ;
 Vaincre les préjugés, malgré ta rhétorique,
 Et réduire au néant la mordante critique. (Chavignaud, 1831 : 7)

À la traditionnelle invocation aux bénéfiques mnémoniques du vers, Chavignaud ajoute un second argument. Pour lui, le poème versifié a l'avantage de fournir le contexte d'usage d'un mot que les grammaires traditionnelles isolent. Il semblerait que l'ouvrage ait connu un certain succès. Le bon accueil fait à ce livre a incité l'auteur à publier ensuite *Nouvelle arithmétique, appliquée à la marine et au commerce, mise en vers* (Gallica). La 11^e édition est publiée à Paris, chez la veuve et le fils de l'auteur en 1851, qui comptent manifestement continuer à exploiter le filon.

Avec Chavignaud, on le voit, on assiste au retour des pédagogues. Il ne s'agit plus seulement de plaire aux demoiselles ; il s'agit d'élaborer des modes de transmission favorisant l'assimilation d'une matière ingrate par des élèves peu motivés. On aurait tort de tourner cela en dérision. Dans un contexte où les filles n'ont pas accès à l'enseignement, seuls les pensionnats privés et les initiatives particulières délivrent un minimum de savoir¹². Comme les sciences que Louis-Aimé Martin présentait en vers et en prose dans ses *Lettres à Sophie* en 1810 (le titre fera florès, puisque c'était le nom de la femme d'Émile dans le livre de Jean-Jacques), les grammaires versifiées ont au moins eu le mérite de répondre à une demande sociale concrète : l'apprentissage du français dans un cadre périscolaire pour un public qui ne savait pas le latin.

3. Pédagogues et excentriques

Percepteur et receveur des contributions dans le Loir-et-Cher, membre actif de la société entomologiste de France, H. [le H est suivi de trois points en triangle] Montet de Laroche est l'auteur d'une *Nouvelle grammaire française en vers libres à l'aide de laquelle on s'instruit en s'amusant* (1855). Tout en se défendant d'entretenir le « moindre lien » avec Apollon, dieu de la poésie, l'auteur versifie avec une douce fantaisie, parfois même avec humour. Nombre de ses définitions méritent d'être citées : « L'Article est bien petit, c'est ainsi qu'il dut naître ; // Mais aussi bien qu'un grand, on

¹² Sur le contexte, voir notamment : Sonnet (2011 : 225 et suiv.) ; Mayeur (2014 : 84 et suiv.) Ces ouvrages ne signalent cependant pas le rôle des grammaires des dames.

doit l'apprécier»; la langue française est un «habit d'Arlequin»: «Il faut donc, pour la bien connaître, //étudier la source où ses mots sont puisés». Ou encore:

L'article est, pour les noms, un lien nécessaire,
 Dans le discours, c'est un petit notaire,
 Qui, par de réguliers accords,
 Sait, entre les conjoints, fixer tous les rapports. (Montet de Laroche, 1855: 35)

Quelques années plus tard, c'est un «maître de pension», un certain L.-F. Leclerc, qui publie sa *Nouvelle grammaire française en vers* à compte d'auteur. Ici encore, le grammairien pédagogue tient à justifier son choix d'écrire en vers. Son argument principal est intéressant, puisqu'il précise que le vers ne sert pas seulement à retenir les règles, il impose de les retenir exactement. Même un peu distrait lors de la récitation, le maître percevra immédiatement que l'élève ne récite pas un vers juste.

La rime et la cadence ont pour effets heureux
 D'exciter la mémoire et de la peupler mieux.
 La prose a ses écarts; le vers, de la pensée
 Garde toujours la forme [...]. (Leclerc, 1874:6)

Par ailleurs, il s'agit aussi d'une grammaire dialoguée, à la manière du catéchisme, où l'élève est censé répondre aux questions simples que le maître lui pose (en vers également):

D. *En combien de parties se divisent les mots?*
 R. Le discours en français en dix mots se partage;
 C'est en les combinant qu'on forme le langage.
 D. *Citez-les:*
 R. Substantif, puis article, adjectif et pronom,
 Verbe avec participe et préposition;
 L'adverbe qui les suit vous montre le huitième,
 Et la conjonction vient former le neuvième.
 Pour l'interjection, elle est dans le discours
 Le dernier des dix mots, elle en finit le cours. (Leclerc, 1874: 11)

Publiées à compte d'auteur ou en province, ces dernières grammaires semblent un peu marginales. De fait, depuis le mitan du siècle, l'édiction de normes officielles pour l'enseignement réduit la part de fantaisie des auteurs. Les grammaires en vers deviennent dès lors le fait d'enseignants originaux ou confrontés à des situations d'apprentissage particulières, voire le résultat des élucubrations de véritables excentriques. Ainsi, un certain Th. Straube, professeur de français à Iéna, explique à ses élèves allemands, toujours en vers, que la grammaire française est plus simple à retenir si l'on dispose la matière en rimes. Sans rire, ce maître de langues modernes est convaincu de proposer un outil pédagogique performant. C'est donc un peu involontairement qu'il rédige de beaux poèmes prédadaïstes pour retenir les verbes et les mots commençant par une *h* aspirée:

Halener, hâler et hacher
 Haleter, haler, haranguer
 Harponner, hanter, harceler,
 Harnacher, harder et hâter
 Et happer, havir, hasarder,
 Se harpailler et haubaner.
 Se harpigner et houblonner
 Et houpper, héronner, housser
 Hongrer, hocher, et hérissier,
 Hourder, hêler, herser, hutter,
 Houer, harper, hennir, hier,
 Housser, huer, et houssiner,
 Et à la fin, voyez heurter.
 Par tous les verbes h aspirés
 On peut les noms substituer :
 Mais havir, hisser et hêler
 N'ont pas de substantif, il faut
 Mentionner cette chose, comme il faut. (Straube, 1881 : 29)

Médiocre francisant (il fait rimer hier avec hutter), sans doute dépourvu d'esprit pratique (« se harpailler » est un mot peu utile pour voyager en France), l'ineffable Monsieur Straube se consolait sans doute de n'avoir pas été reconnu comme poète en recopiant un grand dictionnaire, sans doute celui de Larousse qui cite tous les mots rares ici compilés (halener, havir, etc.).

En France, le cas de Pierre-Paul Poulalion est certainement plus intéressant, mais sans doute aussi plus tragique. L'homme est né à Montbazin le 29 juin 1801. En 1836 il fut nommé instituteur. Deux ans plus tard, non seulement son épouse décédait mais également son second fils. Il exerça jusqu'en 1857 tout en s'occupant de l'éducation de son fils survivant. Fort de la rente annuelle de 600 francs que ce dernier lui versait, il se rendit à Paris et s'installa dans le quartier latin au 9 rue Guénégaud. Il entreprit alors la rédaction, l'édition et la diffusion de sa revue « littéraire, scientifique et lyrique » : *Le Poète boiteux* (1868–1870), qu'il vendait aux chalandes en les entretenant (longuement) de sa marotte : la réforme grammaticale et la suppression du participe passé. Le titre était celui d'un premier opuscule paru en 1841, il devint sa devise et sa raison de vivre. Il a rédigé et vendu 64 numéros de son bulletin, 10 centimes l'exemplaire, toujours présenté sous le même format et la même formule. En première page, un ou deux portraits de l'auteur, ainsi que quelques vers intitulés « les devoirs et le bonheur de tous » dans lesquels il prodiguait conseils à tous pour l'hygiène du corps et de l'esprit. Les pages centrales développaient en vers et en prose les principes de sa grammaire réformée et d'une orthographe simplifiée. Ce n'était pas un grand poète, mais il croyait aux vertus de la rime et se plaçait sous les auspices de Saint-François de Sales : « C'est merveille combien les discours resserrés dans les lois ont de pouvoir pour assujettir la mémoire » (Poulalion, 1868, 2 : 3). Voici sa définition du nom commun :

On nomme nom commun une classe de mots
 Qui servent à nommer tous les êtres semblables
 Et d'une même espèce: habit, souliers, sabots,
 Homme femme, cheval, couteau, fourchettes, table.
 Ainsi le mot souliers convient aux souliers grands
 Aussi bien qu'aux petits, aux noirs, aux verts, aux blancs;
 Et de même on peut dire: une femme savante,
 Une femme soigneuse, une femme ignorante. (Poulalion, 1868, 2: 3)

Une grande part de la revue est composée de cette sorte de définition versifiée. Il revient sans cesse également à la formule qui résumait son apport grammatical: «les temps composés des verbes actifs, pour qu'ils soient véritablement actifs, doivent toujours rester invariables...».

Plusieurs auteurs ont décrit ce personnage pittoresque, bien connu dans le quartier latin qu'il arpenta pendant plus de dix ans, jusqu'à sa mort pendant les derniers jours de la Commune de Paris, en mai 1871¹³. Son histoire indique à suffisance à quels excès l'amour de la grammaire rimée peut conduire. On en tirera leçon, en bornant ici ce parcours.

Bibliographie

- Brugal, S. alias Firmin Boissin (1890). *Excentriques disparus*, Paris: A. Savine; Toulouse: E. Privat.
- Buffier, C. (1731). *Nouveaux élémens d'histoire et de géographie*, à l'usage des pensionnaires du Collège de Louis le Grand, Paris: s.e.
- Capinaud (1793). *Abrégé de grammaire, mis en vers par le citoyen Capinaud*, Lyon: l'auteur.
- Chavignaud, P. L. (1831). *Nouvelle grammaire française des demoiselles, en vers*, Paris: Palais Royal.
- Chervel, A. (1982). *Les grammaires françaises, 1800-1914. Répertoire chronologique*, Paris: INRP.
- Chevalier, J.-C. (1996). *Histoire de la grammaire française*, Paris: Presses universitaires de France.
- Colombat, B. (1999). *La grammaire latine en France à la Renaissance et à l'âge classique: théories et pédagogie*, Grenoble: Ellug.
- Dumaniant, A.-J. (1806). *La grammaire en vaudevilles, ou lettres à Caroline sur la grammaire française par S****, Paris: Barba.
- Durand, J.-B. (1829). *Lettres à Thémire sur la grammaire française, en prose et en vers*, Paris: Dureuil.
- Grondeux, A. (2000). *Le Graecismus d'Évrard de Béthune à travers ses gloses: entre grammaire positive et grammaire spéculative du XIII^e au XV^e siècle*, Turnhout: Brepols.
- Law, V. (1999). Why write a verse grammar?, *Journal of medieval latin* 9, 46-76.
- Leclerc, L.-F. (1874). *Nouvelle grammaire française en vers*, Paris: l'auteur.
- Lepan, E.-M. (1788). *Principes les plus généraux de la langue française*, mis en vers, par M***, Paris: Onfroy.
- Marguin-Hamon, É. (2003). *L'Arts lectoria Ecclesie de Jean de Garlande: une grammaire versifiée du XIII^e siècle et ses gloses*, [Turnhout]: Brepols.
- Masmejan, J. H. (1781). *Géographie en vers*, Paris: Jean-François Bastien.
- Mayeur, F. (2014). *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris: Perrin.

¹³ Brugal (1890: 9-14). Voir aussi *La Parodie*, 12 décembre 1869, p. 263.

- Montet de Laroche (1855). *Nouvelle grammaire française en vers libres à l'aide de laquelle on s'instruit en s'amusant*, Genève – Paris: A. de Chateauevieux – Hachette.
- Poulalion, P. P. (1868–1870). *Le Poète boiteux* (revue), Paris: l'auteur.
- Sonnet, M. (2011). *L'éducation des filles au temps des Lumières*, Paris: Éditions du Cerf – CNRS.
- Straube, Th. (1881). *Nouvelle grammaire française versifiée, à l'usage de tous ceux qui veulent apprendre les règles par cœur, pour arriver rapidement à écrire en français selon les règles de l'orthographe*, Jena: H. Costenoble.
- Warchouf, S. de (1806). *Vélocifère grammatical, ou la Langue française et l'orthographe apprises en chantant, ouvrage très élémentaire, unique en son genre, mis en vaudevilles et dédié aux Demoiselles* (1^{re} édition, suivie de l'Arithmétique des dames, ouvrage simplifié et à la portée des personnes les moins intelligentes), Paris: Le Normant.

**Le FLE dans une optique
interdisciplinaire,
plurilingue
et pluriculturelle**

Le rôle des sois possibles dans l'apprentissage d'une L3

The role of possible selves in learning an L3

Modern L2 motivation theories related to the self tend to favour research in learning only one L2, especially global English. Interactions between ideal selves related to various languages can imply competition for mental resources, usually won by the more stable self (related to English). To promote lasting motivation to learn other foreign languages, formation of an ideal multilingual self seems to enhance weaker ideal L2 selves and to influence indirectly the intended learning effort.

Keywords: self, L2 motivation, ideal L2 self, ideal multilingual self, possible selves

Mots-clés : soi, motivation, soi idéal lié à la L2, soi idéal plurilingue, sois possibles

Introduction

Le soi est une catégorie importante en psychologie générale. C'est un système central pour l'individu, assurant la cohérence du fonctionnement de ses perceptions, cognitions, émotions. La théorie des sois possibles explore les domaines du soi n'appartenant pas à ce qui constitue l'image courante de soi, mais les projections de ses possibles états futurs, désirés ou non. Les sois possibles ont été récemment intégrés à la didactique des langues, notamment à la recherche sur la motivation à apprendre une langue étrangère, au moyen de la théorie du système motivationnel des sois liés à la L2 de Zoltán Dörnyei (*L2 Motivational Self System*, Dörnyei, 2009). Bien qu'elle ait souvent été utilisée comme cadre théorique pour examiner l'apprentissage des langues étrangères en général, elle a été conçue prioritairement pour aider à comprendre la motivation à apprendre une L2, surtout l'anglais. Dans ce texte, notre tâche principale sera d'examiner l'utilité de la modélisation de Dörnyei aussi pour rechercher la motivation à apprendre une L3 (ce qui est souvent la situation du français en Pologne, appris après l'anglais), en nous appuyant aussi sur les travaux de ses continuateurs, et notamment d'Alastair Henry (2012, 2017) qui s'est occupé de l'apprentissage des langues étrangères autres que l'anglais.

1. Théorie du système motivationnel des sois liés à la L2 de Zoltán Dörnyei

La théorie du système motivationnel des sois liés à la L2 s'inspire de trois sources théoriques différentes. La première, le concept Gardnerien de l'intégrativité, établit le désir d'appartenir ou de s'intégrer à une société allophone comme l'une des sources importantes de motivation (Gardner, 1985); conception difficile à adapter à l'apprentissage des langues globales, surtout de l'anglais, perçu comme international. La deuxième source est la théorie des sois possibles de Markus et Nurius (1986), selon laquelle l'image actuelle du soi, c'est-à-dire, tout ce que l'individu sait ou pense à son propre sujet, est complétée par des projections des états futurs possibles. Ces sois possibles peuvent être désirés ou redoutés, médiant ainsi entre le soi (structure relativement stable) et le comportement changeant. Dans sa théorie de la divergence du soi (self-discrepancy), Higgins (1987) parle d'un soi composé de trois volets principaux, chacun vu de deux perspectives (celle du sujet lui-même et celle des autres): le soi actuel (l'image du soi tel qu'il est à présent), le soi idéal (l'image désirée du soi) et le soi imposé (l'image du soi que le sujet se croit obligé d'atteindre). Typiquement, ces domaines du soi ne se recoupent pas ou que partiellement, d'où la notion de la divergence, qui explique comment et pourquoi les gens sont motivés à modifier leur comportement. D'importantes divergences entre les sois actuel et idéal peuvent causer des émotions dépressives (tristesse, regret, insatisfaction), tandis que celles entre les sois actuel et imposé mènent à des émotions anxieuses (peur, inquiétude, sentiment de culpabilité). Ce malaise émotionnel déclenche les mécanismes régulateurs, visant à rapprocher l'état actuel de l'individu de la vision plus valorisée, désirée de son soi (Higgins, 1987: 322–323).

