

Cahiers franco-russes de linguistique et de didactique

Numéro 1
Décembre 2014

*Enseignement et apprentissage du français et du russe langues
étrangères: parcours linguistiques et didactiques*

Recueil d'articles

NOTE LIMINAIRE

Cet ouvrage a été réalisé dans le cadre de la Convention entre l'Université Paris-Sorbonne) et l'Université Pédagogique Municipale de Moscou. Les parcours linguistiques et didactiques sont un ensemble de thèmes et points de discussions, résultats de réflexions sur des problèmes d'apprentissage des langues étrangères. Les auteurs remercient Gerald Honigsblum, éditeur et ami des enseignants-francophones, pour le soutien qu'il a apporté à l'édition de cet ouvrage.

SOMMAIRE

	Page
INTRODUCTION	7
Partie I – LINGUISTIQUE	
<i>Doubnyakova, Oxana</i>	11
<i>Epifantséva, Natalia Garkucha, Anastassia</i>	17
<i>Iinski, Kirill</i>	23
<i>Kleimenova, Natalia</i>	33
<i>Korj, Valentine</i>	39
<i>Koulagina, Olga</i>	45
<i>Mikhaylova, Svetlana</i>	51
<i>Ryzhova, Ludmila</i>	57
<i>Slastnikova, Tamara</i>	63
<i>Soutet, Olivier</i>	69
<i>Vikoulova, Larissa Sébrénnikova, Evguéniya</i>	83
<i>Marque-Pucheu, Christiane</i>	91
<i>Saulan, Dubravka</i>	99
<i>Barjić, Samir</i>	123

Partie II - DIDACTIQUE DU FLE

<i>Abakarova, Nadejda</i>	Enseignement du français médical aux francisants : enjeux et perspectives	147
<i>Bannikova, Liubov</i>	Espace de folklore pour le dialogue interculturel en classe de FLE	155
<i>Kouléchova, Anna</i>	Genres de la presse française et leur application en didactique du français langue étrangère (FLE)	159
<i>Honigsblum, Gerald</i>	Version, thème et variations	165
<i>Lapina, Valériya</i>	Le développement de la compétence sociolinguistique basée sur l'écoute	175
<i>Shchepilova, Alla</i>	La langue étrangère comme objet scolaire dans le système éducatif de la Russie d'aujourd'hui	179
<i>Taréva, Eléna</i>	Les démarches culturelles dans l'enseignement des langues étrangères : quels choix méthodologiques fondamentaux?	183
<i>Tcherkachina, Eléna</i>	Universités : les langues se professionnalisent	189
<i>Vladimirova, Valentina</i>	La motivation comme problème didactique dans l'enseignement de l'expression discursive	195

Partie III - INTERCULTURALITÉ

<i>Timacheva, Oxana</i>	Le génie du locus	205
<i>Valkov, Dimitri</i>	Un exemple des relations interculturelles : les Génois et les Osmanlis dans la première moitié du XV ^e siècle	209

INTRODUCTION

C'est pour moi une très grande joie de préfacer ce premier numéro des *Cahiers de linguistique et de didactique*.

D'abord, à titre personnel. Voilà maintenant plus de dix ans qu'à la faveur de conventions universitaires et grâce à l'amitié de Kirill Ilinski, j'ai pu nouer des liens avec différents collègues romanistes russes et que grâce à de nombreux voyages en Russie, j'ai pu y apprécier, à Moscou et à Saint Pétersbourg mais aussi plus à l'est, l'intensité et la qualité des travaux consacrés à la langue et à la culture françaises et l'attachement à celle-ci de nombreux professeurs, doctorants et étudiants.

A travers la publication des *Cahiers de Linguistique et de Didactique*, la collaboration entre l'Université de Paris-Sorbonne et l'Université Pédagogique Municipale de la Moscou, prend une dimension éditoriale. J'en remercie très vivement, outre Kirill Ilinski, les Prs Shchepilova et Vikoulova. Sans doute faut-il tenir ce premier numéro comme expérimental. Toutefois, il donne, me semble-t-il, une première idée des grands domaines dans lesquels s'exercera cette collaboration éditoriale.

Le lecteur trouvera d'abord dans ce numéro plusieurs contributions qui témoignent de l'intérêt ancien et constant que les professeurs russes témoignent pour les méthodes d'enseignement des langues étrangères, et leur mise en œuvre effective. J'ajouterais volontiers : leur mise en œuvre réussie, si j'en juge par la qualité en langue française de beaucoup d'étudiants russes arrivant à la Sorbonne. Outre les pratiques d'enseignement, ces contributions s'intéressent de près aux contextes institutionnels d'apprentissage et au développement de l'étude des langues spécialisées.

Inconcevable sans la sollicitation de l'entier des disciplines constitutives de la description linguistique, l'enseignement d'une langue en tant que langue étrangère gagne, à côté des indispensables synthèses grammaticales souvent abordées à partir d'un point de vue onomasiologique, à s'appuyer sur l'examen attentif de faits bien circonscrits, sources d'embarras légitime pour les étudiants: variété phonétique parfois surprenante pour qui n'a de connaissance que de la norme enseignée, rendement phonético-sémantique d'un morphème à la polysémie troublante, examen détaillé d'un lexème à l'histoire très culturellement conditionnée.

De la langue à la civilisation le passage se fait sans transition. On sait l'importance prise par les notions de langue-culture et d'interculturalité dans l'apprentissage des langues étrangères. L'existence d'une francophonie qui excède très largement l'espace proprement français fournit, sous ce rapport, une matière d'étude évidemment considérable, le même instrument linguistique se révélant assez souple pour traduire des approches sociologiques et culturelles parfois divergentes. Il faut, par ailleurs, se réjouir de constater que, si les pratiques pédagogiques contemporaines font leur juste place aux supports modernes que constituent la presse, l'affiche ou les messages à transmission électronique, la référence aux supports littéraire et historique reste importante dans l'apprentissage linguistique.

Faut-il ajouter : la littérature pas seulement dans sa dimension constituée, institutionnalisée et reconnue mais aussi dans sa dimension créative. Merci pour cela à l'éditeur de cette publication d'avoir proposé la forme, ni russe ni française, du haïku comme support de réflexion traductologique, enrichissant d'une manière originale et inattendue ce premier Cahier auquel il me reste à souhaiter de nombreux successeurs.

Olivier SOUTET

PARTIE I

LINGUISTIQUE

Oxana DOUBNYAKOVA

Maitre de conférences

Université Pédagogique Municipale de Moscou

DES ŒUVRES AUTOBIOGRAPHIQUES EN CLASSE : A LA RECHERCHE DE SA PAROLE

В статье рассматриваются некоторые особенности автобиографического письма (ретроспективность изложения, искренность изложения от первого лица и др.) в целом, и представлен практический опыт прочтения автобиографического отрывка из «Воспоминаний» Симоны де Бовуар. В качестве оригинального примера работы над автобиографическим письмом рассматриваются также «Дневники» Ф. Мориака.