En s'appuyant sur Higgins, Dörnyei propose que le soi d'un apprenant contienne une facette liée spécifiquement aux LE, composée d'un soi idéal lié à la L2 (*Ideal L2 Self*) et d'un soi imposé lié à la L2 (*Ought-to L2 Self*). Ces deux structures, des sois possibles, ou visions que l'apprenant élabore de sa future maîtrise d'une langue étrangère, sont chez Dörnyei les facteurs principaux expliquant la motivation à apprendre une L2, accompagnés d'un troisième facteur qui n'est pas lié au soi, mais rend compte de l'interaction de l'apprenant avec le contexte immédiat de son apprentissage: l'expérience dans l'apprentissage de la L2 (*L2 Learning Experience*). Ainsi, l'intégrativité, qui était initialement conçue comme le désir de s'intégrer à un groupe extérieur au soi (une communauté allophone), sert à traduire le besoin de s'intégrer à soi-même, de rapprocher plusieurs visions de soi. Le mécanisme motivationnel semble être le même que chez Higgins (malaise causé par la divergence entre deux états de soi liés à la L2, cf. Csizér et Dörnyei, 2005: 617), mais le manque du soi actuel lié à la L2 dans le modèle de Dörnyei rend l'observation de ce mécanisme impossible (cf. Taylor *et al.*, 2013: 4). Les sois idéal et imposé paraissent avoir plutôt un pouvoir motivateur propre, lié à la force d'une réalité future imaginée. Les sois possibles ressemblent à des objectifs que l'individu se fixe, mais projetés sur la personne de l'apprenant, et vécus comme des réalités. Pour bien jouer son rôle de motivateur, le soi idéal (ou imposé) lié à la L2 doit remplir quelques conditions de base. La vision idéale du soi parlant une LE doit

être vive, élaborée et suffisamment plausible pour justifier un effort de la rejoindre. Les deux sois possibles liés à la L2 doivent être en harmonie, pour éviter d'affaiblir mutuellement leur influence. Ils doivent être actifs dans la mémoire opérationnelle, et s'accompagner d'un éventail de stratégies permettant leur éventuelle mise en œuvre. Finalement, la présence d'un soi redouté symétrique, c'est-à-dire, une vision dévalorisée d'un soi qui ne maîtrise pas la langue donnée, peut renforcer significativement la force motivatrice des visions positives (Dörnyei, 2009 : 18–22).

2. Biais monolingue de la théorie de Dörnyei

Cette théorie ne semble pas nécessairement limitée à servir de cadre pour l'analyse de l'apprentissage motivé d'une seule langue étrangère. Pourtant, Dörnyei lui-même indique que la recherche sur la motivation à apprendre les LE pêche par un certain « biais monolingue », c'est-à-dire que la langue étrangère apprise est conçue par défaut comme unique, rajoutée à une seule langue maternelle (Dörnyei et Al-Hoorie, 2017 : 457). Un autre problème est lié au fait que la motivation à apprendre des LE a été étudiée surtout par rapport à l'anglais, appris souvent comme langue de communication globale plutôt que propriété distinctive d'une communauté ethnique particulière – entre 2005 et 2014, environ 70% des études dans ce domaine furent consacrées à l'anglais, et cette prédominance s'accroît avec le temps (Boo, Dörnyei, Ryan, 2015 : 151–152). Cette approche implique un certain réductionnisme, passant sous silence certains contextes de l'apprentissage des LE qui, par définition, ne concernent pas l'anglais global : par exemple, l'apprentissage des langues patrimoniales, ou l'acquisition de la langue du pays d'accueil dans le cas d'une migration. Étant donné ces omissions, il semble logique de se demander si les théories de la motivation à apprendre une L2 élaborées pendant la dernière décade, basées surtout sur l'apprentissage de l'anglais peuvent effectivement rendre compte aussi de l'apprentissage motivé des autres langues étrangères, telles que, par exemple, le français en Pologne, appris d'habitude après l'anglais.

La théorie de Dörnyei a été proposée pour réinterpréter la motivation intégrative de Gardner, qui a été jugée inadéquate précisément parce que, dans le cas de l'anglais global, il n'y a pas une seule communauté ethnique perçue comme « propriétaire » de la langue ; si désir d'intégration il y a, il est dirigé vers la communauté internationale, lié au désir d'accéder à une culture globale. Pourtant, dans le cas des autres LE, l'existence d'une communauté spécifique parlant cette langue peut bien motiver un apprenant désireux de la rejoindre : soit physiquement, pour migrer vers cette localité, soit virtuellement, pour accéder à une culture attrayante (Dörnyei et Al-Hoorie, 2017 : 458–459). On remarquera aussi que le système motivationnel des sois liés à une L2 est une théorie individualiste, essayant d'expliquer pourquoi une personne concrète est motivée à apprendre une langue particulière et y persévère. Elle ne rend pas directement compte de l'influence que les tendances globales dans l'apprentissage et l'enseignement des langues particulières peuvent avoir sur le système personnel des sois.

3. Les sois possibles liés aux langues autres que l'anglais

Malgré ce « biais monolingue », la théorie des sois possibles liés aux LE peut, évidemment, rendre compte aussi de l'apprentissage de plusieurs langues. Il n'est pas clair d'emblée si, pour chaque langue qu'il apprend, l'apprenant crée des sois idéaux et imposés séparés, ou si les différentes langues servent seulement à créer différentes facettes d'un soi idéal ou imposé général. Comme l'indique Henry (2012 : 51–52), la réponse à cette question exigerait de faire le choix entre les sois possibles conceptualisés plus à la manière de Markus et Nurius (sois possibles séparés) ou de Higgins (facettes de sois possibles uniques). Pour la théorie de Dörnyei, qui conceptualise les sois possibles surtout comme des visions concrètes, générées par l'imagination, des activités communicatives réalisées en L2, le choix plus logique paraît être celui de plusieurs sois idéaux ou imposés liés séparément à chacune des langues apprises. L'apprenant aurait donc un soi idéal lié à l'anglais et un autre, lié à une autre langue qu'il apprend, construit autour d'activités langagières similaires ou différentes. Notons en marge qu'un tel choix serait aussi cohérent avec la recherche sur l'image de soi de l'apprenant de langues, portant sur le soi actuel de l'apprenant, et menée essentiellement en dehors du champ de la motivation à apprendre les LE. Les nombreux travaux de Sarah Mercer dans ce domaine apportent des preuves abondantes de la présence chez l'apprenant des images de soi liées aux langues en général, aux langues étrangères, et ensuite, à chacune de ces langues séparément (cf. Mercer, 2011).

L'anglais est souvent appris comme première langue étrangère, et donc par là même, influence les autres : « LOTE (=languages other than English) learning almost always occurs in conjunction with the learning of Global English, and the learning of this metaphorical Goliath, then, is likely to impact on the study of its lower-profile, nonglobal counterparts » (Dörnyei et Al-Hoorie, 2017 : 457). Le soi idéal (ou imposé) lié à l'anglais peut ainsi devenir pour l'apprenant un biais, un point de repère constant, contre lequel seront construits et évalués ses sois possibles relatifs aux langues qu'il apprendra subséquemment. Cela va sans doute, dans de nombreux cas, se passer au détriment des sois liés à la L3 ou 4, car ceux liés à l'anglais seront déjà plus élaborés, sous-tendus par de nombreuses expériences d'apprentissage, et probablement déjà plus proches du soi actuel.

Dans une analyse des profils motivationnels des élèves hongrois, Csizér et Dörnyei (2005) remarquent qu'il est possible d'être motivé à apprendre plusieurs langues étrangères en même temps, et qu'un intérêt général porté aux langues, qui était aussi l'un des composants de la théorie de Gardner, aidait à générer et maintenir une telle motivation. Pourtant, ils parlent aussi d'interférence censée se produire entre les images idéales liées à plusieurs langues différentes, menant à une compétition entre les langues apprises pour les ressources intellectuelles et le temps de l'apprenant. Autrement dit, la fascination pour une langue peut motiver l'apprenant au détriment d'une autre, et l'anglais se montre souvent gagnant dans cette compétition (Csizér et Dörnyei, 2005 : 656–657). Les résultats des recherches initiales sur ce sujet semblent confirmer l'existence d'une certaine compétition : « Thus, there is a “competition” among target languages for learners' limited language learning capacity, and in this competition the

clear winner appears to be World English, even though we have found some negative German interference even related to the English scores» (Csizér et Dörnyei, 2005 : 657).

Finalement, une autre manière dont l'engagement dans l'apprentissage de l'anglais peut inhiber la création d'un soi idéal ou imposé lié à une L3 est l'éventuelle création par l'apprenant d'une image de soi spécifique, que Henry nomme un « soi content d'être bilingue » (*contentedly bilingual self*, Henry, 2017). Il y a des individus qui valorisent la connaissance de l'anglais, au point de l'associer spontanément à leur image idéale de soi, mais qui sont en même temps convaincus que l'investissement dans l'apprentissage d'une autre langue est une perte de temps, une concurrence malvenue à l'acquisition de l'anglais. Ils n'arrivent pas à voir une valeur ajoutée dans le fait de connaître une autre langue puisque, selon eux, tout le monde parle anglais de toute façon, et cette langue suffit pour travailler, voyager, avoir accès à la culture de masse mondiale. Les politiques éducatives de nombreux pays peuvent favoriser une telle approche, et ce « soi content d'être bilingue » peut sembler une attitude logique envers les langues chez quelqu'un qui n'envisage pas l'émigration vers un pays non anglophone ou une carrière de linguiste.

Avant de passer aux remèdes que les spécialistes en sois possibles proposent contre cette projection fréquente, justifiée mais réductrice de soi par rapport aux langues, il est à noter qu'il existe aussi la possibilité de relation entre les sois idéaux et imposés liés à l'anglais et aux autres LE apprises plus avantageuse pour ces dernières. D'abord, on peut parler de transfert : tout comme certains savoirs linguistiques ou compétences communicatives sont transférables d'une langue à l'autre, la création d'un soi possible lié à une nouvelle langue peut être facilitée par le fait qu'on l'a déjà fait pour une autre langue, qu'on a déjà pris l'habitude de s'imaginer en train de discuter avec les étrangers, de lire, de regarder des films en anglais. Ensuite, l'anglais peut devenir parfois la victime de sa propre popularité. Pour certaines personnes, l'image d'elles-mêmes parlant cette langue peut être naturelle, mais manquer d'attractivité spécifique qui pourrait les motiver à travailler activement pour nourrir, soutenir la vision, et donc aussi la motivation. La connaissance d'une autre langue peut, dans un tel cas, constituer un trait distinctif, un gain identitaire, source de motivation durable. Il y a aussi des personnes particulièrement sensibles aux tentatives de l'entourage de limiter leur liberté personnelle. À l'injonction omniprésente à apprendre l'anglais, elle peuvent réagir par une résistance impulsive, appelée « réactance » en psychologie, en créant une sorte d'« anti-soi imposé » (Dörnyei et Al-Hoorie, 2017 : 461). Finalement, si presque tout le monde crée des sois possibles par rapport à l'anglais, et leur contenu est pareil, parce que cette langue est utile objectivement pour la communication internationale, le travail, l'accès à la culture de masse etc., les raisons pour apprendre une autre langue, et donc le contenu d'un soi idéal ou imposé qui y sera lié, sont souvent plus individuelles et dépendent davantage de l'« identité narrative » de l'apprenant (Dörnyei et Al-Hoorie, 2017 : 462-463).

4. Le soi idéal plurilingue

La meilleure ressource que Henry (2017) voit contre la domination chez un apprenant de sois possibles liés à l'anglais ou d'un « soi content d'être bilingue », repose sur le concept du plurilinguisme. Des recherches consacrées à la phénoménologie du plurilinguisme ont pu démontrer que celui-ci est pour beaucoup une expérience identitaire importante, et généralement teintée d'une coloration émotionnelle positive (Pavlenko, 2006). Il y a certaines personnes qui associent le plurilinguisme à un sentiment de perte, au malaise de rester entre les cultures, mais il ne s'agit là que d'exceptions. La plupart des enquêtés plurilingues témoignent, au contraire, d'un sentiment très satisfaisant d'ouverture et de liberté que donne la connaissance de plusieurs LE. Ils remarquent aussi qu'elle leur offre un éventail d'opportunités bien plus large que la connaissance de seule leur langue maternelle, ou du seul anglais comme LE. Ils affirment avoir de la chance de connaître plusieurs langues, et semblent apprécier « l'hybridité et la relativité de leur existence » (Pavlenko, 2006 : 29). En basant sa réflexion sur ces résultats, Henry a proposé le concept du « soi idéal plurilingue » (*multilingual L2 self*, Henry, 2017), plus généralisé que le soi idéal lié à la L2 de Dörnyei. Il correspond à l'image valorisée de soi dans laquelle une personne se projetterait dans l'avenir comme maîtrisant plusieurs LE, pas forcément choisies d'avance. C'est la vision d'une personne qui se représente soi-même comme polyglotte, cosmopolite, citoyenne du monde, capable de fréquenter des cultures étrangères (plutôt que seulement une culture internationale de masse, exprimée souvent en anglais). Il s'agit là d'une conceptualisation de soi opposée à celle véhiculée par le « soi content d'être bilingue ». Cette structure cognitive, une fois formée, suffisamment élaborée et vive, activée dans la mémoire opérationnelle, pourrait agir pour motiver l'apprenant de la même manière que le soi idéal lié à la L2 : en créant une divergence entre le soi actuel (pas encore plurilingue) et le soi idéal (plurilingue), elle engendrerait un certain malaise émotionnel qu'il serait préférable pour l'apprenant de réduire.

Pourtant, vu la nature des sois possibles liés à la L2 dans le système de Dörnyei (visions concrètes de soi en train d'utiliser la langue donnée), certaines difficultés avec la conceptualisation de cette structure plus générale peuvent surgir. On ne voit pas comment un apprenant pourrait se représenter soi-même en train d'utiliser plusieurs langues en même temps, de telles situations étant relativement rares. Force donc est de postuler que le soi idéal plurilingue, se situant à un niveau plus général, est également plus abstrait, n'implique pas forcément une représentation visuelle d'actions langagières concrètes. Curieusement, Henry remarque que cela ne doit pas nécessairement réduire sa force motivationnelle. Étant plus abstraite, la structure peut mettre l'accent sur l'essentiel, ainsi rappelant constamment à la conscience de l'apprenant les raisons les plus importantes pour devenir plurilingue (Henry, 2017).

Il est important de noter que le soi idéal plurilingue n'est pas une simple somme de sois idéaux liés aux différentes LE que la personne apprend ou envisage d'apprendre. Cette manière de se penser en tant que capable de parler plusieurs langues, de jouir des possibilités que cela ouvre, peut être motivante même avant que l'apprenant choisisse une langue concrète qu'il voudra étudier. D'ailleurs, la manière privilégiée dont

le soi idéal plurilingue paraît influencer la motivation ne consiste pas à le faire directement, mais plutôt en modifiant l'influence des sois idéaux liés aux différentes langues et remédiant en partie aux problèmes que les sois idéaux liés à la L3 ou 4 peuvent avoir à cause de l'anglais (*cf.* Henry et Thorsen, 2018 : 355–357). En cas de compétition, la structure plus abstraite peut protéger les sois idéaux plus faibles contre une domination trop marquée du soi idéal lié à l'anglais, ou elle peut aligner les différents sois de manière à les faire coopérer plus harmonieusement en vue de l'objectif commun (plurilinguisme). De même, elle peut aider à gérer des conflits entre les différents sois possibles. On peut imaginer une situation dans laquelle quelqu'un aurait un fort soi imposé lié à l'anglais, mais en même temps dirigé contre les autres LE (les proches de l'apprenant peuvent considérer l'apprentissage du français ou de l'allemand comme perte de temps, potentiellement aux dépens de l'anglais qui serait « seul vraiment important »). S'il possède un fort soi idéal plurilingue, c'est une ressource pour créer de la motivation même dans des conditions défavorables. Aussi bien la validité discriminante (par rapport au soi idéal lié à une LE concrète) que l'influence indirecte (par le biais du soi idéal lié à la L2) ont été confirmées lors de recherches empiriques (Henry et Thorsen, 2018).

Conclusion

En guise de conclusion, il semble judicieux d'indiquer les implications pédagogiques possibles de ces considérations. Le soi idéal plurilingue peut être plus facile à stimuler et à promouvoir chez les élèves à grande échelle que les sois idéaux liés aux langues particulières, puisque les inclinations précises que les différentes personnes peuvent avoir envers une langue donnée sont imprévisibles. Prenons, par exemple, les apprenants polonais qui, probablement, ont un fort soi idéal lié au français – étudiants en philologie romane – l'aiment pour sa sonorité, sa beauté, la culture qu'il véhicule, ce qui nous permet de former une hypothèse que ce soi idéal représente peut-être une personne qui, maîtrisant le français, est quelqu'un de raffiné, versé aux arts, original, etc. (Pudo, 2016 : 255–256). Mais une telle vision ne semblera pas nécessairement attrayante à tout le monde. Les valeurs du plurilinguisme, d'autre part, semblent assez faciles à communiquer, puisqu'elles rejoignent celles que beaucoup de personnes partagent spontanément : ouverture, opportunités, accès aux cultures. Il est d'ailleurs à noter que la politique éducative d'un pays comme la Pologne encourage le plurilinguisme, parce que l'apprentissage de deux langues étrangères est obligatoire dès l'école primaire ; ce qui manque, ce n'est donc pas l'opportunité, mais la motivation à apprendre une L3, à l'ombre de l'anglais. Henry (2017) va jusqu'à proposer d'essayer de transformer le « soi content d'être bilingue », qui pourrait s'être déjà formé chez certains élèves, d'un soi idéal en un soi redouté, en accentuant les limitations et les effets néfastes d'une telle attitude. Cette approche nous paraît un peu trop invasive, mais il est certain que la promotion de la diversité culturelle et linguistique, avec les richesses qu'elle apporte à l'individu – donc, du soi idéal plurilingue – peut s'avérer plus facile que celle d'une LE particulière, ou peut y être rajoutée pour un effet plus durable.

Bibliographie

- Boo, Z., Dörnyei, Z., Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape, *System* 55, 147–157.
- Csizér, K., Dörnyei, Z. (2005). Language Learners' Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behavior, *Language Learning* 55 (4), 613–659.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In: Z. Dörnyei, E. Ushioda (éds), *Motivation, language identity and the L2 self*, Bristol: Multilingual Matters, 9–42.
- Dörnyei, Z., Al-Hoorie, A. H. (2017). The Motivational Foundation of Learning Languages Other Than Global English: Theoretical Issues and Research Directions, *The Modern Language Journal* 101 (3), 455–468.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London: Arnold.
- Henry, A. (2012). *L3 Motivation*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Henry, A. (2017). L2 Motivation and Multilingual Identities, *The Modern Language Journal* 101 (3), 548–565; copie pré-publication, non paginée [en ligne], URL: https://www.researchgate.net/publication/319288806_L2_Motivation_and_Multilingual_Identities, consulté le 19 février 2020.
- Henry, A., Thorsen, C. (2018). The Ideal Multilingual Self: Validity, Influences on Motivation, and Role in a Multilingual Education, *International Journal of Multilingualism*, vol. 15, is. 4, 349–364.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect, *Psychological Review* 94, 319–340.
- Markus, H., Nurius, P. (1986). Possible selves, *American Psychologist* 41, 954–969.
- Mercer, S. (2011). *Towards an Understanding of Language Learner Self-Concept*, Dordrecht: Springer.
- Pavlenko, A. (2006). Bilingual selves. In: A. Pavlenko (éd.), *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation*, Clevedon: Multilingual Matters, 1–33.
- Pudo, D. (2016). Représentations du français et des autres langues étrangères chez les étudiants de philologie romane, *Romanica Cracoviensia* 4, 249–263.
- Taylor, F. et al., (2013). *Identity in foreign language learning and teaching: why listening to our students' and teachers' voices really matters*, York: British Council.

NATALIA SAKELLARI

Université Aristote de Thessalonique
ORCID: 0000-0001-8582-2983

L'évaluation de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans l'enseignement/ apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE)

The evaluation of plurilingual and pluricultural competence in the teaching/ learning process of French as a Foreign Language

Modern societies in Europe are characterized by linguistic and cultural diversity. The European Union attaches great importance to the development, in the individual, of the plurilingual and pluricultural competence and to the role of the language learning as a mode of openness and access to otherness. These orientations are also given by number of works and projects carried out by the Council of Europe. Today's language educators have to redefine their work and adapt it to the new context. One of the questions rising for the educators of French as a second language is the following: How can we evaluate the plurilingual and pluricultural competence of the learners? In the present paper, we propose to evaluate the development of the plurilingual and pluricultural competence of the learners of French as a second language in school by the interlinguistic mediation and we present the results of a field research held in Greece.

Keywords: plurilingual competence, pluricultural competence, evaluation, Teaching/Learning French as a foreign language

Mots-clés : compétence plurilingue, compétence pluriculturelle, évaluation, enseignement du FLE, apprentissage du FLE

Introduction

L'Europe contemporaine se caractérise par des mutations socioculturelles dues ces dernières années principalement à la globalisation du monde ainsi qu'à la libre circulation des individus qui quittent leurs pays pour des raisons souvent économiques et politiques. Cette diversité touche aussi le secteur de l'éducation d'où le profil multilingue et multiculturel de la plupart des classes en Europe.

L'apprentissage d'une langue devient désormais une procédure plus complexe et plus exigeante qu'avant. Il ne s'agit plus simplement du développement de la compétence communicative chez l'apprenant mais aussi du développement 1) d'une conscience linguistique pour qu'il soit capable de bien gérer la diversité linguistique

présente dans sa vie quotidienne ainsi que 2) des compétences telles que « apprendre à apprendre » et apprendre à bien utiliser une langue afin de rendre l'apprenant autonome dans son apprentissage (Beacco et Byram, 2007).

Par conséquent, dans les années 90 émerge la notion de la compétence plurilingue et pluriculturelle qui influence l'éducation et qui conduit à des recherches au niveau de la politique éducative européenne ainsi qu'en didactique des langues (Huver, 2010), afin d'améliorer la qualité de l'éducation et la vie dans les sociétés diversifiées (Beacco et Byram, 2007).

1. Compétence plurilingue et pluriculturelle

La compétence plurilingue et pluriculturelle a été abordée pour la première fois en 1997 dans une étude ayant pour but de conceptualiser sa nature (Coste *et al.*, 1997) et reprise par le *Cadre commun de référence pour les langues* (ci-après CECRL, 2001) qui décrit la notion de la compétence plurilingue et pluriculturelle de manière légèrement différente, comme suit :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. (CECRL, 2001 : 129)

La compétence plurilingue renvoie au répertoire de tout locuteur, composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises et relatives aux cultures liées à ces langues (langue de scolarisation, langues régionales et minoritaires ou de la migration, langues étrangères vivantes ou classiques) ; la pluriculturalité désigne la capacité de participer à plusieurs groupes sociaux et à leurs cultures. (Beacco *et al.*, 2016 : 10)

En Europe, l'accent est mis sur le respect de la diversité linguistique et culturelle à travers la systématisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues des États membres, afin d'améliorer, entre autres, la compréhension mutuelle.

On retrouve dans le CECRL la nécessité de développer la compétence pluriculturelle et de situer à nouveau le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme. Plus précisément :

La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture. L'essentiel de ce qui est énoncé ci-dessus s'applique également au domaine le plus général. Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes. (CECRL, 2001 :12)

Dans la voie du développement de ladite compétence, s'inscrivent les travaux du Conseil de l'Europe avec le développement du Cadre de Référence des Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP). Par la notion « Approches Plurielles des Langues et des Cultures » se désignent les « approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement/apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (CARAP, 2009 : 5). Il s'agit des quatre approches suivantes : 1) l'approche interculturelle, 2) l'éveil aux langues, 3) l'intercompréhension entre les langues parentes et 4) la didactique intégrée. L'approche interculturelle a déjà une forte influence sur la didactique des langues quand les autres approches mettent plus l'accent sur la langue.

On assiste, de plus en plus, à un effort de passer de l'enseignement cloisonné des langues et de l'enseignement monolingue à l'apprentissage plurilingue qui reconnaît le rôle des répertoires plurilingues et de la diversité linguistique présents en classe (Perrea et De Carlo, 2016).

L'éducation plurilingue et pluriculturelle ne constitue pas une nouvelle méthode didactique mais un changement de perspective dans l'enseignement des langues dans le sens où elle promeut l'utilisation des langues de l'environnement proche, la/ les langues de scolarisation etc. (Cavalli *et al.*, 2009). L'école, joue un rôle primordial dans la mise en place du plurilinguisme et du pluriculturalisme du moment où elle constitue un des premiers endroits de socialisation de l'enfant et pourrait ainsi contribuer au développement des compétences qui valorisent l'expérience plurilingue et pluriculturelle (Coste *et al.*, 2009).

2. Compétence de médiation et activités de médiation

La compétence de médiation est présentée par le CECRL comme une des quatre activités langagières essentielles pour l'apprentissage d'une langue au même niveau que les activités de réception, de production et d'interaction (CECRL, 2001 ; CECRL, 2018).

Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer l'espace et les conditions pour communiquer et/ou apprendre, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer les informations nouvelles de façon adéquate. Le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel. (CECRL, 2018 : 106)

La médiation constitue une compétence complexe qui, au cours de son processus, pré-suppose un nombre de compétences et d'habiletés linguistico-communicatives, interactionnelles, stratégique-méthodiques et interculturelles (Hallet, 2008 : 4). Elle est liée aux trois autres modes de communication et de l'interaction et elle intègre les autres activités langagières. Médier un texte signifie transmettre à une personne le contenu d'un texte auquel cette personne n'aurait pas accès, souvent à cause de barrières d'ordre linguistique, culturel, sémantique ou technique. C'est là le sens principal donné au terme de médiation dans le texte du CECRL 2001. (CECRL, 2018 : 109)

La médiation est très souvent présente dans l'enseignement/apprentissage des langues quand, par exemple, on demande aux apprenants de donner – à l'oral et/ou à l'écrit – des informations sur un document écrit ou sonore, de rapporter dans la langue cible ou dans la langue de scolarité le contenu d'un texte énoncé dans l'autre langue, etc. Parmi les activités de médiation proposées par le CECRL (2001) on trouve l'interprétation (orale), la traduction (écrite), le résumé et la reformulation de textes dans la même langue ou dans une langue étrangère. La médiation est fortement liée à la didactique intégrée et légitime l'utilisation et la réinsertion de la langue de scolarisation en classe de langue (Schröder-Sura et Melo-Pfeifer, 2018).

Lors des activités de médiation interlinguistique l'apprenant/utilisateur de la langue ayant le rôle d'intermédiaire/médiateur entre des interlocuteurs de langues et/ou des cultures différentes qui sont incapables de se comprendre en direct (CECRL, 2001) doit s'impliquer dans le processus de la communication au niveau linguistique ainsi qu'au niveau culturel (Beacco *et al.*, 2016). Les activités de médiation interlinguistique et interculturelle en classe de langue incitent l'apprenant à appliquer les principes de l'approche actionnelle, tant promue ses dernières années dans la didactique des langues, en effectuant en même temps les opérations cognitives adéquates afin de mener à bien une activité de médiation interlinguistique (Valetopoulos et Kiyitsioglou-Vlachou, 2019).

3. Évaluation de la compétence plurilingue et pluriculturelle par le biais des activités de médiation interlinguistique

L'évaluation en classe constitue une partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage. Ayant un rôle informatif, elle fournit des éléments sur le travail des apprenants pour que le professeur puisse évaluer leur performance et/ou le degré d'acquisition des objectifs pédagogiques (Tagliante, 2005) afin de prendre des décisions (Bachman et Palmer, 2010).

La médiation est cohérente avec les objectifs d'une éducation plurilingue et interculturelle étant donné que par le biais des activités de médiation les connaissances, les savoir-faire ainsi que les attitudes (liées à la compétence plurilingue et pluriculturelle) sont développés (Beacco *et al.*, 2016).

Le fait qu'elle [la médiation] mette fortement l'accent sur la dimension à la fois plurilingue et culturelle dans les activités de médiation en langue étrangère lui vaut une place importante dans tout curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle. (Beacco *et al.*, 2016: 12)

L'évaluation de la compétence plurilingue et pluriculturelle en classe pourrait être liée à des objectifs de l'apprentissage plurilingue et interculturel tels que présentés dans le Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue interculturelle. On peut en citer certains à titre d'exemple, comme suit :

- aptitude à utiliser le répertoire plurilingue dans le milieu scolaire et dans la construction des connaissances,
- aptitude à utiliser le répertoire plurilingue et interculturel lors d'interaction avec l'altérité,
- ouverture à l'altérité culturelle et linguistique,
- aptitude à comprendre comment le discours contribue à la construction des informations, des opinions, des idées, des idéologies et de l'esprit,
- aptitude à apprendre des langues et à aut DIRIGER son apprentissage, etc. (Lenz et Berthele, 2010: 5–8).

De plus, la médiation comporte des éléments qui lient les compétences de l'apprenant/ médiateur en réception et en production aux particularités du destinataire. Afin de bien rapporter le message, le médiateur doit être capable de choisir le genre de langue et de communication adéquats selon le contexte donné et pour ce faire, l'activation des compétences interculturelles joue un rôle primordial (Lenz et Berthele, 2010).

Médier un texte signifie transmettre à une personne le contenu d'un texte auquel cette personne n'aurait pas accès, souvent à cause de barrières d'ordre linguistique, culturel, sémantique ou technique. C'est là le sens principal donné au terme de médiation dans le texte du CECRL 2001. (CECRL, 2018: 109)

Ainsi, on pourrait émettre l'hypothèse que les activités de médiation sont adéquates pour l'évaluation en classe de la compétence plurilingue et pluriculturelle chez les apprenants d'une langue.

4. Étude de terrain

L'hypothèse de travail de la présente étude est la suivante: *Les apprenants d'un niveau B de connaissance en langue française commettent-ils des erreurs qui relèvent du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle?*

Pour répondre à cette question, nous avons étudié et analysé des productions écrites en français des candidats hellénophones présentés à l'épreuve de la médiation interlinguistique pour l'obtention du Certificat de connaissance en langue française (désormais siglé KPG) attribué par l'état grec. Pour cette étude, le corpus comprend un échantillon de 100 copies du niveau gradué B (B1& B2), issues des sessions de mai 2017 et de novembre 2017. Le niveau B (B1&B2) a été choisi parce qu'il correspond au niveau de connaissances en langue française des élèves du collège public en Grèce. Nous avons ensuite procédé à l'analyse des copies sur deux critères choisis pour cette étude.

Avant de présenter les deux critères, nous allons présenter les caractéristiques des activités de médiation interlinguistique au sein du KPG. Lors des activités de médiation, les candidats sont appelés à rédiger des textes écrits (ex. courriel amical,

article) en L2 (français) contenant des informations puisées dans un support écrit en L1 (grec) selon un contexte communicatif donné par une consigne qui précise :

- qui écrit à qui,
- dans quel but,
- quel genre textuel produire,
- dans quelle situation de communication (Kiyitsioglou-Vlachou et Tsaknaki, 2019 : 124).

Le candidat / l'apprenant ayant le rôle de médiateur doit rapporter en français les éléments demandés en faisant des choix adéquats au niveau linguistique, socioculturel et (inter) culturel. Ce choix doit s'accorder avec le contexte présenté par la consigne de l'activité. Il s'agit de la médiation inter linguistique qui « implique à la fois une compétence sociale et culturelle et une compétence plurilingue » (CECRL, 2018 : 109). Les candidats doivent puiser dans le texte source les informations adéquates et les transmettre au destinataire (*Transmettre des informations spécifiques* – (CECRL, 2018 : 110) et/ou comprendre l'information et/ou les arguments présentés au texte source et les transférer à un autre texte écrit selon le contexte communicatif précisé par la consigne (*Traiter un texte*) (CECRL, 2018 : 114).