Dans cet article on traitera les particularités générales du genre autobiographique (le récit rétrospectif, la sincérité de la narration, la narration à la première personne, etc.) et pour cela nous avons examiné à titre d'exemple la lecture pratique et analytique d'un fragment autobiographique des «Mémoires» de Simone de Beauvoir. Comme exemple particulier du travail sur le genre autobiographique on cite le «Journal» de François Mauriac.

Au cours de ces dernières années les écrits autobiographiques : mémoires, confessions, souvenirs, journaux, tout ce que les spécialistes de ce genre appelle la *littérature de soi*, sont devenus l'objet d'études historiques, psychologiques ainsi que littéraires [Lejeune 1996 ; Miraux 2009 ; Gusdorf 1997; Deproost 2008 et al.]. Dans cet article, on présente les particularités de ce genre en général et l'exemple de la lecture d'un fragment tiré de l'œuvre autobiographique de S. de Beauvoir «Mémoires d'une jeune fille rangée» utilisé en cours de «Pratique de la communication interculturelle» à l'Université pédagogique de la ville de Moscou avec 10 étudiantes de licence. Pour indiquer les noms des étudiantes, les initiales de leurs prénoms et de leurs noms de famille ont été utilisées. Les extraits de leurs travaux sont cités entre guillemets.

Ce cours avait pour but de mettre en pratique la compétence interculturelle afin de développer cette capacité chez les futurs spécialistes, afin qu'ils soient capables d'utiliser les outils de travail vus en classe eux-mêmes dans le cadre d'objectifs communicatifs, méthodiques et professionnels dans les conditions du processus de la communication interculturelle. Par la suite, la question que nous avons voulu poser est la suivante : pour quelles raisons les écrits autobiographiques peuvent-ils être intéressants pour ceux qui apprennent une langue étrangère vivante ?

Commençons par la définition de ce genre. Gustave Gusdorf construit sa définition à partir du terme grec («ce que l'on pourrait appeler les fondements philosophiques de l'écriture autobiographique» [Gusdorf 1997 : 12]. *Auto-*, dit-il, «c'est l'identité, le moi conscient de lui-même» ; *bio-*, c'est précisément le parcours vital de cette identité unique ; la *graphie* surgit du rapport complexe entre *auto* et *bio* [Ibid. : 13].

Il est important pour le lecteur d'entrer en rapport avec le texte de celui qui est conscient de son identité et présente son expérience. Cette caractéristique est extrêmement attirante pour les lecteurs d'aujourd'hui qui sont comblés de fiction médiatique et désirent rencontrer l'expérience réelle d'où l'engouement pour les blogs et les réseaux sociaux. Ce phénomène est tellement répandu de nos jours que l'écriture de soi a dépassé les frontières de l'écriture pour soi. On publie largement ses mémoires

parce qu'on croit ses pensées « utiles » pour les autres et on décrit une expérience et des pensées qui ne sont que subjectives et ne prétendent point à la vérité.

On pourrait objecter en disant qu'il s'agit de l'écrit que l'autre grand spécialiste de l'autobiographie Philippe Lejeune définit comme « récit *rétrospectif* » [Lejeune 1996 : 11]. On peut se poser la question sur ce que les événements passés vus par les yeux d'un témoin plus ou moins lointain me diraient en tant que témoin contemporain ?

Dès la première approche la lecture du fragment de S. de Beauvoir a mené certaines étudiantes à s'identifier avec le personnage, jeune fille parlant de ses problèmes d'adolescente. O.K. a écrit dans son résumé : «*S. de Beauvoir et ses «Mémoires» me touchent profondément car j'éprouvais les sentiments semblables il y a quelques années*». L.V. ajoute : «*Les «Mémoires d'une jeune fille rangée» c'est une œuvre magnifique qui reflète le monde intérieur de S. de Beauvoir, qui exprime sa philosophie et qui nous fait estimer nos valeurs*».

De plus, l'écrit autobiographique évite d'habitude la description physique détaillée, ce qui mobilise encore la force de l'imagination et de l'identification : «*Après la première lecture de l'extrait donné, la représentation du personnage principal peut sembler assez vague, peu abondante. Il faut réfléchir plus profondément et essayer de lire entre les lignes. Ce qui est le plus important pour la philosophe, c'est de donner le portrait moral de son héroïne et, je suppose, de faire penser le lecteur*» (A.K.). Pour expliquer ce phénomène de l'écriture autobiographique O.K. a employé à son tour une comparaison métaphorique : «*L'auteur qui apparaît pas simplement comme narratrice, mais comme peintre, qui nous décrit pas simplement la succession des événements, mais l'image complète de l'âme humaine*». Ainsi une étudiante nomme le personnage de S. de Beauvoir «*typique*» (M.K.). Une autre étudiante écrit : «*Certes j'ai été séduite par ce livre car cet ouvrage autobiographique retrace le parcours personnel d'une femme*» (H.K.).

Un autre trait de la littérature de soi est devenu déterminant dans la lecture de ce texte : la *sincérité* du propos qui est souvent liée à l'exhibition des sentiments, réactions, émotions. Philippe Lejeune affirme qu'implicitement l'auteur conclut un «pacte» avec le lecteur de dire toute la vérité [Lejeune 1996 : 14]. La sincérité de la narration est soulignée dans les commentaires de toutes les étudiantes, par exemple : «*Je crois que toutes les choses qui sont dites, comme ils le sont. L'auteur est sincère et raconte ses souvenirs comme il les a vécus, décrit son monde*» (H.K.). Une étudiante a même souligné que le genre des mémoires convenait tout particulièrement à la sincérité de la narration : «*Comme l'expression de Simone est sincère et profonde, elle a préféré le genre de Mémoires*» (H.A.).

L'expression sincère des autobiographies est encore une fois renforcée par l'emploi du pronom de la première personne *je*. La narration à la première personne est conçue par une étudiante comme «*perception directe*» (M.Z.). L'autre constate le fait que «*l'attention du texte est portée surtout sur la description des émotions de la philosophe : «je n'étais guère habile [...] à nommer ce qui se passait en moi» ; «les nuances de mes sentiments [...] n'avaient pas droit à l'existence*» (M.K.).

Néanmoins, après la première lecture et passant à une lecture plus approfondie, les étudiantes ont pris en considération la différence qui existe entre le journal intime et les Mémoires, ainsi que cet écart entre le temps de l'expérience et la rédaction de cette expérience. L'une des étudiantes a justement précisé que la narration de S. de Beauvoir «*n'est pas la narration d'une vraie jeune fille parce que S. de Beauvoir a écrit ses Mémoires à l'âge de 60 ans*» (H.A.). Une autre est d'accord avec la première : «*S. de Beauvoir analyse et évalue les émotions et les idées de la jeune fille qu'elle était il y a longtemps*» (A.K.).

Pour mieux comprendre l'histoire réelle de S. de Beauvoir les étudiantes ont été menées à chercher des informations complémentaires sur la situation historique de l'époque. La compréhension adéquate de la culture étrangère est étroitement liée à ce

type de travail interculturel. En plus l'ancrage du texte dans l'époque historique permet aux étudiants d'avoir la vision du texte plus critique et plus globale : *«Quand nous lisons ce livre [celui de Simone de Beauvoir], nous pouvons constater que le personnage principal ne peut pas être considérée étant typique, il est plutôt original. Mais du point de vue moderne, le lecteur ne considère pas son comportement comme absolument nouveau»* (L.V.).