Partons du principe que chaque langue fonctionne selon ses propres normes, qui ne sont pas identiques pour toutes les langues, et que l'apprenant doit en être conscient (CARAP). Tenant compte des caractéristiques ci-dessus mentionnées et s'appuyant sur les descripteurs du CARAP (2012) et du CECRL (2018) ainsi que sur les descriptifs sur la compétence plurilingue et pluriculturelle, nous avons traité les copies s'appuyant sur les deux critères suivants :

- 1) Adéquation du genre textuel
- 2) Mobilisation du répertoire linguistique.

4.1. Adéquation du genre textuel

Ce critère constitue un des critères du KPG et il est adéquat pour une évaluation formative dans le processus de l'enseignement/apprentissage en classe de FLE.

Ce critère examine à quel niveau l'apprenant est capable d'appliquer en L2 les normes appropriées du genre textuel demandé par la situation de communication. L'apprenant devra être capable de produire en langue cible le texte adéquat pour la situation de communication en respectant les normes du genre textuel et en utilisant les formes d'adresse, les règles de politesse et le registre de langue appropriés pour le contexte donné.

Après avoir effectué l'étude des copies des candidats, nous avons constaté que les productions des candidats présentent les caractéristiques suivantes :

Lettre amicale :

- Absence de la mention du destinataire
- Choix inapproprié des formes d'adresse (Monsieur/Madame)
- Vouvoiement

Article:

- Absence de titre
- Choix inapproprié des formes d'adresse :
 - Début de l'article : Mon ami, Cher ami, Coucou
 - Fin de l'article : Bisous, à bientôt, Sincères salutations
- Présence de la 1^{ère} personne du singulier : Moi, personnellement...

4.2. Mobilisation du répertoire linguistique

Ce critère qui s'appuie sur les descriptifs pour la compétence plurilingue et pluriculturelle (CECRL, 2001 ; CARAP, 2012 ; CECRL, 2018) pourrait s'appliquer à une évaluation formative en classe de FLE. Ce critère examine à quel niveau l'apprenant est capable de transférer le message demandé par la consigne en s'appuyant souvent sur des ressemblances linguistiques (emprunts universaux, liens généalogiques, etc.) et/ou son répertoire linguistique.

Le CARAP et les autres descriptifs sur la compétence plurilingue prônent le développement de la compétence de la construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel ainsi que l'aptitude de l'apprenant de mobiliser son répertoire linguistique afin de communiquer et de faire passer un message. Par conséquent, on pourrait l'accepter comme élément constructif en vue d'une évaluation formative.

Après avoir étudié les copies des candidats, nous avons constaté que leurs productions présentent les caractéristiques suivantes :

Emprunts universaux : weekend, surfer, un fan, un best-seller

Calques (traduction littérale) :

- « Faire leur rêve réalité »
- « Le magasin est un librairie demi et un bark demi »
- « Livres en bien situation »

Transfert des unités lexicales de la langue maternelle et/ou des langues déjà apprises :

- Anglais : computer, library, space, reasons, generally, civilization, project, memory, title

- Italien : la creazione, il libro, l'amore

Adaptation morphologique des unités lexicales des langues déjà apprises :

- Anglais : unfortunatement à la société actuelle ; théoriquement cela signifie...
- Grec : le syndesme avec la ville ; les politistics.

4.3. Discussion

On constate que les copies étudiées des apprenants présentent, d'une part un choix inapproprié des caractéristiques du genre textuel demandé par la consigne et d'autre part, une forte mobilisation inappropriée des répertoires linguistiques. Ces résultats nous ont amenés à consulter le programme d'études pour le primaire et le secondaire en Grèce et à constater la présence limitée, voire inexistante, de la compétence de médiation orale et/ou écrite en classe de FLE en Grèce. Ceci pourrait probablement expliquer l'ensemble des erreurs constatées.

On se pose, alors, la question suivante: Pour quel type d'évaluation peut-on accepter les choix inappropriés mentionnés ci-dessus? Dans le cadre de l'évaluation certificative (KPG) et sommative (Ministère de l'Éducation grec) ce n'est absolument pas recevable, étant donné les objectifs de ces évaluations et les critères strictes établis. En revanche, lors de l'évaluation diagnostique, il serait particulièrement pertinent de pouvoir évaluer le niveau des connaissances linguistiques et culturelles ainsi que la conscience plurilingue de l'apprenant. Et, dans le cadre de l'évaluation formative cela permettra à l'enseignant de mesurer les progrès de l'élève, le niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage tout en encourageant l'élève.

4.4. Suggestions

Dans les établissements scolaires en Grèce, les compétences de médiation sont rarement évaluées. Pourtant, en tenant compte de la contribution de la médiation dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et dans l'application de l'éducation plurilingue et pluriculturelle à l'école, elle mérite d'avoir une place importante dans l'enseignement/apprentissage des langues à l'école et d'être appliquée à grande échelle (Coste *et al.*, 2009; Lenz et Berthele, 2010; Wlosowicz, 2015). Pour ce faire, il est important d'insérer la médiation interlinguistique dans les programmes d'études en Grèce et de bien former les professeurs de FLE sur l'application des activités de médiation en classe de langue à l'école.

Conclusion

La compétence plurilingue et pluriculturelle est devenue particulièrement importante dans nos sociétés contemporaines. Le développement de la compétence de médiation et l'insertion de ses activités deviennent alors essentiels dans l'apprentissage des langues au sein de l'école, dès le plus jeune âge. Il faudrait, donc, mettre en place des dispositifs pertinents et efficaces pour mesurer ces compétences et leur niveau d'acquisition lors des évaluations diagnostiques et formatives.

Bibliographie

- Bachman, L., Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice*, Oxford–New York: OUP.
- Beacco, J.-C., Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe*. Édition révisée. Parution initiale: 2003, Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M. *et al.*, (2016). *Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue interculturelle*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Candelier, M., Camilleri Grima, A., Castellotti, V. *et al.*, (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures; Compétences et ressources*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., Van de Ven, P. H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire. Parution initiale: 1997, Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Hallet, W. (2008). Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln, *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 2–7.
- Huver, E. (2010). "J'ai pas pu corriger parce que c'est le mélange des langues". L'évaluation de la compétence plurilingue entre résistances et tensions, *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle* 7–2 [en ligne], URL: <https://journals.openedition.org/rdlc/2144>.
- Kiyitsioglou-Vlachou, C., Tsaknaki, O. (2019). Adéquation du genre textuel: un critère qualitatif pour assurer la communication. In: *Actes du Colloque Le triple visage du langage: forme, sens, expression*, République Serbe, Bosnie-Herzégovine: Université de Banja Luka, Faculté de Philologie, 121–141.
- Lenz, P., Berthele, R. (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation: guide pour le développement et la mise en œuvre des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle: étude satellite n° 2*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes.
- Melo-Pfeifer, S., Schröder-Sura, A. (2018). Les tâches de médiation dans les manuels de Français Langue Étrangère pour le secondaire en Allemagne, *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle* 15–3 [en ligne], URL: <https://journals.openedition.org/rdlc/3589>
- Perea, E. C., De Carlo, M. (2016). Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue, *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi* (a cura di Elisabetta Bonvino e Marie-Christine Jamet), Venezia: Edizioni Ca'Foscari, 184–204.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris: Clé International.
- Valetopoulos, F., Kiyitsioglou-Vlachou, R. (2019). La médiation par la traduction et la production écrite au niveau universitaire. In: *Actes du Colloque Европейское Литературное Наследие В Кросскультурном пространстве*, Russie: Yaroslav State Pedagogical University, 176–198.
- Wlosowicz, T. M. (2015). La compétence plurilingue et pluriculturelle: quels enjeux pour la didactique des langues et pour la recherche? *Synergies Espagne* 8, 123–134.

ANNE-SOPHIE MOREL

Université Savoie Mont-Blanc
ORCID: 0000-0003-0837-4202

Récits de migration et enseignement/ apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE)

Migration stories and teaching/learning of French as a Foreign Language

This article examines intercultural mediation through the stories of plurilingual “migrant” writers. These texts, whose authors live or have lived between several languages and have written in several languages including French, contribute towards building plurilingual and pluricultural competences as well as metalinguistic awareness in French as a Foreign Language learners. The language biography, as a training or self-training tool, enables learners to reflect on the notions of identity and belonging between languages and cultures.

Keywords: French as a foreign language, migrations, migrant literature

Mots-clés: français langue étrangère, migration, littérature d’exil, écrits d’immigrés

« [J]e me suis définitivement installée [...] dans cet entre-Nord/Sud, c’est-à-dire pour moi entre deux rives de la Méditerranée, entre deux territoires, entre deux langues; également entre deux mémoires » (Djebar, 1999 : 206). Cette écriture de l’« entre-deux » spatial, culturel, linguistique et mémoriel, qu’évoque ici Assia Djebar dans *Ces voix qui m’assiègent*, est constitutive des écrivains migrants plurilingues. Ces auteurs, tout hétérogènes que soient leurs destinées, ont pour caractéristiques de vivre ou d’avoir vécu entre plusieurs langues, d’écrire ou d’avoir écrit en plusieurs langues, dont le français (Mathis-Moser et Mertz-Baumgart, 2012 : 16–17). Ursula Mathis-Moser les définit avant tout comme des « sujet[s] migrant[s] », disposant de « plusieurs systèmes référentiels et très souvent de plusieurs langues pour transcrire une identité de l’entre-deux, une identité soumise à un constant processus de transformation et de translation » (Mathis-Moser, 2015 : 6). Le concept d’« entre-deux » a été pensé de façon interdisciplinaire dans le champ des sciences humaines, par exemple dans le n° 37 de la revue *IRIS* en 2016 « L’Entre-deux et l’imaginaire » ou en 2010 dans le n° 24 de *Pensée plurielle* « Entre-deux et passage » avec les contributions notamment de sociologues. L’« entre-deux », c’est « être entre », ce qui exprime ambiguïté et mouvement dialectique : c’est être ni l’un ni l’autre – avec la menace inhérente du vide, d’un vide –, mais c’est être quelque chose entre l’un et l’autre et aussi quelque chose comme l’un et l’autre.

Cette tension nous semble pleine de potentialités pour la classe de langue. Le terme d'écriture migrante que retient Mathis-Moser met l'accent sur l'apport de ces voix venues d'ailleurs sous l'angle du mouvement, du déplacement, des croisements multiples qui en résultent, plutôt que sous celui de l'origine nationale ou d'étiquettes de catégorisation. On cherchera dans cette contribution à lancer quelques pistes pour montrer les atouts de ces textes composés par des écrivains plurilingues migrants et le profit que l'on peut en tirer en classe de FLE pour favoriser la prise de conscience interculturelle et métalinguistique des apprenants.

Confrontés à la question de l'adaptation entre différentes langues-cultures, ces écrivains apparaissent en effet comme des passeurs. Ce terme désigne aussi bien celui ou celle qui accompagne un processus de transformation, qui y participe, que celui ou celle qui fait passer une ou des frontières, non dans un mouvement d'aller simple, mais bien en créant la possibilité d'allers-retours entre plusieurs espaces – géographiques, langagiers –, tout cela au prix de quelques chemins de traverse, bifurcations ou impasses. L'expérience de ces écrivains peut contribuer à développer chez l'apprenant en langue étrangère une « compétence plurilingue et pluriculturelle » que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* définit comme :

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'acteur peut puiser. (2001, p. 129)

Nous faisons l'hypothèse que les récits de migration sont un moyen d'approcher et d'appriivoiser progressivement cette compétence complexe. Ces textes, relatant spécifiquement l'exil, la confrontation aux langues du pays d'adoption, les difficultés d'intégration et les solutions trouvées pour y remédier, favorisent chez l'apprenant un travail réflexif sur son héritage, ses *a priori* culturels et son identité de sujet entre les langues et les cultures. Ils permettent de penser la relation entre langue maternelle et langue d'adoption, cet « entre-deux-langues » dans lequel ils se trouvent, et de prendre progressivement du recul sur la culture d'origine et sur celle du pays d'accueil. Le cours de didactique de la littérature en FLE vise alors à transmettre à la fois une langue *et* une culture, et à favoriser la mise au jour, le développement et l'ancrage d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

1. L'écrivain plurilingue comme médiateur d'une expérience

La position même de l'écrivain « entre-deux » entre en résonance avec le propre vécu de l'apprenant de FLE. L'auteur peut jouer un rôle de guide, de médiateur d'une expérience qu'il a su mettre en mots, et contribuer à redonner voix à l'étudiant. Le public que nous considérons ici se compose d'apprenants adultes inscrits en centre de langues universitaire, et y suivant pour quelques mois des cours de FLE, dont

des ateliers optionnels de littérature et d'écriture créative. Les questionnaires initiaux font émerger l'absence globale d'un rapport personnel aux textes qui se trouvent comme effacés, réduits au mieux aux noms de leurs auteurs prestigieux, couronnés par l'histoire et les prix littéraires ou caracolant en tête des ventes. La confrontation au parcours d'un écrivain comme Nancy Huston, peut conduire à mettre au jour les représentations des apprenants sur un pays, sa langue et sa culture, à souligner ainsi convergences et divergences, dans un processus plus large de dépassement progressif des stéréotypes.

Nancy Huston, née au Canada anglophone, vient en France pour y faire ses études: elle suit les cours de Barthes, avant de choisir de s'y installer définitivement. Ses *Lettres parisiennes*, qu'elle échange avec Leïla Sebbar, ou « Douze France », court texte qui succède à *Nord perdu*, invitent à réfléchir sur le rapport aux langues, à l'espace et à la mémoire. La consigne d'un atelier d'écriture fondé sur « Douze France » est d'énoncer les termes que chacun attache à la France et d'enrichir ou de discuter la liste proposée par Huston dans son sommaire pour prendre conscience de ces diverses représentations:

1. *La fantasmatique* 2. *L'opaque* 3. *La monumentale* 4. *La gauchiste* 5. *La dragueuse* 6. *La théoricienne* 7. *La féministe* 8. *La banale* 9. *La cosmopolite* 10. *La conformiste* 11. *La persifleuse* 12. *La profonde*. (Huston, 1999: 119–130)

La forme épistolaire des *Lettres parisiennes* rencontre parfaitement les exigences d'expression et compréhension écrites, dès le niveau A2 pour l'échange d'informations courtes en relation avec la vie quotidienne. Le niveau B1, qui fait la part belle à la narration au passé et à l'expression relativement simple des sentiments et émotions, se prête sans doute mieux à ce type d'exercice. Le texte original est cependant difficile et destiné aux niveaux avancés si on veut le lire intégralement. On peut néanmoins sélectionner de courts extraits afin de lancer l'écriture dès les niveaux A2-B1, en adaptant bien sûr le nombre de mots demandés dans la production. On demande ainsi des portraits en situation à partir de ce déclencheur « une Américaine à Paris »:

Chère Leïla, Contrairement à toi, je n'écris [...] jamais dans les cafés [...]: j'aurais peur de ressembler à une « Américaine à Paris ». (Huston, 1986: 11)

ou:

je ne voudrais pas être repérée comme une « Américaine à Paris »; les connotations de cette épithète me sont trop étrangères: bohème chère, vacances chic, épatement, éclatement, flâneries fières le long des quais de la Seine, familiarité snob avec les vins des différentes régions. (Huston, 1986: 12)

L'histoire d'Agota Kristof est tout autre. Au poids des difficultés linguistiques et socioculturelles inhérentes à toute installation dans un nouveau pays, s'ajoute pour elle celui de l'histoire. Née en Hongrie en 1935, Agota Kristof est contrainte de fuir son pays avec son mari et son jeune enfant lors de l'occupation et de la répression

soviétique de 1956. Elle vit cette séparation avec sa patrie, ses parents et ses frères comme un traumatisme :

J'ai laissé en Hongrie mon journal à l'écriture secrète, et aussi mes premiers poèmes. J'y ai laissé mes frères, mes parents, sans prévenir, sans leur dire adieu ou au revoir. Mais surtout, ce jour-là, ce jour de fin novembre 1956, j'ai définitivement perdu mon appartenance à un peuple. [...] Quelle aurait été ma vie si je n'avais pas quitté mon pays ? Plus dure, plus pauvre, je pense, mais aussi moins solitaire, moins déchirée, heureuse peut-être. (Kristof, 2004 : 35, 40)

Elle ne cache en effet pas les difficultés qui ont été les siennes durant son enfance et son adolescence ; la pauvreté de sa famille ne lui permettait pas alors de posséder le matériel scolaire de base ni d'avoir plus d'une paire de chaussures. Pour autant, l'expérience qui marque le plus douloureusement Agota Kristof, est celle de l'usine de montres où elle travaille après s'être réfugiée à Neuchâtel en Suisse. Elle regrette son mariage précoce à dix-huit ans avec un mari qui ne la laisse pas étudier, que ce soit à Budapest ou à Neuchâtel. À l'usine, on ne parle pas, et Agota Kristof apprend le français avec sa fille avant de pouvoir obtenir une bourse de la ville pour suivre des cours. Elle commence alors à traduire ses poèmes en hongrois puis à rédiger en français. Ses pièces de théâtre sont jouées dans des cafés de Neuchâtel avant d'être diffusées à la radio suisse romande.