Par conséquent, l'approche historique de ce texte a permis aux étudiantes de trouver le lien avec le titre d'un roman de Tristan Bernard, paru en 1899, «Mémoires d'un jeune homme rangé», et d'arriver à l'affirmation que *«Simone de Beauvoir, féministe persuadée, a décidé de corriger cette injustice vexante»* (M.K.) en parlant de l'inégalité entre homme et femme.

L'étudiante A.A. a tiré une conclusion concernant toute l'époque en disant que [ce texte] *«reflète la question éternelle à laquelle la plupart des personnes du 20-e siècle faisaient face : l'opposition de la société traditionnelle aux regards et aux habitudes stricts et de la personne originale, insolite et différente de la masse grise»*.

A la fin de ces recherches sur la situation familiale de S. de Beauvoir, H.A. a essayé d'expliquer le sentiment d'infériorité de l'écrivaine par des raisons familiales : *«Toute son enfance [celle de S. de Beauvoir] est marquée par le fait d'être une femme : son père espérait avoir un fils pour qu'il devienne polytechnicien. <...> il répétait à Simone : Tu as un cerveau d'homme»*.

Revenons à la question de l'écrit autobiographique que nous avons posée au début du cours : pourquoi le passé d'un individu peut-il devenir intéressant aux autres ? La réponse a bien été donnée par de jeunes lectrices : par ce lien que le lecteur établit avec son présent et son futur, et dans ce sens l'autobiographie devient *prospective*. H.A. : *«Le génie de notre auteure correspond à son regard rétrospectif et critique de l'adulte qu'elle est devenue sur l'enfant qu'elle était»*. Il s'agit de l'expérience du passé qui permet de vivre aujourd'hui. Le fait que les étudiantes ont construit des hypothèses devant un fait réel et ont essayé de trouver des explications de ce fait, était un premier pas vers l'explication théorique qui les attend durant leur année de master.

Ainsi V.R. a comparé les sentiments contradictoires de l'héroïne du texte et elle est arrivée à en tirer la conclusion digne d'un travail théorique : *«On peut dire que cette jeune fille se trouve au carrefour de la vie et hésite entre deux chemins. D'un côté elle mène une existence médiocre <...>. Mais d'un autre côté elle voit sa camarade scolaire Zaza, caractérisée par «la vivacité et l'indépendance». L'opposition de la manière habituelle de vivre et de nouveaux regards – c'est l'idée essentielle de toute l'œuvre»* (V.R.).

En fait, les lectrices du texte de S. de Beauvoir étaient en train de reconstruire l'identité de l'auteure qui s'est révélée à travers son texte autobiographique. C'est le moi de l'auteure qui est devenu l'objet de l'analyse, de la comparaison et de l'identification avec le lecteur : *«Cet extrait me rappelle la voie, avec le point de départ, le chemin et le terminus. Simone fait ses premiers pas de la personnalité étant l'enfant, habituée à obéir aux désirs des parents et de la société bourgeoise. Le long de ce cheminement de la connaissance de soi compliquée Simone fait face à des obstacles : la déception à l'école, dont elle se grisait, des devoirs ennuyeux, des jours monotones. La jeune fille est désappointée par son passé, qui «avait perdu toutes ses couleurs». Le moment culminant de sa voie est celui où Simone commence à se poser des questions : ses peurs s'évanouissent. Ce sont des questions philosophiques, existentielles sur l'avenir, l'esprit de vivre. Finalement Simone rencontre sa camarade et termine cette voie. C'est dans son état final que la jeune fille se transfigure. Elle ne dépend plus des attentes d'autrui, elle a appris à sentir, à être amie, à aimer»* (V.R.). *«Dans chaque mot [...] on voit que la personnalité de l'héroïne change, il lui manque ce qu'elle avait, elle veut savoir ce qui se passe, elle veut déterminer son état»* (A.A.).

Au cours du travail individuel sur le texte des mémoires, les étudiantes ont montré leur capacité à chercher des sources fiables qui leur ont permis d'analyser aussi ce texte d'un point de vue littéraire. On a aussi recommandé les sites suivants: <http://www.etudes-litteraires.com>, http://www.orthogram.com/grille_pour_lanalyse_dun_texte_autobiographique_ex.html, <http://analyses-litteraires.com>, www.comptoirilletteraire.com. Les recherches sur l'Internet leur ont permis de constater l'emploi des figures de style, les particularités syntaxiques et grammaticales, en révisant leurs connaissances pratiques de la langue française.

A la fin de ce parcours, l'une d'elles en est venue à la conclusion que «*cet ouvrage est digne d'être lu, parce que comme vous pouvez voir, il y a tant de maîtrise même dans un petit récit ! Pour découvrir le monde spirituel de S. de Beauvoir, sa biographie et suivre l'évolution de ses idées qui étaient à l'origine de sa philosophie*» (M.K.).

En prenant en compte les caractéristiques décrites, les grandes plumes cherchaient par le biais de l'écriture autobiographique une manière de s'exprimer. De ce point de vue, la parole du prix Nobel de littérature, François Mauriac semble exemplaire.

D'un côté, catholique fervent, François Mauriac s'est chargé de la mission d'exprimer sa position ouvertement et sincèrement. D'autre côté, engagé dans la vie politique et sociale de son époque, il ne se permettait pas l'exhibition impudique de la vie privée et des sentiments réactifs.

Au cours de sa vie, l'écrivain a laissé deux types de discours autobiographique :

1) des écrits *intimes* (le terme de G. Gusdorf), ou *personnels* (le terme de F. Simonet-Tenant) : des Journaux et des Mémoires. «Le Journal d'un homme de trente ans», «Le Journal sous occupation» et «Les mémoires politiques» de la période de Charles de Gaulle présentent l'exemple éclatant de ce genre d'écriture.

2) des écrits *journalistiques*, des chroniques journalières publiés, réunis et intitulés par l'écrivain-même «journal *demi-intime*» [Mauriac 2008 : 9].

Ce deuxième type d'écrit autobiographique présente le résultat de l'autoréflexion de l'écrivain quant à sa place dans ce monde et la recherche de son style. F. Mauriac définit lui-même cette manière «comme une transposition, à l'usage grand public, des émotions et des pensées quotidiennes suscitées en nous par l'actualité». Sur ce plan, il arrive qu'une maladie ou une simple lecture prenne presque autant de valeur qu'une révolution : c'est leur retentissement dans notre vie intérieure qui mesure l'importance des événements» [Ibid.]. Ainsi l'engagement politique et spirituel de F. Mauriac a pris la forme de l'écriture autobiographique au sein du journal périodique [Touzot 1990: 51].

A travers ces cours pratiques les écrits de soi dévoilent l'originalité de leurs textes. Le lecteur devient lui-même écrivain et approfondit ses connaissances linguistiques et extralinguistiques comme le prouvent à la fois l'exemple de nos étudiants et celui d'un grand écrivain qu'est F. Mauriac.

RÉFÉRENCES

- Braud 2006** : Braud M. La forme des jours. Pour une poétique du journal personnel. – Paris : Seuil.
- Cocula 2006** : Cocula B. Mauriac écrivain et journaliste; préface de Jean Lacouture. – Bordeaux : Sud Ouest.
- Deproost 2008** : Deproost P.-A., Wathee M., Van Ypersele L. Mémoires et identité. Parcours dans l'imaginaire occidental. – Louvain-la-Neuve : PUL.

Doubnyakova 2014 : Doubnyakova O. La spatialisation interne et externe dans les articles de presse de l'écrivain français catholique François Mauriac (Дубнякова О.А. Формирование внешнего и внутреннего пространства в публицистических произведениях французского католического писателя Франсуа Мориака) // La communication religieuse dans le milieu de l'enseignement professionnel : recueil. – Moscou : Université d'Etat de linguistique.

Empan 2010 : Empan : L'intime au travail. Prendre la mesure de l'humain : revue trimestrielle. – № 77.

Gusdorf 1991 : Gusdorf G. Auto-bio-graphie. – Paris : Odile Jacob.

Lejeune 1996 : Lejeune Ph. Le pacte autobiographique. – Paris : Seuil.

Mauriac 2008 : Mauriac F. Journal. Mémoires politiques. – Paris : Laffont.

Miraux 2009 : Miraux J. Ph. L'autobiographie : Ecriture de soi et sincérité. – Paris : Armand Colin.

Simonet-Tenant 2004 : Simonet-Tenant F. Le journal intime : genre littéraire et écriture ordinaire : avant-propos de Philippe Lejeune. – Paris : Téraèdre.

Touzot 1990 : Touzot J. Mauriac sous l'occupation. – Paris : La Manufacture.

Natalia EPIFANTSEVA

Ph.D., Professeure

Université Pédagogique Régionale de Moscou

Anastasia GARKUCHA

Enseignante-chercheuse

Université Pédagogique Municipale de Moscou

LA COMMUNICATION DIALOGUÉE À TRAVERS LE PRISME DE LA STYLISTIQUE ET PRAGMATIQUE (AVEC DES EXEMPLES DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISE)

В статье освещена проблема диалогического общения с точки зрения прагматики. Описаны разные точки зрения о таких понятиях, как прагматика и текст. Представлены разные виды изучения прагматических исследований диалогического текста как важного элемента в изучении французского языка как иностранного. Автор обращает особое внимание на представление текста и его изучение в области лингвистики.

La communication dialoguée du point de vue pragmatique constitue un problème linguistique analysé dans cet article. La pragmatique est décrite sous différents aspects dans les œuvres de la linguistique du texte. L'article étudie des exemples de certaines techniques et de types différents de la communication dialoguée comme élément important de l'apprentissage du français langue étrangère. L'auteur fait surtout l'attention à la présentation du texte dialogué et à son rôle dans l'étude linguistique.

L'apprentissage du français langue étrangère emploie largement des textes dialogués afin de faciliter leur étude lexicale et grammaticale. Les dialogues vivants et naturels renvoient à travers des situations de la vie quotidienne aux aspects différents et aux évolutions de la société française actuelle. En se confrontant aux différences ou aux similitudes avec sa propre culture, l'apprenant est amené à un travail d'observation et de réflexion, guidé dans sa découverte de la société française et des comportements des Français. Le texte dialogué présente par excellence le discours «vivant», tel qu'il est utilisé par les sujets parlants. Que le dialogue soit un élément indispensable de l'apprentissage d'une langue étrangère, cela ne fait pas de doute. Mais peut-on utiliser à ces fins des textes dialogués tirés des œuvres littéraires ?

Un problème litigieux de linguistique concernant également l'étude discursive et stylistique est le statut du style littéraire dans le système des variétés fonctionnelles de la langue. Certains linguistes lui refusent ce statut à cause de l'absence d'homogénéité stylistique et de trait prédominant dans la communication littéraire qui puissent la différencier de tous les autres modes d'expression. Or, ce trait existe, c'est l'usage esthétique de la parole qui résulte de son inclusion dans un tout esthétique dont l'emploi des moyens d'expression linguistique est fonctionnellement dépendant. D'où un travail créatif qui consiste à subordonner la mise en œuvre de la langue à la création d'un effet esthétique visant le lecteur [Khovovskaïa, Dmitrieva 2004].

Les caractères fonctionnels spécifiques des moyens d'expression qui en découlent représentent des traits importants attestant l'homogénéité du style littéraire malgré toutes sortes de mélanges qu'il réunit (description, narration, réflexion, dialogue, polylogue). Donc, les arguments qui sont avancés pour l'autonomie de ce style sont plausibles. Mais

il y en a encore un qui est, paraît-il, plus convaincant que les autres. C'est que le style littéraire, pris dans son ensemble, n'est pas un phénomène purement linguistique. C'est un phénomène artistique, esthétique au même titre qu'un style pictural, architectural, cinématographique, etc. Il s'ensuit que le style littéraire dépend à la fois de l'état et de l'évolution d'une langue et de ceux d'une culture générale, d'une littérature, en particulier. Dans ce sens, la réalisation des moyens linguistiques représente un aspect du phénomène complexe qu'est un style littéraire. Mais le style littéraire, est-ce un style langagier au même titre qu'un style des médias, un style administratif ou scientifique, par exemple ? Evidemment, l'aspect linguistique du style littéraire peut être considéré comme tel (quoiqu'avec des restrictions nécessaires). Cela paraît admissible, étant donné qu'il y a des problèmes généraux qui se rapportent non à l'étude d'une œuvre concrète, mais à l'analyse de la communication littéraire toute entière. La communication littéraire en tant que style langagier présente les caractères les plus généraux propres à ce mode d'expression, et à ce titre est comparable aux autres styles qui forment le système des variétés fonctionnelles d'une langue.

Le dialogue des personnages a pour but, dans les œuvres romanesques (narratives), de caractériser les personnages par l'intermédiaire de leur façon de parler. Les caractéristiques de cet idiolecte (phonétiques, lexicales, grammaticales, etc.) font voir l'appartenance sociale d'un personnage, son niveau culturel, son état d'âme au moment de la parole, son attitude à l'égard des autres personnages, etc. En même temps le discours direct des personnages (le discours dialogué) peut y devenir porteur d'une information ayant trait au développement du sujet, s'assurant ainsi les fonctions de la narration. Cela s'observe souvent dans la littérature de nos jours. Quant aux œuvres dramatiques, le dialogue des personnages, de même que les remarques de l'auteur, y remplissent les fonctions de toutes les formes compositionnelles qu'on trouve dans les textes romanesques (narration, description, réflexion, discours dialogué). Outre l'étude stylistique des textes dialogués en tant que moyen d'expression orale et spontanée (le style familier, le style populaire), ils sont dignes d'attention sous l'aspect intentionnel comme un moyen d'interaction dans le processus de la communication.