L'Analphabète, sous-titré « récit autobiographique », retrace ce parcours en onze chapitres très courts – 55 pages au total. L'intérêt de ce texte, outre sa relative simplicité, est d'exposer les difficultés auxquelles les réfugiés peuvent se trouver confrontés et la lutte pour lire et écrire dans une « langue ennemie » (Kristof, 2004 : 24). Il offre un témoignage sur la façon de (sur)vivre dans l'autre langue, de déchiffrer les codes linguistiques et socioculturels, et d'en surmonter les obstacles. Cette capacité à interpréter est une composante essentielle de la compétence littéraire et de la compétence interculturelle (Godard, 2015 : 297). Ce regard sur l'apprentissage linguistique permet en outre à l'enseignant ou au futur enseignant de repérer les adjuvants ou les écueils possibles sur le chemin de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Les écrivains ont les mots qui manquent aux apprenants pour dire les difficultés auxquelles ils ont pu être confrontés et les stratégies qui ont été les leurs pour faire face et ne pas être condamnés au silence. Kristof avoue que la confrontation à la langue nouvelle la rend tout simplement « analphabète » (Kristof, 2004 : 52). Comment dès lors apprivoiser la langue nouvelle, entrer dans la lecture, l'écriture ? Kristof met en mots sa transformation d'analphabète en écrivain, et montre comment s'est opérée sa conquête du français, langue qu'elle dit n'avoir pas choisie. Le texte suit les étapes de cette appropriation fastidieuse jusqu'à l'émancipation de l'auteur. L'outil indispensable de son apprentissage est le dictionnaire dont elle fait un usage systématique : « je vais voir » (Kristof, 2004 : 54), tel est le leitmotiv d'Agota Kristof.

2. D'une culture à l'autre... par la biographie langagière

Si « l'étranger [...] est celui qui s'adapte, [...] le besoin perpétuel de s'adapter qu'induit en lui une conscience exacerbée du langage peut être extrêmement propice à l'écriture » (Huston, 1999 : 43). Aussi est-il possible de proposer aux apprenants de composer un récit de vie centré sur leur rapport aux langues à la manière d'un écrivain plurilingue. De fait, l'étudiant ou l'écrivain étranger migrant connaît au moins deux langues, donc deux cultures, et le difficile passage de l'une à l'autre, la relativisation douloureuse de l'une par l'autre. Pour l'apprenant, cette « autoscopie linguistique » traversée par les « mêmes crises identitaires et les mêmes affres langagières » (Delbart, 2005 : 145) est un moyen de prendre conscience de son apprentissage, de gagner en autonomie et de se dire. Cette histoire, *son* histoire, la biographie langagière peut la retranscrire. La didactique des langues a pu la définir comme :

l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun. (Cuq, Gruca, 2002 : 36–37)

Christiane Perregaux précise cette première définition, en y ajoutant l'idée essentielle de réappropriation :

il s'agit avant tout d'un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps ». (Perregaux, 2002 : 83)

Le récit de vie ne saurait se réduire à un exercice universitaire, conçu pour développer uniquement des compétences d'expression et de compréhension écrites en vue d'une remise à un enseignant pour correction. Le biographique opère comme un processus d'« actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire ; de retour en arrière pour comprendre son présent langagier ; de construction de soi autour de la thématique des langues » (Perregaux, 2002 : 83). Ce récit est une relation : il relie le présent et le passé, l'ici et l'ailleurs, les rivages éloignés ; il crée une synergie entre ces éléments de mémoire – mémoire d'un espace, d'un temps, d'une langue, de langues. Le passage par l'écriture contribue ainsi à une prise de conscience, à un questionnement du rapport aux langues-cultures et à l'imaginaire qui leur est attaché, et favorise leur appropriation (Domp martin-Normand, 2016).

À partir de *L'Analphabète*, on propose tout d'abord aux apprenants d'établir leur répertoire langagier, activité accessible dès les niveaux débutants. La première phrase s'offre comme le déclencheur à l'écriture :

Au début, il n'y avait qu'une seule langue. Les objets, les choses, les sentiments, les couleurs, les rêves, les lettres, les livres, les journaux, étaient cette langue. Je ne pouvais pas imaginer qu'une autre langue puisse exister, qu'un être humain puisse prononcer un mot que je ne comprendrais pas. (Kristof, 2004: 21)

Après la langue maternelle, le texte évoque la découverte d'autres langues :

Quand j'avais neuf ans, nous avons déménagé. Nous sommes allés habiter une ville frontalière où au moins le quart de la population parlait la langue allemande. Pour nous, les Hongrois, c'était une langue ennemie, car elle rappelait la domination autrichienne, et c'était aussi la langue des militaires étrangers qui occupaient notre pays à cette époque. Un an plus tard, c'étaient d'autres militaires étrangers qui occupaient notre pays. La langue russe est devenue obligatoire dans les écoles, les autres langues étrangères interdites. [...] à l'âge de vingt et un an, à mon arrivée en Suisse, j'affronte une langue totalement inconnue. C'est ici que commence ma lutte pour conquérir cette langue, une lutte longue et acharnée qui durera toute ma vie. (Kristof, 2004: 22-24)

L'enseignant demande aux étudiants de rappeler leur langue maternelle et les autres langues qu'ils ont pu côtoyer, ainsi que les souvenirs qui leur sont associés – langues amies ou ennemies? et pourquoi? Un axe chronologique précisant systématiquement les langues rencontrées, complète l'exercice. Ce travail autour de la pratique et des représentations des langues est poursuivi par un questionnement sur le rapport à la lecture et à l'écriture. « Je lis. C'est comme une maladie. Je lis tout ce qui me tombe sous la main, sous les yeux : journaux, livres d'école, affiches, bouts de papiers trouvés dans la rue, recettes de cuisine, livres d'enfant. Tout ce qui est imprimé », avoue Agota Kristof (2004: 5). On demande à l'apprenant d'établir la liste de ce qu'il lit avant de mutualiser les réponses. À un niveau plus avancé (B1), la consigne peut être de raconter un souvenir ou une histoire. En A1-A2, une liste de mots-souvenirs composés de verbes à l'infinitif ou de noms communs, est suffisante. Un dernier travail consiste alors en la reconstitution dans l'ordre chronologique de courts passages du texte afin d'établir le récit complet de la vie d'Agota Kristof, préambule à la composition de sa propre biographie langagière. Les productions sont ensuite mutualisées afin de favoriser les échanges, de développer l'empathie et de construire une expérience commune de la diversité (Godard, 2015: 50). La lecture partagée permet l'enrichissement des regards grâce à l'ouverture aux commentaires des autres. La polyphonie interprétative rend sensible à l'autre dans sa diversité. La verbalisation de cette expérience commune fonctionne comme un témoignage rassurant sur les difficultés inhérentes à l'éloignement de son pays et des siens. Le groupe a ici un rôle à jouer sur le plan affectif, en tant que soutien. Cette démarche met l'accent sur la dimension sensible, intime, subjective de l'apprentissage d'une langue. Elle permet de retrouver la parole perdue sur la littérature pour les allophones, de s'observer dans un contexte étranger et d'aider à dépasser les éventuelles crispations face à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Confrontant le sujet à l'altérité, à l'étrangeté, la migration est un catalyseur de la création, la condition même de l'accès à l'écriture et une source de la créativité

(Mathis-Moser, 2015 : 5). Lire et écrire à partir des récits retraçant une telle expérience, engage l'apprenant dans un processus de transition (Migeot, 2003 : 20), entre retour sur soi et projection. Le mouvement vers l'autre passe par une introspection, par la prise de conscience intime de sa propre culture. Le passage par l'écriture ancre plus profondément cette démarche réflexive d'investigation. La projection, elle, apporte des innovations, des écarts par rapport à ce qu'un écrivain natif de la culture étrangère pourrait créer. Ces « sauts imprévus » sont les « moteur[s] d'une dynamique interculturelle » (Souchon-Faure, 2007 : 258), d'un questionnement « critique sur la comparaison des langues et des cultures » (Rastier, 2015 : ix). Comme façon de voir et de comprendre le monde, la langue est une manière d'approcher la pluralité et la complexité de son identité et de ses appartenances. Quitte à se retrouver dans un entre-deux certes fécond, mais aussi inconfortable, voire déchirant.

Étudier les récits des écrivains plurilingues migrants en classe de FLE pousse ainsi l'apprenant à s'interroger sur son rapport aux langues, et à lui faire progressivement prendre conscience de la relation qu'il entretient avec elles, et du savoir qu'il en a. La mise en récit lui permet de penser « les langues comme les éléments inter-reliés dans l'histoire, le répertoire culturel et le bouquet plurilingue du sujet » (Molinié, 2006 : 8). La littérature, l'écriture en langue étrangère fonctionnent comme des outils de développement personnel (Godard, 2015 : 295) : l'apprenant n'est plus seulement considéré comme un acteur social ayant des tâches à accomplir tel que le *Cadre européen* le préconise ; il est aussi envisagé comme personne, comme sujet. La subjectivation via l'écriture participe de la conscientisation d'une expérience globale, aussi bien langagière qu'interculturelle ; valorisant l'apprenant dans ses apprentissages, elle favorise l'appropriation de nouvelles connaissances. Une langue est ainsi « une manière de sentir, de percevoir, de raisonner, de déraisonner, de jurer, de prier et, finalement, d'être » (Cheng, 2002 : 11).

Bibliographie

- Anokhina, O., Rastier, F. (Éds). (2015). *Écrire en langues : littératures et plurilinguisme*, Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Bancquart, M.-C., Baron Supervielle, S., Ben Jelloun, T. et al., (2013). *Défense et illustration de la langue française aujourd'hui*, Paris : Gallimard.
- Cheng, F. (2002). *Le dialogue*, Paris : Desclée de Brouwer.
- Conseil de l'Europe (2001, volume complémentaire 2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère*, Saint-Martin-d'Hères : Presses universitaires de Grenoble.
- Delbart, A.-R. (2005). *Les exilés du langage. Un siècle d'écrivains venus d'ailleurs 1919-2000*, Limoges : Presses universitaires de Limoges et du Limousin.
- Djebar, A. (1999). *Ces voix qui m'assiègent*, Paris : Albin Michel.
- Dompmartin-Normand, C. (2016). Écrivains plurilingues et étudiants de FLE, *Carnets : revue électronique d'études françaises*, série II, n° 7, mai, 234-250.
- Godard, A. (Éd.). (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris : Didier.

- Huston, N. (1999). *Douze France, après Nord perdu*, Arles: Actes Sud.
- Huston, N., Sebbar, L. (1986). *Lettres parisiennes, autopsie de l'exil*, Paris: Barrault.
- Kristof, A. (2004). *L'Analphabète*, Genève: Zoé.
- Mathis-Moser, U. (2015). Capital et défi du pluriel. In: O. Anokhina, F. Rastier (éds), *Écrire en langues. Littératures et plurilinguismes*, Paris: Éditions des archives contemporaines, 3–14.
- Mathis-Moser, U., Mertz-Baumgart, B. (Éds). (2012). *Passages et ancrages en France. Dictionnaire des écrivains migrants de langue française (1981–2011)*, Paris: Honoré Champion.
- Migeot, F. (2003). Enjeux de langues, langues en jeux. Entrées en littérature, entrées en langue étrangère, *Recherches pédagogiques* 9, 15–36.
- Molinié, M. (2006). Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles, *Le français dans le monde, Recherches et applications* 39 (janvier): *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, 8–11.
- Perregaux, C. (2002). Auto-biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues, *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)* 76, 81–94.
- Rastier, F. (2015). Une introduction. In O. Anokhina, F. Rastier (Éds), *Écrire en langues: littératures et plurilinguisme*, Paris: Éditions des Archives Contemporaines, III–X.
- Souchon-Faure, M.-F. (2007). L'écriture littéraire comme modèle de médiation interculturelle. In: C. Bemporad, T. Jeanneret (éds), *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, Lausanne: Faculté des Lettres de Lausanne, 253–268.



JACKY VERRIER

Université Rovira i Virgili de Tarragona
ORCID: 0000-0002-6172-3742

Approche didactique du rapport à l'interculturalité en Français Langue Étrangère (FLE) en milieu universitaire

Didactic approach to interculturality in French as a Foreign Language (FLE) in the university environment

When someone think about learning a foreign language, the concepts that come to mind are grammar, vocabulary, verbs, spelling, and phonetics. It is less common to wonder how others think their language. Galisson proposed the concept of lexiculture. The CEFR emphasizes the ideas of intercultural values and misunderstandings. A typical language course does not give strategies to manage these questions. To address this shortcoming, we propose a double approach. The first is based on the communicative and cultural processes during a conversation between natives. The second is based on understanding how to report knowledge, the construction of knowledge, and discursive grammar. From there, our didactic objective is twofold: (1) to articulate the communicative-cultural processes and the dimensions of the teaching process to focus on the cultural meaning of the words studied in the course; and (2) to give students the tools to manage the approach of the interculturality.

Keywords: words, intercultural, communication, knowledge, teaching

Mots-clés: mots, interculturel, communication, savoir, enseignement

Les mots sont formés de lettres et de sons mais ils résonnent comme une coquille vide. Ils sont remplis de bruits, de couleurs, de parfums, de sensation, d'émotion... toute une palette multicolore qui fait appel à l'expérience et à l'imaginaire de chacun et leur donne un sens.

Texte lu sur un blog, mais où ? Aucun souvenir.
Merci quand même à son auteur.

Introduction

En début d'apprentissage d'une langue étrangère, l'expression et la compréhension sont les deux axes privilégiés; et ceci à travers les mots, la grammaire, le vocabulaire et la phonétique. C'est une première étape où le plus important est la langue et

l'apprenant. Ensuite, au fur et à mesure que les apprentissages s'affirment, le culturel apparaît, en particulier le culturel du quotidien, car c'est sans doute celui que découvrira d'abord l'apprenant. On cherche à savoir comment se comporte l'autre, comment il voit le monde ou ce qu'il veut dire quand il emploie tel mot ou telle expression. Et là, on entre dans un monde où le locuteur dit plus que ses mots et que l'interlocuteur sait interpréter parce que tous les deux partagent le même implicite social et culturel. Et ils l'ont acquis par l'expérience, les contacts, les relations, disons, le vécu quotidien sans que tout ce capital ait été expliqué ouvertement.

À partir de là, on peut se demander s'il est possible d'« apprendre » l'autre comme on apprend la langue. Par « apprendre » l'autre nous voulons dire savoir comment il pense, voit le monde, le temps, gère ses mœurs, ses habitudes, ses rapports avec ses concitoyens. Il n'est pas aisé d'entrer dans ce domaine, peut-être parce qu'on va en classe pour apprendre la langue et non pas pour autre chose, ou peut-être parce que cela n'a pas de bénéfices immédiats, ou peut-être parce que cela peut déranger les croyances personnelles.

L'intérêt pour ces questions nous a conduit vers l'objectif suivant : donner la parole à la valeur des mots. Et pour ce faire, nous avons fait appel aux notions de didactique de la lenteur, de représentations partagées, de lexiculture, et notamment, les mots à charge culturelle partagée et de situation aidant à l'accès à la valeur des mots.

1. Une didactique de la fouille lente du sens et de la recherche de l'autre

Dans les cours, les rapports de l'apprenant à la langue sont parfois altérés dans diverses situations.

La première concerne la compréhension. Chercher à comprendre un mot en se tournant vers la langue maternelle est, croit-on, l'accès le plus rapide vers le sens. Ainsi, devant un mot nouveau, le réflexe est d'en rechercher l'équivalent maternel, parce que croit-on encore, on va mieux le comprendre, or cela n'est pas toujours exact. On sait qu'un mot ne recouvre pas toujours (et quelques fois rarement) la même réalité d'une langue à l'autre. Cette situation conduit à des demi-apprentissages (avoir recours à la L1 est une stratégie demi-vraie) et en plus, du point de vue du culturel du mot, les erreurs d'interprétation peuvent créer des images erronées de l'autre.

La suivante a trait à la prise de parole. Dans certains cas, l'apprenant accole à la forme de la L2 un sens de sa L1 et peut-être, sans le savoir, il s'écarte du sens et des valeurs des mots dans la culture étrangère. C'est là qu'apparaissent les contre-sens, que Besse et Porquier (1984 : 173) résumant ainsi : « On joue dans une langue et on parle dans une autre. »

La suivante relève de ce que nous appelons la solitude du mot. C'est là où l'on cherche le sens d'un mot en dehors de la situation de communication, ce qui est un peu comme faire du bateau en cale sèche. Or, pour naviguer, il faut la mer, les vagues, le vent, les courants. Pour naviguer avec les mots, il faut des personnes, des lieux, des temps, des intentions ou des émotions.

Tout ceci nous mène à la question que pose le *Cadre européen*¹ (2001 : 4) : « Que faisons-nous exactement lors d'un échange oral ou écrit avec autrui ? » Les réponses sont nombreuses, mais il nous semble qu'un point clé est celui du sens. Develay (2000 : 32) dit que « le sens ne réside pas dans les choses. Il est dans le rapport que l'on vit avec les choses. » De son côté, Charlot (1997 : 94) va plus loin et dit que c'est « un ensemble de relations qu'un sujet entretient avec un objet, un contenu de pensée, une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une situation, une personne ». Les notions de relation interpersonnelle, de rapport ont fortement à voir avec l'apprentissage de la langue et en particulier avec la didactique du FLE. Mais, pour découvrir ce domaine, il faut, suivant Nafti-Malherbe et Samson (2013 : 4), « que les stimuli et les mobiles donnés par l'enseignant prennent sens pour lui déclencher (chez l'apprenant) une activité cognitive intrinsèque. » Et même plus, ajoutons-nous, provoquer un rapport affectif; or, si la compréhension littérale est relativement rapide, la compréhension inférentielle ou interprétative est plus lente. C'est une route qui demande son temps et son rythme. Pour cela, nous avons retenu les principes d'une approche didactique approfondie et lente² qui requiert d'aller à la bonne vitesse et prendre son temps pour que les choses se chargent de sens et pour que l'apprenant construise ses rapports aux mots.

2. Les représentations partagées

Nous aborderons dans cette partie ce qui correspond aux représentations culturelles que partage un groupe social et qui font partie du domaine de la compétence culturelle. Nous suivrons Boyer (2001 : 334) qui avance que :

les représentations partagées sont autant d'images du réel collectif, images le plus souvent réductrices et donc déformantes, mais indispensables à la communauté, qui fournissent à ses membres autant (ou presque) de prêt-à-connaître/penser/dire qu'il en est besoin pour le confort (tout relatif bien entendu) de leurs actes de communication.

À titre d'exemples, on trouvera des représentations traditionnelles du vécu quotidien dans des mots comme la boulangère, le facteur³, l'argent, la météo, les Bleus. Il y a aussi les représentations du registre du patrimoine national aux « grands » mots solennels comme identité, nation, peuple, Victor Hugo, De Gaulle, école et des dernières peut-être en construction comme iPhone, mondialisation et Facebook⁴.

Quels intérêts peuvent avoir ces représentations pour l'apprenant ? C'est une approche qui permet d'abord de savoir comment l'autre voit et se représente tout son entourage, tout ce qui donne sens à ses pensées, ses émotions, ses actions ou ses relations avec les autres. Boyer (2001 : 334) défend que les représentations sont « la clé d'une

¹ *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.*

² Qui ne veut pas dire nonchalante.

³ Nombreux sont les films et chansons à ce sujet.

⁴ Ces représentations ne sont pas associées à un pays et à culture, mais à une vision globale du monde.

authentique intelligence des échanges ». Et cette intelligence des échanges est perceptible à travers les codes visuels ou gestuels, les intonations⁵ qui marquent le discours, les conduites socioculturelles suivies et à suivre⁶, les mots à employer à un moment ou un autre. Citons, par exemple les petits mots de la cordialité comme « merci, s'il vous plaît, pardon, je vous en prie, avec plaisir, de rien... ». Ce sont autant de marques, et peut-être plus, de repères de pratiques sociales qui identifient un membre du groupe, à travers lesquelles il se reconnaît, et qui, finalement, servent à maintenir les rapports sociaux et culturels dans le groupe.

Mais, de plus, à travers la connaissance de l'autre, c'est la connaissance de soi qui pointe. Se référant à la perception de soi par rapport à ce qui est étranger, Zarate (1993 : 98) remarque que l'intérêt des représentations interculturelles réside aussi dans le fait que « l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas eu encore l'occasion d'explorer : sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque-là apparues comme des évidences indiscutables. »

Pour la classe, ces représentations sont une aide pour ajuster la forme au sens. On évite ainsi les faux-sens sur les mots et les malentendus conversationnels⁷. Finalement, les mots sont liés aussi⁸ aux contraintes de la situation communicative. Charaudeau (2001 : 343) souligne que « ce ne sont ni les mots dans leur morphologie, ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel, mais les *manières de parler* de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expliquer, pour persuader, pour séduire ».

3. Les mots à charge culturelle partagée

Nous avancerons que les mots à charge culturelle partagée sont ceux qui sont parlants et reconnaissable et dont le sens se construit au fil des ans et qui ne varie guère. Des mots comme accordéon, maison ou apéro. L'accordéon rappelle le bal-musette, la maison est liée à la propriété et la sécurité⁹, l'apéro appelle les moments de convivialité avec la famille, les voisins, les amis ou les collègues. Ils renferment une charge culturelle identitaire et partagée par un groupe de personnes.

Nous avons distingué cinq catégories de mots à charge culturelle partagée.

— *Les mots de type patrimonial*

Ce sont les mots-culturels qui existent de longue date, qui proviennent de l'histoire collective avec un grand H et reconnus comme emblèmes français. Ils sont mythifiés et appartiennent à différentes strates ; ce peut être des événements

⁵ Voir Cabris, Montredon (1980).

⁶ Voir la notion de script.

⁷ Voir Auger (2004).

⁸ Et non uniquement aux intentions communicatives du locuteur.

⁹ Des mots comme pavillon, cocon, villa, ferme en pierre, maisonnette, résidence secondaire, chalet donnent une idée de l'importance de la propriété immobilière pour les Français.

(la révolution, la guerre de Cent Ans, les guerres mondiales...), des dates (1515, 14 juillet, 1789, 1945, mai 68...) des personnages (Jeanne d'Arc, Jean Moulin, De Gaulle), de la littérature (Molière, Balzac, Proust...), des lieux (Montmartre, le quartier latin, la Provence, Le Mont-Saint-Michel...).

— *Les mots d'identité quotidienne*

Ce sont ceux dans lesquels les personnes se reconnaissent dans le quotidien comme école, muguet, baguette, pain, croissant, grandes vacances, Hexagone, acheter malin ou flic, bouquin. Nous avons inclus des mots d'argot parce qu'ils ont maintenant perdu leur fonction d'exclusion pour les non-initiés.

— *Les jeunes mots à charge culturelle partagée*

Ce sont ceux qui sont dotés depuis peu d'une charge culturelle comme les Bleus qui désignent l'équipe française de football. Remarquons que le mot Bleus¹⁰ commence par une majuscule, ce qui le hausse à la catégorie de nom propre. Il y a aussi ceux qui ont vu leur charge renforcée depuis qu'ils ont reçu une reconnaissance officielle et populaire. Ce serait le cas du rocker Johnny Halliday.

— *Les mots à charge culturelle ponctuelle*

Ils sont utilisés pour construire un espace communicatif passager. Ce serait le cas d'une expression comme « Voilà **vos** prévisions pour demain » d'un présentateur météo où le possessif « vos » n'apporte pas de complément d'information et n'est pas nécessaire à la compréhension de la phrase. C'est cependant un clin d'œil de connivence culturelle : vos prévisions, c'est-à-dire, les prévisions de *votre* région ou *votre* ville.

— *Les phrases-formules à charge culturelle*

Enfin, il est question ici des phrases-formules que l'on entend sur les marchés, les foires, chez le boucher ou le boulanger du coin qui a sa clientèle habituelle comme : « Alors *ma belle dame*, comment *on* la veut *sa* baguette ? »¹¹ où le signifié est totalement étouffé au profit du culturel. De plus, celui-ci est renforcé par la cooccurrence des mots « ma belle dame », « on » et « sa ». Chacun contribue à apporter aux autres une valeur ajoutée. Soulignons de nouveau que ces mots ne sont pas dépendant de la grammaire ni du lexique : « ma » et « sa » ne sont pas des possessifs, « on » n'est pas un synonyme de « nous » et « belle » ne renvoie pas à la beauté. L'interlocuteur sait que ces interjections ne renferment rien de beau ni de petit.

De là, on peut en tirer que les rapports à la langue-culture peuvent donc varier en fonction des circonstances communicatives, des individus, des habitudes langagières, des situations, et même des régions.

¹⁰ Mais attention, la règle dit que les adjectifs ne prennent pas de majuscule. Alors les Bleus avec majuscule sert à les différencier (les joueurs, l'équipe de France) des bleus-débutants, des bleus-ecchymoses ou des bleus de travail.

¹¹ Phrase extraite de : <http://www.expressio.fr/expressions/nous-n-avons-pas-garde-les-cochons-ensemble.php>. Un autre exemple serait : Alors docteur, on le sent comment son malade ? que dit un confrère ou une infirmière.

Enfin, d'un point de vue didactique, le passage du sens lexical ou grammatical des mots à leur valeur culturelle ouvre un espace où les mots deviennent « bavards », où la langue se rapproche de l'apprenant un peu comme un son s'associe à une émotion, une image à une histoire ou un parfum à un souvenir.

4. L'accès à la valeur des mots à travers la connaissance sociale d'une situation

Nous voulons avancer que l'expression « connaissance sociale » doit être prise en dehors de la communication ; autrement dit, nous faisons abstraction des prises de parole. Nous partons d'un environnement socioculturel qui permet de voir comment celui-ci marque le sens des mots. Pour cela, nous ne retenons que les éléments suivants d'une situation communicative : le statut des partenaires, l'environnement physique et socio-culturel, l'action, le moment et le contrat établi entre les partenaires. Nous parlons de contrat parce que la situation suivante est conditionnée par les comportements socioculturels des individus.

Pour faire par l'exemple, nous avons choisi un extrait de *Manon des sources* où le mot « pétanque » prend sa force de la situation.

Un jeune instituteur de 25 ans, arrivé de la ville, s'installe dans un petit village de Provence. Nous sommes dans les années 1920. L'extrait dit :

Il s'appelait Bernard Olivier. Vingt-cinq ans, brun, de grands yeux couleur café brûlé, les épaules larges, la démarche assurée, des poils sur le dos de la main. Malheureusement, sans moustache : rasé comme une statue ; heureusement, sa voix était grave et musicale, et ses dents éblouissantes. Le vieil Anglade pensa qu'il faudrait surveiller les filles, et même la sienne, une vierge endurcie de vingt-cinq ans. Il fut reçu au Cercle, par un apéritif d'honneur. Philoxène fit un discours plaisant, puis l'instituteur déclara qu'il était très heureux de débiter dans ce village à l'air salubre, dont la population lui paraissait déjà fort sympathique, et dont les collines l'intéressaient vivement, car il était passionné de minéralogie. {...}. Il ajouta qu'il jouait assez bien aux boules¹² {...}. Après quoi {...}, il lança un défi à quiconque pour une partie de pétanque. Casimir fut aussitôt délégué comme champion du village ; l'instituteur, sans le moindre tact, lui fit « baiser Fanny » en vingt minutes : Philoxène déclara : « C'est quelqu'un ! » Casimir, sans la moindre rancune, affirma solennellement : « Avec un garçon de cette valeur, on aura du succès au certificat d'études ! » (Pagnol, 1963 : 24)

On peut deviner que l'instituteur sera rapidement accepté par les habitants du village, et ce, parce qu'il partage avec eux le savoir et l'amour de la pétanque.

Pour un cours de FLE, ce genre de situation est idoine pour s'approprier un mot et ses valeurs. Mais on peut aller un peu plus loin. On peut y associer d'autres mots qui contribuent à donner plus de force et de sens au mot « pétanque ». C'est, par exemple, « instituteur », « baiser Fanny », « Cercle », « apéritif d'honneur ». On pourrait ajouter

¹² Ce qui est une façon de se faire apprécier des hommes du village et de faire partie du décor.

aussi «lavande», «mimosa», «platane», «résines», «genièvres» ou «accent». Par ailleurs, «pétanque» rime avec Provence, soleil, platanes, cochonnet, doublette, carreaux, triplète, bouchon, petit, pointer, tirer, apéritif, Pernod, pastis, copains, convivialité. Enfin, il est lié à la littérature et au cinéma au travers de la phrase mythique: «Alors, tu tires ou tu pointes?», ce qui a largement contribué à son succès.

Conclusion prospective

Une approche de la langue-culture à partir des domaines lexicaux et linguistiques peut contribuer à un rapprochement vers la culture étrangère et les habitudes langagières et culturelles de l'autre. C'est en même temps une voie vers une relativisation des traits identitaires culturels personnels. Pour ce faire, l'enseignement/apprentissage de la langue doit coudoyer le culturel, car les mots sont des porteurs de comportements, de traditions et de repères identificateurs.

Pour la classe, cette proposition a ses exigences. Elle demande du temps, un rythme lent mais nécessaire impliquant un creusage persistant, des accès variés, des retours, des pauses, des réflexions et des reconstructions. Ces allées et venues, d'arrêts et de retours aident à sympathiser et s'entendre avec la langue.

Nous voudrions ouvrir cette approche du culturel de la France à l'espace francophone. Comme l'a très justement remarqué Diego Muñoz au colloque de l'AFUE 2019, «le français est une langue pluricentrique: cela veut dire que la France n'est plus le seul point de repère pour les spécialistes de linguistique française, qui ne peuvent pas ignorer les autres espaces francophones, comme le Québec ou l'Afrique francophone». En plus des linguistes, les enseignants de FLE peuvent retenir cette proposition. À titre d'exemples, un verbe comme «vendredir» (nous allons vendredir) très en usage en Algérie et qui désigne des manifestations pacifiques tous les vendredis. Ou encore le terme «mal» employé comme synonyme de «bon». Dans l'Ouest africain, on dit «ce poulet braisé est mal doux», «il fait mal chaud», «il fait mal froid», «ce parfum sent mal bon» ou pour exagérer «je vais mal te gifler». Au Cameroun, «le corrigé» désigne, la référence, le meilleur dans sa catégorie: «mon portable, c'est le corrigé».