Depuis les années 70, des premiers travaux en pragmatique et en description des processus de compréhension liés à l'usage du langage dans la communication et dans l'interaction ont pris une direction qui les a, d'un côté, éloignés des sciences du langage, mais rapprochés, des sciences cognitives d'une part et des sciences computationnelles de l'autre. Cet apparent paradoxe s'explique en partie par la direction que ces disciplines ou groupes de disciplines ont progressivement prise. D'un côté, la linguistique formelle, essentiellement sous l'influence de la syntaxe et de la sémantique, a envisagé les questions de signification et de compréhension d'un point de vue principalement codique : communiquer dans une langue naturelle, c'est échanger des ensembles structurés de signes (des phrases) dotés, par convention, de messages, simples ou complexes, la complexité étant principalement réduite à la compositionnalité sémantique des langues naturelles. Les questions, depuis peu de temps cruciales, du rôle du contexte dans la compréhension, de la sous-détermination linguistique de la compréhension, du rôle des informations pragmatiques dans la désambiguïsation, de la référence, des actes de langage ont été simplement ignorées par la linguistique, ou réduites à leur stricte dimension codique.

La pragmatique, ou comment accommoder les restes de syntaxe ou de sémantique : cette formule est conforme à l'intuition de Bar-Hillel, l'un de ses fondateurs, qui lança de son côté l'expression de « pouvelle pragmatique » pour désigner le dépotioir

théorique où l'on pourrait déverser tous les problèmes insolubles en syntaxe ou en sémantique. La pragmatique contemporaine regroupe un ensemble de recherches logiques et linguistiques aux frontières floues. Mais un consensus général se dessine pour la définir comme l'étude de l'usage du langage, qui traite de l'adaptation des expressions symboliques aux contextes référentiel, situationnel, actionnel et interpersonnel. C'est une discipline dont le domaine foisonnant est en train de conquérir son statut d'autonomie et en vient même à adopter une conception maximaliste voire fondatrice à l'égard de la sémantique. On comprend, dans ces conditions, que la pragmatique soit l'enjeu des réinterprétations philosophiques qui ne se confondent pas nécessairement avec le pragmatisme des fondateurs. L'attitude pragmatique correspond au déplacement de l'intérêt vers un aspect négligé : après les points de vue historique et structural qui ont marqué les sciences du langage depuis le XIX^e siècle, on se met à étudier les systèmes de signes comme des phénomènes de communication. Sont « pragmatiques » les traits qui donnent à un fragment linguistique une fonction dans un acte ou un jeu de communication.

La « communication » est devenue une notion centrale dans l'étude linguistique. La pragmatique étudie le discours de la communication comme un composant de la structure de l'activité de l'homme. L'homme parle non seulement pour transmettre des messages, mais pour communiquer. La communication est un processus de la production et de la perception de la parole, ces processus représentent une forme d'existence de la parole.

Les premiers travaux de pragmatique, dont l'origine est philosophique, remontent aux conférences William James (Harvard) de John Austin en 1955 [Austin 1962: 70] et de Paul Grice en 1967 [Grice 1975: 41-58], ce qui a considérablement changé le paysage des recherches sur la compréhension des énoncés en communication et en interaction. D'un côté, la linguistique a gagné une nouvelle division du travail distinguant l'étude du système (phonologie, syntaxe et sémantique) de l'étude de l'usage du système (pragmatique). A la suite de cette division les sciences computationnelles comme les sciences cognitives ont trouvé dans les recherches en pragmatique des assises théoriques et empiriques permettant d'aller au-delà des contraintes de leurs disciplines. Par exemple, les travaux sur le dialogue homme-machine, dans le domaine du traitement automatique du langage, ont pu et su s'appuyer sur la théorie des actes de langage, d'une part pour la classification des actes de langage nécessaire à la compréhension du dialogue, mais aussi sur les travaux de pragmatique inférentielle, fournissant une première assise à des modélisations des inférences pragmatiques [Hobbs 1979: 67-90]. D'un autre côté, les travaux en psycholinguistique se sont, depuis peu, engagés sur le terrain expérimental de la pragmatique parce que ce domaine s'est peu à peu popularisé depuis une dizaine d'années, mais aussi parce que les théories pragmatiques ont gagné en explicitation et en précision et commencent à voir leurs principales hypothèses faire l'objet de mises à l'épreuve expérimentales.

La pragmatique contemporaine insiste sur un caractère sémantiquement sous-déterminé de la communication linguistique. En d'autres termes, ce que le locuteur entend communiquer coïncide rarement avec ce que la phrase qu'il utilise dans le dialogue signifie lorsqu'elle est interprétée de façon purement linguistique. Ainsi, il y a entre la signification linguistique d'une phrase et l'interprétation d'un énoncé de cette phrase un reste et c'est ce reste que la pragmatique doit expliquer.

Un dialogue est un type de discours – en tant que suite de plusieurs phrases liées les unes aux autres – avec la spécificité de faire intervenir deux locuteurs et non un seul.

Dans le cas d'un dialogue faisant intervenir plus de deux locuteurs, on peut parler de multilogue ou polylogue.

On sait que le «canal verbal» et le «canal kinésique» sont impliqués dans l'expression d'un «contenu», autrement dit dans une activité référentielle, mais peut-être plus encore dans la manifestation d'une «relation», autrement dit dans une activité «interactionnelle», pour reprendre la dichotomie quelque peu schématique mais pratique proposée par l'école de Palo Alto.

Ce qui est très important, c'est la recherche de la pragmatique de la deuxième personne de communication qui peut parler ou rester silencieuse, mais qui forme des conditions de la communication par sa présence : la position de l'interlocuteur devient l'objet des recherches pragmatiques ainsi que celle du locuteur. La communication verbale peut être analysée de la position du locuteur (sujet parlant), puis de la position du participant de communication (interlocuteur) [Tarassov 1984: 23-41]. Voici un exemple où l'un des participants de communication se tait, mais le dialogue continue pourtant :

- Paulette ?

- Mon petit ?

- Ça vous choque si je vous parle d'un fauteuil roulant ?

-

- Bon... Ça vous choque, donc...

- Je suis donc si vieille ? chuchota-t-elle.

- Non ! Pas du tout ! Au contraire ! Mais je me disais que... Comme on s'embourbe avec votre déambulateur, vous pourriez le pousser un moment, jusqu'à ce que vous soyez fatiguée, ensuite vous pourriez vous reposer et moi je vous emmènerai au bout du monde ! [Gavalda 2004: 159].

La présence de l'interlocuteur dans la communication est parfois invisible, mais le locuteur la sent toujours. Ce phénomène définit la spécificité pragmatique dans l'étude linguistique. Lors de la communication les participants au dialogue poursuivent chacun leur but pragmatique, l'acte n'a pas lieu, si les participants n'ont pas de but commun à atteindre. Il est évident que dans le dialogue les intérêts de ses participants peuvent être différents : de plus, lors de la conversation ils peuvent les déclarer ou, au contraire, les cacher. Voici l'exemple d'une situation où la communication est fondée sur la confiance.