Bibliographie

- Auger, N. (2004). Des malentendus constructifs en didactique des langues-cultures. In: G. Bacha, G. Laroux, A. Séoud (éds). *Actes du colloque du 15 au 17 avril 2004*, Tunisie: Presses Internationales de la Faculté des Lettres de Sousse, éditions officielles de la République tunisienne, 285-292.
- Besse, H., Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*, Paris: Hatier.
- Boyer, H. (2001). L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère, *Éla. Études de linguistique appliquée*, 123-124 (3), 333-340 [en ligne], URL: www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-333.htm, consulté le 11 juillet 2019.
- Cabris, G., Montredon, J. (1980). *“Oh là là!” Expression intonative et rythmique 2*. Paris: CLE International.

- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle, *Éla. Études de linguistique appliquée*, 123–124 (3), 341–348 [en ligne], URL: www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-341.htm, consulté le 16 février 2020.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris: Anthropos.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris: Didier.
- Develay, M. (2000). A propos des savoirs scolaires, *VEI enjeux*, 123, 28–37.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*, Paris: Cle international.
- Nafti-Malherbe, C., Samson, G. (Éds). (2013). Rapport au savoir, *Esprit critique*, vol. 17 [en ligne], URL: <https://fr.calameo.com/read/0009930031c89fc3f57ec>, consulté le 11 juillet 2019.
- Pagnol, M. (1963). *Manon des sources*, Paris: Éditions de Provence.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris: CREDIF.



FRANÇOISE COLLINET

Université Jagellonne de Cracovie
ORCID: 0000-0001-7520-2000

Philologie, néo-rhétorique et éducation

Philology, New Rhetoric and education

For the past 20 years, most FFL textbooks have, to a certain extent, adopted the actional approach. This evolution represents a specific challenge for philological departments. On the one hand, teaching-programs tend to adjust to the common framework. But, on the other hand, linguistics and literary curricula are not immediately compatible with the new methods. While reminding its readers about the importance of the literary heritage, the CEF (2001) give no practical tool to pursue this ambition. In this paper, we propose a way of reactivating the knowledge acquired in literary classes by inserting it in a broader context: the study of argumentation as presented by Perelman's New Rhetoric. The link between argumentation and literature is inspired by *Le Comique du discours* (Olbrechts-Tyteca, 1974). To give some flesh to this concept we will refer to Flaubert's *Bouvard et Pécuchet* (1880), an intrigue and a text most Romanists are familiar with.

Keywords: New Rhetoric, argumentation, education, literature, *Le comique du discours*

Mots-clés: Nouvelle Rhétorique, argumentation, éducation, littérature, *Le comique du discours*

Introduction

La commémoration d'un centenaire est habituellement l'occasion de jeter un coup d'œil en arrière. C'est l'occasion de remonter le cours des générations et de retrouver le nom, le travail ou le visage de professeurs que nous n'aurons pas la possibilité de rencontrer. C'est donc l'occasion de se souvenir, au-delà des enseignants dont on a suivi les cours, d'une foule plus anonyme: quelques lignées de professeurs dont, parfois sans le savoir, on ressasse les leçons. Ce pourrait aussi être l'occasion de remarquer que, même lorsqu'ils ont étudié dans des universités différentes, les philologues romanistes, au-delà de leurs choix professionnels ultérieurs, ont reçu une formation relativement stable. Au-delà d'un certain nombre de règles de grammaire plus ou moins byzantines auxquelles on aura difficilement échappé, il y aura un certain nombre de textes que, tous, nous avons lus ou dont, à tout le moins, nous savons que nous devrions les avoir lus.

C'est pourquoi, dans cet article, je voudrais associer deux éléments : l'éducation et sa relation avec l'argumentation (en milieu savant). La réflexion s'inscrit dans le cadre de la Nouvelle Rhétorique perelmanienne (désormais NR). Deux remarques liminaires à ce sujet :

a) à mon sens, une des grandes originalités de la NR est qu'elle inclut, dans son champ d'investigation, les discours savants tout en se montrant respectueuse des exigences spécifiques à ces discours ;

b) Perelman accorde un rôle-clé, dans le fonctionnement de l'argumentation, à l'éducation au sens très large du terme. Il s'intéresse aussi au problème de la vulgarisation. Or, pour Perelman, derrière ce terme se cache au moins autant la vulgarisation adressée au grand public que la formation initiale partagée par les étudiants avant qu'ils s'orientent vers l'une ou l'autre spécialisation. Ce seront d'ailleurs les spécificités de cette formation initiale, à ses différents degrés, qui conditionneront la spécificité du discours savant. C'est ainsi que l'argumentation savante peut être considérée comme un cas particulier de l'argumentation en général.

Par ailleurs, pour ce centenaire, je souhaitais que le propos soit illustré par un de ces textes littéraires qui font partie de la formation commune aux romanistes. Après quelques hésitations, le choix s'est porté sur *Bouvard et Pécuchet*. Le propos n'est évidemment pas de formuler des propositions originales sur le dernier roman flaubertien. L'enjeu se limite à montrer comment les outils offerts par la NR peuvent être mis en œuvre pour décrire le fonctionnement argumentatif d'un texte littéraire et d'un texte littéraire recourant à l'humour, fût-il cruel. La démarche s'inspire sur ce dernier point de l'ouvrage qu'Olbrechts-Tyteca a consacré au *Comique du discours* (1974) qui se fonde, pour l'essentiel, sur l'analyse d'extraits littéraires. Remarquons que des cinq extraits de Flaubert cités par Olbrechts-Tyteca (1974), tous, ont trait¹ à *Bouvard et Pécuchet*.

1. NR et éducation

Cette section montrera pourquoi la NR se prête particulièrement bien à l'analyse de textes sur l'éducation.

1.1. Un ouvrage de logicien

Plus on se penche sur les textes de la NR, plus on est frappé par l'extrême stabilité des propositions formulées, sur une période de trente ans, par Perelman et Olbrechts-Tyteca. Cette cohérence ne condamne cependant pas à une lecture univoque et figée. Au fil de mes lectures, il est ainsi deux interprétations du *Traité de l'argumentation* (TA) dont je me suis progressivement éloignée.

¹ Quatre proviennent du « second volume de *Bouvard et Pécuchet* » et le cinquième du dernier chapitre laissé par Flaubert, le chapitre consacré à l'éducation.

La première est celle que cet ouvrage serait un traité de rhétorique, au sens d'un ouvrage qui dévoilerait les préceptes d'un art dont il s'agirait de transmettre les rudiments; le texte met d'ailleurs en garde contre une telle interprétation (TA, § I: 7).

La seconde est celle qui consiste à insister sur l'association mécanique entre la NR et une volonté de réhabilitation de l'auditoire au point d'en faire un (voire *le*) trait définitoire de l'entreprise néo-rhétorique. Amossy semble un bon guide sur ce point. D'une part, elle rappelle que Perelman constitue une figure tutélaire pour l'analyse des discours argumentatifs. Cette remarque ne l'empêche cependant pas de pointer, entre les préoccupations des linguistes d'obédience discursiviste et celles des néo-rhétoriciens, un décalage assez important (Amossy, 2002: 153): ni Perelman, ni Olbrechts-Tyteca ne se considéraient comme des linguistes et ils écrivaient à une époque où les textes fondateurs de la linguistique du discours n'avaient pas encore été publiés. Ce décalage semble visible dans cette formule du TA: les préoccupations qui sont au cœur de l'ouvrage restent avant tout «celles d'un logicien désireux de comprendre le mécanisme de la pensée» (TA, § I: 7). Un second indice de ce décalage entre linguistique du discours et néo-rhétorique est la volonté de détacher le regard de la spécificité des situations de communication. L'intention est de montrer que, au-delà de la spécificité des situations de communication (débat savant ou conversation familiale), ce sont les mêmes techniques argumentatives qui sont utilisées (TA, § I: 10).

1.2. Comment les préoccupations logiciennes conduisent à mettre au centre du système l'épidictique et l'éducation

Nicolas (2015) affirme qu'une des originalités de la NR est de faire de l'épidictique l'assise et le pivot de tout l'édifice néo-rhétorique. Nicolas, parce qu'il s'interroge sur la manière dont l'épidictique peut aussi se régénérer au fil du temps. Pour notre propos, il suffit de mettre en évidence le contraste ainsi produit entre la répartition traditionnelle des genres oratoires et la réforme néo-rhétorique.

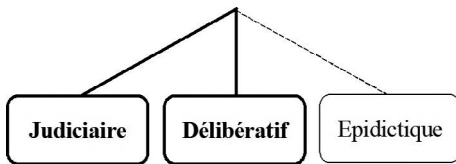


Fig. 1: L'épidictique comme branche «dégénérée» des genres délibératif et judiciaire

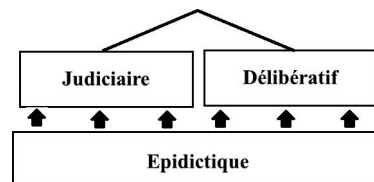


Fig. 2: L'épidictique comme fondement des genres délibératif et judiciaire

À mes yeux, cette profonde réorganisation des genres découle directement de ces préoccupations logiciennes qui trompent parfois les attentes des linguistes. Au seuil du *Traité*, les auteurs opposent la démonstration (telle qu'elle se déploie dans un système formel logique ou mathématique) et l'argumentation. L'intention, d'après moi, est de partir du plus simple et du mieux connu (et, paradoxalement, il s'agit de la démonstration) pour définir le plus complexe et le moins connu, c'est-à-dire, l'argumentation telle qu'elle est utilisée par les êtres humains.

Au-delà de la présence de l'auditoire qui fait que l'argumentation ne peut se dérouler dans un système clos sur lui-même, il est une contrainte qui permet de décrire plus facilement un système logico-mathématique : le concepteur du système a pu et a dû énoncer tous les axiomes qui se trouvent au fondement du système. L'argumentation, parce qu'elle échappe à une telle maîtrise, devient ainsi un objet à décrire d'une complexité bien plus redoutable. Une des questions auxquelles il faut dès lors impérativement répondre est la manière dont se constituent les pseudo-axiomes sous-tendant l'argumentation. On comprend alors pourquoi le genre épideictique, qui fait traditionnellement office de parent pauvre, se trouve soudain redéfini et revalorisé. On comprend aussi pourquoi, toute la deuxième partie du *Traité* (150 pages environ) est consacrée à la façon dont se constituent les accords préalables à l'argumentation.

Dernier point, Perelman établit un lien solide entre épideictique et éducation (TA, § 11 et 12 : 68–69) au point de parler d'un « genre éducatif » dont relèverait le discours épideictique (Perelman, 2012 : 38–39 ; Perelman, 1952 : 131). La raison en est simple : l'impact des discours de cérémonie traditionnellement classés comme épideictiques se trouve décuplé si on l'associe à l'éducation au sens très large du terme. Le caractère du discours épideictique se diversifie également : il n'est plus seulement moral mais aussi intellectuel et culturel. L'épideictique ainsi conçu englobe toutes ces vérités auxquelles nous renoncerons le moins facilement ; il englobe tout ce que nous savons ou tout ce que nous croyons savoir².

On aboutit à une analogie de méthode entre le discours épideictique et la première éducation : l'orateur épideictique, comme un éducateur face à de jeunes enfants ou des adultes novices dans un domaine donné, doit « procéder par affirmation » (TA, § 12 : 71). Le temps de la discussion ne pourra venir que lorsque les enfants seront suffisamment mûrs ou que les débutants maîtriseront suffisamment les énoncés se trouvant au fondement de leur discipline. C'est que : « toute discussion suppose l'adhésion préalable à certaines thèses, sans quoi aucune argumentation n'est possible » (TA, § 12 : 71). Autrement dit, les pseudo-axiomes sur lesquels reposent nos argumentations, nous ont, au départ au moins, été inculqués. Les auteurs vont d'ailleurs bien plus loin : « Nous sommes fermement convaincus que les croyances les plus solides sont celles qui non seulement sont admises sans preuve, mais qui, bien souvent, ne sont même pas explicitées » (TA, § I : 10).

1.3. Deux conséquences importantes pour le présent propos

Le rôle nouveau que la NR assigne à l'épideictique et à l'éducation a deux conséquences :

a) L'éducation, même si en dernière instance elle repose sur des croyances admises sans preuve, relève pleinement de l'argumentation puisqu'il s'agit d'influencer les convictions et les comportements des élèves par le discours. Simplement, la confiance que la communauté accorde à celui qu'elle nomme éducateur place ce

² Dans la deuxième partie du TA, il est expliqué que les accords préalables peuvent se construire sur des valeurs mais aussi sur des faits, des vérités ou des présomptions. Le statut de *vérité* ou de *présomption* ne dépend cependant pas de leur coïncidence avec un réel immuable mais bien du statut que leur accordent les participants à l'argumentation (TA, § 16 : 89).

dernier dans une situation argumentative, *a priori*, plus favorable que l'argumentateur ordinaire.

b) Les discours littéraires (ou philosophiques) qui portent sur l'éducation offrent un point d'étude particulièrement intéressant. Des textes comme *Candide*, *Les Confessions* augustinienne et bien d'autres offrent un dédoublement argumentatif. Les auteurs y dissèquent, de façon souvent critique, le fonctionnement argumentatif d'un système éducatif en voie d'obsolescence. Mais, leur analyse est elle-même une argumentation dont la vocation est, classiquement, de proposer un modèle éducatif mieux adapté à l'esprit du temps. Dans la suite du propos, on examinera comment *Bouvard et Pécuchet* permet de donner corps aux quelques réflexions qui précèdent. Par rapport à d'autres textes littéraires portant sur l'éducation, *Bouvard et Pécuchet* a une particularité remarquable : il ne propose pas de modèle éducatif de rechange.

2. *Bouvard et Pécuchet*

On s'en souvient, ce roman inachevé (1880–1881) raconte l'histoire de deux copistes en fin de carrière et que Flaubert appelle, affectueusement, ses « deux cloportes ». Le roman s'ouvre sur une rencontre due au hasard mais qui autorise un portrait en miroir. Bouvard et Pécuchet se reconnaissent mutuellement à leurs habitudes de copistes dégagés de toute obligation familiale (l'un est vieux garçon ; l'autre, veuf et sans enfants). La curiosité intellectuelle peut ainsi occuper leurs temps libres. Au-delà de ces points communs facilitant la reconnaissance mutuelle, les portraits s'inversent : Bouvard, qui aime à se souvenir de son expérience d'acteur, est plus rond et plus jovial ; Pécuchet a un tempérament plus sévère mais aussi plus idéaliste. L'apparence physique et la musicalité des noms soigneusement choisis ne font que souligner cette impression de reflet inversé. Leur retraite et, surtout, un héritage inattendu leur permettent d'acquérir une terre qu'ils entreprennent de cultiver afin de vivre de ses fruits.

En un sens, l'histoire commence là où se termine celle de *Candide*. Le lecteur découvre alors que le travail de la terre, lorsqu'il est entrepris par deux citadins livrés à leurs seules lumières, se solde par une série de catastrophes cruellement désopilantes et, somme toute, fort désolantes. De ce point de vue, l'intrigue se noue véritablement au moment où les personnages attribuent leur cuisant échec non à leur inexpérience de citadins mais à leur ignorance et, plus particulièrement, à leur méconnaissance de la chimie. Avec la témérité des autodidactes, ils plongent dans les livres et se lancent à l'assaut de ce savoir. Ils tentent aussi de mettre en pratique ce savoir fraîchement acquis avec tous les dangers que cela suppose.