- Vous la connaissez, dis-je, c'est Manuela.

- Ah, Mme Lopes ? dit-il. C'est une amie à vous ?

- C'est ma seule amie.

- C'est une grande dame, dit M. Ozu, une aristocrate. Vous voyez, vous n'êtes pas la seule à démentir les normes sociales. Où est le mal ? Nous sommes au XX^e siècle, que diable !

- Que faisaient vos parents ? je demande, un peu énervée par de si peu de discernement. M. Ozu s'imagina sans doute que les privilèges ont disparu avec Zola... [Muriel 2009 : 79].

L'exemple montre un dialogue entre deux personnages (une femme et une petite fille). La première raconte l'histoire de sa vie. La conversation est basée sur la confiance, et dans le discours l'auteur utilise des mots et des expressions simples, sans l'intention de cacher l'information. En général, la tâche de l'auteur est de faire apparaître dans l'esprit de l'auditeur le même genre des renseignements que le locuteur a exprimé verbalement ou par des gestes ; la vérité, c'est le cas idéal.

Le texte dialogué est devenue une unité discrète pour l'étude de la communication et de la langue. L'étude du dialogue offre de larges perspectives pour les chercheurs qui travaillent dans le domaine de la linguistique du texte, de la sémantique linguistique et d'autres directions de la linguistique.

RÉFÉRENCES

- Austin 1962:** Austin J. How to do things with words. – Oxford: Oxford University Press.
- Gavalda 2004 :** Gavalda A. Ensemble, c'est tout. – Paris : Le diletante.
- Grice 1975:** Grice H.P. Logic and Conversation /Cole, P. &Morgan, J. (Eds.) // Syntax and Semantics. – New-York: Academic Press – Vol. 3.
- Hobbs 1979 :** Hobbs J.-R. Coherence and Co-reference // Cognitive Science. – № 3.
- Muriel 2009 :** Muriel B. L'élégance du hérisson – Paris : Gallimard.
- Tarasov 1984 :** Tarasov E. L'activité, la communication, le discours (Тарасов Е.Ф. Деятельность, общение, речь). – Moscou : Institut des Langues Etrangères de Moscou.
- Khovanskaïa 2004 :** Khovanskaïa Z., Dmitrieva L. Stylistique française (Хованская З.И., Дмитриева Л.Л.Французскаястилистика). – Moscou : Ecole Supérieure.

Kirill ILINSKI

Maître de conférences
UFR de Langue Française
Université Paris IV-Sorbonne

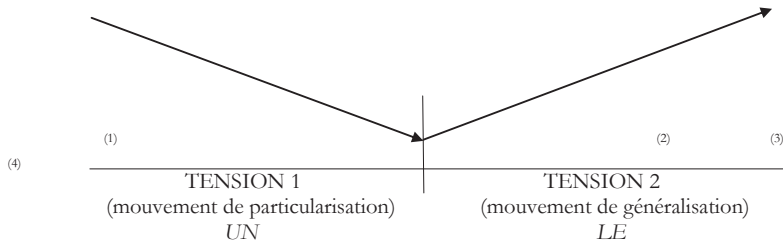
DÉFINIR LA CATÉGORIE DE DÉFINITION

Статья посвящена категории определенности, которая рассматривается как отношение между виртуальной референтной соотнесенностью именной группы и реальной референтной соотнесенностью именной синтагмы. Выбор артикля выступает лишь как один из четырех факторов, определяющих это отношение, и в большинстве случаев не играет решающей роли. Именно это обстоятельство объясняет сложности, возникающие в преподавании: если в родном языке студентов артикль отсутствует, они склонны воспринимать его как некую «грамматическую повинность», которую необходимо соблюдать, но которая не приносит ощутимой пользы для высказывания.

L'article est consacré à la catégorie de définition qui est considérée comme le rapport entre la référence virtuelle du groupe nominal et la référence effective du syntagme nominal. Le choix de l'article n'est qu'un des quatre facteurs qui déterminent ce rapport, et dont le rôle, dans la plupart des cas, est loin d'être décisif. C'est ce qui explique les problèmes qui surviennent dans l'enseignement : si l'article n'existe pas dans la langue maternelle des apprenants, ils ont tendance à le considérer comme une sorte de servitude grammaticale peu utile pour l'énoncé.

Tous ceux qui ont enseigné la pratique de langue française aux étudiants russophones ont certainement eu l'occasion de constater que le choix entre l'article indéfini et l'article défini représente un problème parmi les plus difficiles et qui sollicite de la part de l'enseignant et de l'apprenant un effort considérable pas toujours récompensé par le succès. En même temps, ce choix n'exige aucune compétence particulière de la part des locuteurs francophones natifs pour qui il se réalise au niveau intuitif et passe pour ainsi dire inaperçu. Cela signifie que la catégorie de définition est gérée par des mécanismes très simples et très profonds : c'est justement ce type de mécanismes qui présente toujours le plus de difficultés que ce soit au niveau de l'analyse linguistique ou au niveau de l'enseignement des langues étrangères (en russe, le même type de mécanisme régit apparemment le choix de l'aspect verbal qui se fait intuitivement par les russophones natifs et qui constitue souvent un problème insurmontable pour les apprenants étrangers).

L'une des hypothèses les plus connues visant à expliquer le mécanisme de la définition est le célèbre tenseur binaire élaboré par Gustave Guillaume et largement popularisé par les adeptes de la psychomécanique, notamment par Gérard Moignet. Selon cette hypothèse, l'opposition de l'article indéfini et de l'article défini repose sur « une ordination opérative, constituée de deux tensions successives » dont la première est le mouvement de particularisation, et la deuxième le mouvement de généralisation [Moignet 1981: 13] :



« Dans le discours, les emplois de *un* et de *le* résultent de saisies opérées sur l'un ou l'autre des tenseurs. Des effets de sens variés sont obtenus selon que la saisie est pratiquée précocement ou tardivement » [Ibid.:132-133] :

La saisie précocement opérée sur le premier mouvement aboutit au cas (1) où « l'article *un* donne, du substantif, une image marquée de généralité ; on peut paraphraser par « un quelconque », cf. : Un enfant est toujours l'ouvrage de sa mère » [Ibid.:133].

Dans le cas (2) qui correspond à la saisie tardive opérée sur le premier mouvement « l'article *un* produit une image individualisée de la notion du substantif ; il peut être glosé par « un certain » (...) : Un agneau se désaltérait... » [Ibid.:133].

Dans le cas (3), la saisie est opérée précocement sur le mouvement de généralisation où « l'individuation de la notion est un fait acquis, dépassé (...) : Sire, répond l'agneau » [Ibid.:133].

Enfin, en saisie (4) qui s'opère à la fin du mouvement de généralisation, « un substantif sera présenté dans une perspective de généralisation, comme dans la phrase : L'agneau est le symbole de la douceur » [Ibid.:133].

Il existe donc deux saisies – (1) et (4) – qui aboutissent à « une image marquée de généralité » ou à une présentation du substantif « dans une perspective de généralisation », et deux autres – (2) et (3) – qui produisent « une image individualisée ». G. Guillaume appelait ces deux effets de sens respectivement « une idée générale de grande extension » et « une idée particulière de petite extension » [Guillaume 1973: 147-148].

Le tenseur binaire séduit non seulement par la beauté de sa symétrie schématique, mais aussi par sa nature dialectique qui permet de montrer comment le discours arrive au même effet de sens à partir de deux signifiés de langue opposés et, inversement, à deux effets de sens opposés à partir du même signifié de langue.

En même temps, on voit difficilement quelle pourrait être l'utilité d'un tel schéma dans une perspective didactique : tout en montrant la possibilité d'obtenir une idée « particulière de petite extension » ou « générale de grande extension » à travers le même article, il ne renseigne nullement sur les critères de choix entre l'article défini et l'article indéfini. Or, c'est justement ce choix qui représente la difficulté majeure dans l'enseignement de l'article. Il est vrai que G. Moignet évoque l'emploi anaphorique du défini dans *Sire, répond l'agneau*, mais on sait que l'anaphore n'est en réalité qu'un des cas particuliers de l'emploi de l'article défini. Même quand G. Moignet ajoute que « en tant qu'il suppose une particularisation antérieure, l'article *le* est mémoriel et s'applique à toute idée reconnue, de l'ordre du notoire » [Moignet 1981: 133], la formule reste largement insuffisante pour fournir une règle de choix entre les deux articles.

Nous allons proposer notre vision des mécanismes à l'origine de la catégorie de définition (une vision qui ne prétend d'ailleurs pas à l'originalité puisqu'elle s'appuie sur les théories existantes de l'article, y compris celle de G. Guillaume), mais aussi – et surtout – essayer de comprendre ce paradoxe de la catégorie de définition, à la fois si simple pour les natifs et si problématique pour les apprenants étrangers.

Nous commencerons par une petite précision d'ordre syntaxique. Quand on dit, dans la grammaire russe, que le substantif remplit dans la phrase les fonctions syntaxiques de sujet, de COD, etc., c'est parfaitement vrai. Quand on dit la même chose en parlant du substantif français (ce qui se fait très systématiquement dans les grammaires françaises), c'est totalement ou, du moins, très largement faux. A moins d'être un nom propre ou d'être privé de son déterminant dans des contextes plus ou moins précis, le substantif seul est incapable de remplir ces fonctions qui appartiennent non pas au substantif mais au syntagme nominal. Dans la phrase russe, le substantif devient un syntagme nominal sans qu'aucun outil spécifique soit sollicité pour opérer cette transformation ; dans la phrase française, le substantif doit être soumis à une opération supplémentaire qui est l'intervention du déterminant, et plus particulièrement de l'article. En toute rigueur, la fonction syntaxique du substantif français consiste simplement à se joindre à l'article [Ilinski 2003: 64] ; quant aux fonctions de sujet, COD, etc., elles constituent l'étape suivante dans la construction de la phrase et ne concernent pas le substantif mais le syntagme nominal.

Nous insisterons particulièrement sur la formule « se joindre à l'article » : contrairement à la grammaire traditionnelle où l'article se joint au substantif, nous suivrons la théorie guillaumienne où, surtout dans sa version tardive, ce n'est pas l'article qui se rattache au substantif mais, au contraire, c'est le substantif qui est « incident » à l'article dans ce sens que l'article représente le « support » (qui est pour nous une sorte de représentation formelle du référent), tandis que le substantif est un « apport » incident à ce support, ce qui veut dire que le substantif apporte un ensemble des propriétés qui caractérisent le référent et permettent éventuellement de l'identifier : *un chat* = un (référent) qui possède l'ensemble des propriétés « chat ».

La fonction syntaxique de l'article (et, plus largement, du déterminant) est donc de fournir un apport au substantif pour créer avec ce dernier un syntagme nominal. L'aptitude à jouer ce rôle constitue, au niveau du système de la langue, le sens grammatical de l'article et, plus largement, du déterminant, du moins si on définit, avec A. Smirnitski, le sens grammatical comme ce qui réunit différents mots appartenant à la même partie du discours [Smirnitski 1959: 367] : en effet, la tâche de créer un syntagme nominal à partir du substantif incombe aussi bien à l'article défini qu'à l'article indéfini, ainsi qu'aux déterminants démonstratifs, possessifs, numéraux, etc.

Si on voulait suivre jusqu'au bout la logique de A. Smirnitski pour qui le sens lexical est ce qui oppose les mots au sein d'une partie du discours [Ibid. : 367], il faudrait reconnaître que la définition et l'indéfinition, ainsi que la démonstrativité, la possessivité, etc., représentent le sens lexical des différents déterminants. A notre connaissance, cela ne se fait jamais mais, à vrai dire, nous ne voyons aucune raison de ne pas le faire : le choix entre *un* et *le* est un choix qu'on fait entre deux mots (à moins de refuser à l'article le statut de mot, ce qui serait pour nous difficilement défendable) appartenant à la même partie du discours et, en ce sens, il est aussi « lexical » que le choix entre deux substantifs, deux adjectifs ou deux verbes. D'autant plus que nous sommes persuadé que le rôle purement grammatical de l'article se limite à fournir un « support » grammatical au substantif ; quant à la définition / indéfinition, cette catégorie – on va le voir – met en

œuvre des mécanismes sémantico-logiques qu'il serait difficile de considérer comme grammaticaux.

Jusqu'ici, nous avons parlé du syntagme nominal comme de la combinaison d'un article et d'un substantif ; en réalité, il va de soi que le substantif peut éventuellement être accompagné, dans le syntagme nominal, de ses « expansions », ou « caractérisants », ou encore « régulateurs d'extension » [Soutet 1993: 25] : adjectifs en fonction épithète, compléments déterminatifs prépositionnels, subordonnées relatives déterminatives ou, plus rarement, conjonctives pures. Le rôle de chacun de ses outils est de fournir son certain « apport », c'est-à-dire d'enrichir la compréhension de l'ensemble pour réduire son extension. Ces outils forment avec le substantif un groupe nominal qui peut être négativement défini comme « syntagme nominal moins l'article ». Syntactiquement, le rôle de l'article consiste à transformer le groupe nominal en syntagme nominal.

L'étape de la constitution du groupe nominal est appelée « **caractérisation** », l'étape qui suit, c'est-à-dire la transformation du groupe nominal en syntagme nominal, est appelée « **quantification** » : c'est à cette deuxième étape qu'intervient l'article.

Le groupe nominal possède une extension qui correspond à l'extension du substantif éventuellement limitée par ses expansions, et qui détermine les capacités du groupe nominal à la référence : c'est l'ensemble des référents auxquels le groupe nominal peut s'appliquer ; par exemple, le groupe nominal *petit chat noir* peut virtuellement s'appliquer à tous les petits chats noirs du monde. Pour parler de cette référence « prévisionnelle » du groupe nominal, nous utiliserons le terme « **référence virtuelle** » (RV). Nous empruntons ce terme à J.-C. Milner pour qui « un nom a référence virtuelle dans la mesure, non pas où il désigne, mais où il spécifie les conditions auxquelles doivent satisfaire les objets désignés par le groupe nominal dont il fait partie » [voir Ducrot, Schaeffer 1995: 558], à cette différence près que nous l'appliquerons directement au groupe nominal en considérant le substantif sans expansion comme un cas particulier de groupe nominal.