Le récit peut alors prendre la forme d'une spirale : chaque désillusion les conduit à aborder un autre domaine de la Connaissance qui, espèrent-ils, leur donnera enfin satisfaction. Ils s'essayaient tour à tour à la chimie, la physiologie, l'exercice (illégal) de la médecine l'archéologie, l'histoire, la littérature. Arrivés à la philosophie, ils en viennent, immanquablement, à songer au suicide. Comme ils ne parviennent pas à passer à l'acte, ils se tournent vers la religion. Mais cette conversion, évidemment, ne s'inscrira pas dans la durée. Au dernier chapitre, ils s'essayaient à l'éducation de deux

enfants abandonnés puis à l'éducation des adultes. Finalement, désabusés, ils décident d'en revenir à la copie. Malheureusement, cette activité routinière a perdu une part de son caractère rassurant : contaminés par la même maladie que Flaubert, ils décident de faire un herbier composé de toutes les manifestations de la bêtise humaine qu'ils ont rencontrées et qui les a blessés. Flaubert n'a pas eu le temps de rédiger ce « second volume » qui aurait livré au lecteur le résultat de cette copie formant « une espèce d'encyclopédie de la Bêtise moderne » (Flaubert, 1872; cité par Campion, 2012 : 5). Seuls restent d'imposants dossiers où l'auteur comptait puiser ses perles : *Le dictionnaire des idées reçues*, un *Répertoire des idées chic*, etc.

3. Le thème de l'éducation dans *Bouvard et Pécuchet* : un exercice néo-rhétorique

C'est donc vers le chapitre X qu'assez naturellement se tournent les regards au moment d'examiner le fonctionnement argumentatif du discours flaubertien sur l'éducation.

3.1. L'éducation de Victor et de Victorine

Dans cet ultime chapitre, Bouvard et Pécuchet recueillent les enfants d'un forçat. Selon leur habitude, ils explorent la littérature savante : *L'Émile* (BP, 1979 : 372)³ et, plus ou moins directement, les traités de Condillac ou de Locke. Pour les punitions, ils consultent Bentham (BP, 1979 : 392) mais leurs efforts se heurtent au poids de l'hérédité. Ils consultent les traités d'éducation pour les jeunes filles. Les *Carnets* et les nombreux articles consacrés à ces questions permettraient d'allonger et de préciser cette liste.

Si on essaie d'activer une lecture néo-rhétorique de ce chapitre, on remarquera qu'Olbrechts-Tyteca (1974 : 285) épingle un passage pour le rapprocher du groupe des arguments fondés sur la structure du réel : l'argument par le modèle. L'argumentation par le modèle ne fonctionne, explique-t-elle, « que parce que l'homme, et notamment l'adolescent, éprouve généralement le désir de suivre quelque modèle prestigieux. L'oubli de cette condition est fatal ». Le propos est illustré par la mésaventure de Bouvard et Pécuchet qui, voulant enseigner la morale à leurs pupilles, se heurtent à cet obstacle insurmontable : Victor ne témoignait d'aucune envie de ressembler à Belzunce, Franklin ou Jacquard (BP, 1979 : 389)⁴.

Sous la plume d'Olbrechts-Tyteca, cette technique apparaît comme un point de détail. Cependant, on trouve aussi d'autres textes où Perelman (1979 : 134–137; TA, § 80 : 488–495) explique que la technique argumentative du modèle et celle, complémentaire, de l'antimodèle sont au cœur de l'argumentation épideictique et éducative : leur force repose avant tout sur notre admiration pour ce qu'on nous présente comme

³ Sulivay (2004 : 7–8) montre que les choix pédagogiques des deux bonshommes sont conditionnés par leurs lectures philosophiques antérieures et, *in fine*, par leurs tempéraments respectifs.

⁴ L'entreprise des deux bonshommes est d'autant plus téméraire que l'épisode apparaît comme un écho à l'histoire, bien connue, de Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron.

beau et notre répulsion pour ce qui est laid ou immoral. Même s'il dépasse parfois le seul discours (et donc le cadre théorique de la NR), le système de récompenses et de sanctions de la première éducation reflète, sous la plume de Flaubert, ces mêmes catégories. Si les efforts des apprentis-pédagogues de Chavignolles tournaient à rien, c'était que Victorine, comme son frère, « se montrait flattée des éloges et indifférente aux blâmes » (BP, 1979 : 390).

Au total, l'incompréhension des enfants face aux leçons sur les différences entre le Bien et le Mal correspond fort bien à la mise en évidence de ces pseudo-axiomes antérieurs aux raisonnements : le cours de Bouvard, si bien structuré, s'écroule face aux questions des enfants. Et il lui faut l'avouer : On ne peut pas définir le Bien, « on le sent » (BP, 1979 : 389).

3.2. L'éducation des adultes

Bouvard et Pécuchet finissent par renoncer à l'éducation des deux enfants. Mais pourquoi ne pas organiser un cours pour adultes ? La *Conférence*, dont Flaubert n'a laissé que le plan, se laisse analyser en termes néo-rhétoriques. Nous avons vu *supra* que ce qui permettait de rapprocher épideictique et éducation était une analogie de méthode (procéder par simple affirmation). Par ailleurs, dans les deux cas, la force du discours réside dans l'autorité que la communauté accorde à ce type d'orateur (TA, § 12 : 68 ; voir aussi Perelman 1952 : 132–133).

Immanquablement, Bouvard et Pécuchet enfreignent ces deux contraintes :

a) à la foule réunie à l'auberge, Bouvard et Pécuchet expliquent que « leurs études leur donnent le droit de parler » (BP, 1979 : 410). Mais cette affirmation n'est sanctionnée par aucun diplôme et ne correspond guère aux sentiments des habitants. Cette absence de reconnaissance préalable place, dès le départ, le discours épideictico-éducatif à venir dans une position des plus fragiles.

b) Lorsque Pécuchet propose de supprimer le budget de l'armée et celui des cultes : la foule et les autorités commencent à s'agiter. La communauté attend, en effet, de l'orateur épideictique (comme de l'éducateur) qu'il évite les débats brûlants. Dans le cas contraire, il perd les avantages qui vont de pair avec son statut d'orateur épideictique ou d'éducateur et se retrouve dans la position, non pas désespérée mais certainement moins confortable, du propagandiste.

3.3. Éducation et origine sociale

Lorsqu'on évoque l'héritage reçu par Bouvard, on évoque souvent les possibilités nouvelles offertes aux personnages. J'insisterai davantage ici sur les possibilités que cette circonstance offre au narrateur. Les deux employés de bureau deviennent des personnages qu'on peut mettre en contact avec les couches sociales les plus diverses : ils deviennent les voisins d'un Comte, fréquentent les notables (le médecin, l'homme de loi, le prêtre, l'instituteur, des enseignants parisiens, des savants). Ils se heurtent, par ailleurs, aux habiletés de Madame Bordin, une petite propriétaire terrienne dont on peut supposer qu'elle appartient à une famille qui, depuis plusieurs générations, étend patiemment ses possessions. Les deux copistes entrent aussi en contact avec

des fermiers, des domestiques, des marginaux comme Marcel avec son bec-de-lièvre ou Touache, le père de Victor et Victorine.

Pour en revenir à notre grille de lecture, on pourrait montrer qu'à chacune de ces classes sociales correspond un type d'éducation. Perelman (1966: 149) explique que l'éducation reçue, qui passe nécessairement par un langage et des clichés, forme mais aussi déforme l'esprit. Bouvard et Pécuchet, tout en étant mieux instruits que la plupart de leurs contemporains, ont souffert d'une « éducation tronquée » (Rouyer, 2018: § 2). Et c'est sans doute ce qui explique leur boulimie de connaissances livresques, leur bouvarisme, si j'ose dire. Une part de leur naïveté consiste à croire que les encyclopédies qu'ils consultent (et qui sont autant d'échos de la grande *Encyclopédie*) pourraient, à elles seules, leur permettre de rivaliser avec l'entreprise agricole du Comte, avec des diplômés de l'Université ou un ancien séminariste.

Je renonce ici à montrer précisément comment cette situation permettrait d'illustrer le fonctionnement de la notion néo-rhétorique d'auditoire universel pour me borner à deux remarques très générales :

a) Le notaire, le médecin, le propriétaire terrien et les autres notables sont plus sages que Bouvard et Pécuchet en ce sens qu'ils limitent leurs ambitions au domaine pour lequel ils ont été formés et qui est devenu leur gagne-pain. La *libido sciendi* de Bouvard et Pécuchet, au contraire, tourne à vide et en dehors des normes sociales.

b) Cependant Bouvard et Pécuchet sont plus sages en ce sens que leur savoir continue à évoluer et à être remis en question. Au-delà de la myopie qu'ils manifestent pour les différents domaines auxquels ils s'initient, ils finissent par se rendre compte que ce savoir qu'ils voulaient posséder fonctionne comme un puzzle impossible à reconstituer : les pièces se superposent sans que le joueur puisse espérer les imbriquer.

Perelman y insiste : l'auditoire universel n'est pas l'analogue du regard divin (TA, § 7: 43). J'ajouterai que, à mon sens, il ne peut pas non plus être le regard de la Science enfin complète et stabilisée. Il est seulement l'auditoire idéal *tel que se le représente* l'orateur. Comme le dit très justement, Danblon (2002: 26) : l'auditoire universel est (et doit rester) une « coque vide ». Comme Flaubert, la NR se signale par un certain « refus de conclure ».

3.4. Dictionnaire des idées reçues et épидictique

Un autre point d'accroche pertinent entre le dernier roman de Flaubert et le système néo-rhétorique pourrait être trouvé dans la comparaison du fonctionnement du *Dictionnaire des idées reçues* et du discours épидictique en tant que viviers de pseudo-axiomes sous-tendant des argumentations en langue naturelle.

L'évidente différence de ton et d'intention entre le roman flaubertien et l'entreprise néo-rhétorique est indéniable. Malgré tout, on retrouve cette idée que les discours humains reposent, en dernière instance, sur des énoncés passivement acceptés. Et les différences d'approche peuvent devenir significatives : Flaubert, en mettant l'accent sur les clichés susceptibles de faire briller en société, cherche à constituer un inventaire impossible dont le seul fil conducteur envisageable est l'ordre alphabétique. La stratégie néo-rhétorique semble ici, à nouveau, celle de la « coque vide » : toute argumentation

repose nécessairement sur des pseudo-axiomes (pas forcément ridicules) et l'identification de ces présupposés (explicites ou non) est sans doute une des tâches les plus ardues pour l'observateur. C'est pourquoi, la néo-rhétorique concentre ses efforts sur les mécanismes sociologiques qui peuvent expliquer la constitution des accords préalables.

Conclusion

Perelman et Olbrechts-Tyteca ont pris soin d'illustrer, à chaque pas, leur description des mécanismes argumentatifs par des fragments de textes philosophiques ou littéraires. À dire vrai, je ne suis pas loin de penser que la confrontation avec ces textes est au cœur de leur démarche. Il me semble, surtout, que la confrontation avec d'autres textes que ceux épinglés dans le TA, au-delà de la facilité pédagogique qu'elle offre, permet d'activer la théorie, de la transformer en un instrument d'analyse à la fois consistant et d'une étonnante souplesse.

J'ai dû renoncer, dans ce bref exposé, à beaucoup de pistes pourtant prometteuses. Au-delà de celles citées chemin faisant, il faudrait ajouter les débats auxquels se livrent Bouvard et Pécuchet en s'armant de leurs connaissances fraîchement acquises mais où il semble qu'en définitive, ce soit leur tempérament qui ait le dernier mot. Autre problème prometteur que l'on n'a même pas pu esquisser : la manière dont, à la faveur des crises de régime, les personnages adaptent leurs opinions politiques pourrait illustrer cette relative stabilité du discours épideictique et les diverses façons dont il peut se reprogrammer au gré des circonstances.

La présente contribution s'est limitée à défendre quelques idées :

a) On peut choisir, comme entrée dans le système, les préoccupations logiciennes de Perelman. Ces préoccupations ne s'adressent pas aux seuls spécialistes mais elles sont rendues accessibles à un public large, ce qui peut être un atout.

b) Ces préoccupations logiciennes expliquent l'étrange transformation du genre épideictique et sa mise en parallèle avec l'éducation. Il s'agit de comprendre l'origine de nos (dés)accords préalables ou, autrement dit, l'origine des pseudo-axiomes qui sous-tendent nos argumentations.

c) Enfin, suivant l'exemple d'Olbrechts-Tyteca, j'ai essayé de donner corps à ces concepts en les confrontant à des textes littéraires, une méthode qui pourrait avoir sa pertinence face à un public de philologues.

Un tout dernier mot pour élargir le propos. Derrière l'opposition entre la démonstration formelle et l'argumentation en langue naturelle, on trouve, dans les textes néo-rhétoriques, une opposition entre la machine à calculer et le raisonnement humain. Dans les années cinquante, le propos néo-rhétorique correspondait à une réaction au positivisme logique. La relative ancienneté de ce débat savant ne devrait cependant pas masquer l'actualité de la question dans nos sociétés hautement technicisées où de chatoyantes interfaces font oublier la présence toujours plus envahissante des machines à raisonner. C'est peut-être aussi sous cet angle qu'il faut mesurer l'actualité de la distinction perelmanienne entre le rationnel et le raisonnable.

Bibliographie

- Amossy, R. (2002). Nouvelle rhétorique et linguistique du discours. In : M. Meyer (éd.), *Après Perelman. Quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques ?*, Paris : L'Harmattan, 153–172.
- Campion, P. (2012). *Bouvard et Pécuchet*, le roman impossible des savoirs, *Arts et Savoirs* 2012/1 [en ligne], URL : <http://journals.openedition.org/aes/546>; DOI : 10.4000/aes.546, consulté le 30 avril 2019.
- Danblon, E. (2002). La *Nouvelle Rhétorique* de Perelman et la question de l'auditoire universel. In : M. Meyer (éd.), *Perelman. Le renouveau de la rhétorique*, Paris : Presses universitaires de France, 21–37.
- Flaubert, G. (1979). *Bouvard et Pécuchet*, Paris : Folio.
- Nicolas, L. (2015). L'épidictique, assise et pivot de l'édifice rhétorique, *RIFL* [s. n.], 33–47 [en ligne], URL : <http://www.rifl.unical.it/index.php/rifl/article/view/251>, consulté le 4 janvier 2020.
- Olbrechts-Tyteca, L. (1974). *Le comique du discours*, Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Perelman, C. (2012). *L'empire rhétorique*, Paris : Vrin.
- Perelman, C. (1979). *The New Rhetoric and the Humanities*, Dordrecht : Reidel.
- Perelman, C. (1966). Éthique et sociologie du langage. In : [s. n.], *Le langage II*, Neuchâtel : La Baconnière, 149–156.
- Perelman, C. (1952). Éducation et rhétorique, *Revue belge de psychologie et de pédagogie* XIV/60, 129–138.
- Perelman, C., Olbrechts-Tyteca, L. (2008). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Rouyer, P. (2018). *Bouvard et Pécuchet* : illustration et défense de l'université, *Apprendre, écrire, transmettre : enseigner à l'université au 21^e siècle* [en ligne], URL : <https://flaubert.univ-rouen.fr/article.php?id=74>, consulté le 5 février 2020.
- Sulivay, B. (2004). *Bouvard et Pécuchet*. De l'enfant sauvage au dégénéré, *Revue Flaubert* 4 [en ligne], URL : <https://flaubert.univ-rouen.fr/revue/revue4/09suvilay.pdf>, consulté le 5 mai 2019.



Le présent ouvrage *Au croisement des cultures, des discours et des langues. Cent ans d'études romanes à l'Université de Varsovie* donne suite au colloque international qui s'est tenu du 17 au 19 octobre 2019 à l'Institut d'études romanes et qui a été l'un des événements organisés à l'occasion du centième anniversaire de la fondation des études françaises et romanes à l'Université de Varsovie. Il réunit les articles de chercheuses et chercheurs de la francophonie mondiale qui s'articulent autour de trois axes : études littéraires, études linguistiques et études en didactique des langues étrangères.

Dans son second volume sont rassemblées les études portant sur la linguistique, la traductologie et la didactique du français langue étrangère. Deux sous-parties ont été distinguées pour chacun de ces domaines : en linguistique, ce sont « L'évolution de la langue française » et « La linguistique contrastive » et, respectivement, en didactique du français langue étrangère : « Apprendre et enseigner le FLE : perspectives de la recherche et de la pratique didactique » suivi du « FLE dans une optique interdisciplinaire, plurilingue et pluriculturelle ».