Après être « verrouillé » par l'article, le groupe nominal se transforme en syntagme nominal ; ce dernier s'intègre à la phrase et réalise effectivement une référence : il ne s'agit plus de l'ensemble des référents auxquels **peut s'appliquer** le groupe nominal mais du ou des référent(s) au(x)quel(s) le syntagme nominal **s'applique** effectivement : par exemple, dans la phrase *Ma fille a apporté un petit chat noir* le syntagme nominal réfère non pas à tous les petits chats noirs du monde mais à un petit chat noir individué. Nous proposerons donc d'appeler la référence du syntagme nominal « **référence effective** » (RE).

Dans une terminologie différente, on retrouve l'opposition *référence virtuelle* vs *référence effective* sous les termes respectifs d'*extension* et d'*extensité* : l'extension du nom est « l'ensemble des êtres ou des objets auquel il est applicable », et l'extensité, « l'ensemble des êtres ou des objets auquel il est provisoirement appliqué » [Soutet 1995: 321]. C'est au moment du passage de la référence virtuelle à la référence effective qu'intervient, notamment à travers l'emploi de l'article, la catégorie de définition qui signifie très précisément – on va le voir – le rapport entre ces deux références.

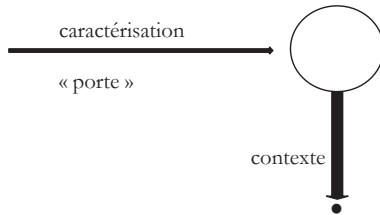
La référence virtuelle du groupe nominal peut présenter trois cas de figure dont la distinction est essentielle pour la description du mécanisme de la définition.

I. Dans le premier cas, l'ensemble des apports fournis par les différents éléments du groupe nominal aboutit à une référence virtuelle **unique** : le contenu du groupe nominal ne peut s'appliquer qu'à un seul référent. Par exemple, le groupe nominal *avant-*

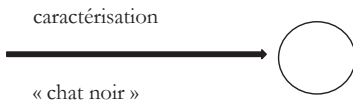
dernier monarque de la dynastie des Valois qui se compose du substantif *monarque*, de l'adjectif *avant-dernier* et du complément déterminatif prépositionnel *de la dynastie des Valois* ne peut référer qu'à un seul roi qui est Charles IX. Schématiquement, on peut représenter une telle référence virtuelle par un point obtenu à l'issue de la caractérisation :



II. Dans le deuxième cas, la référence virtuelle du groupe nominal est **multiple**, c'est-à-dire applicable à toute une catégorie de référents, mais le contexte au sens large – cela peut être l'environnement textuel (co-texte) ou la situation énonciative – réduit cette référence à un seul référent possible. Par exemple, dans l'énoncé *Vouslez-vous fermer la porte s'il vous plaît* (accompagné ou non d'un geste) la référence virtuelle du groupe nominal *porte* inclut théoriquement toutes les portes du monde, mais le contexte énonciatif se charge de réduire cette référence à un seul objet possible : la porte ouverte identifiée soit par un geste, soit simplement par sa position exclusive dans la situation énonciative :



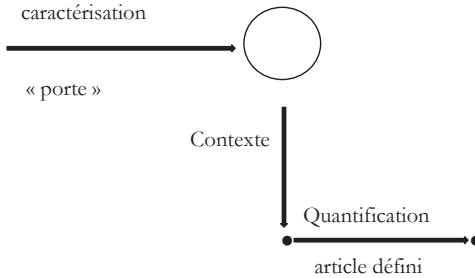
III. Enfin, dans le troisième cas, la référence virtuelle du groupe nominal reste **multiple** : elle inclut donc une pluralité de référents sans que la situation énonciative intervienne pour réduire cette pluralité à un seul référent possible. On peut reprendre, à titre d'exemple, le groupe nominal *chat noir* composé du substantif *chat* et de l'adjectif *noir*, et susceptible de référer à tous les chats noirs du monde :



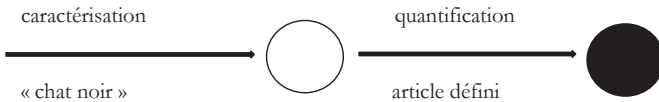
La caractérisation est suivie (au sens plutôt logique que chronologique) par la quantification. Cette deuxième opération, matérialisée par l'emploi du déterminant (notamment de l'article) aboutit à deux résultats liés mais distincts :

- Syntactiquement, le groupe nominal se transforme en syntagme nominal.
- Sémantiquement, la référence virtuelle du groupe nominal cède la place à la référence effective du syntagme nominal : il ne s'agit plus du référent ou de l'ensemble des référents susceptibles d'être nommés mais du référent ou de l'ensemble des référents effectivement nommés dans l'énoncé.

plan de la communication, l'article défini n'est pas ici totalement inutile : on peut facilement imaginer des cas où son emploi incitera l'allocutaire à chercher les éléments du contexte qui réduisent l'extension du groupe nominal à un seul référent possible :

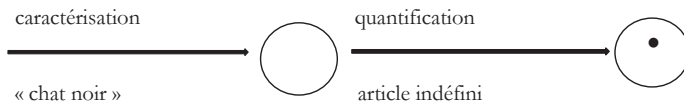


III. Il n'y a que le troisième cas qui permet le choix entre l'article défini et l'article indéfini. En employant l'article défini, on obtient automatiquement, en vertu de la formule selon laquelle la référence effective est égale à la référence virtuelle, le sens générique : le syntagme nominal s'appliquera à l'ensemble des référents faisant partie de la référence virtuelle, comme, par exemple, dans la phrase *le chat noir porte malheur* :

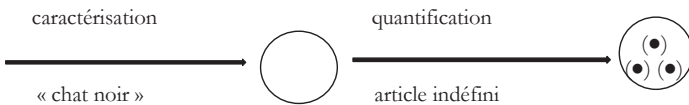


En employant l'article indéfini, on obtient une référence effective qui ne recouvre qu'une partie de la référence virtuelle. Dans le cas du singulier, cela veut dire concrètement que l'article prélève un référent à l'intérieur de la référence virtuelle du groupe nominal. Ce référent peut être objectivement singularisé (spécifié) ou rester aléatoire (non spécifié) selon le contexte. Ces deux cas peuvent être représentés respectivement par deux schémas :

J'ai un chat noir :



J'aimerais avoir un chat noir :



Le contexte immédiat n'est pas toujours suffisant pour distinguer ces deux effets de sens. Ainsi, une phrase comme *Elle veut épouser un millionnaire* peut être interprétée soit au sens spécifié (son projet matrimonial concerne un millionnaire qu'elle connaît déjà), soit au sens non spécifié (son projet matrimonial concerne un millionnaire quelconque qui ne s'est pas encore distingué de la masse des millionnaires).

C'est probablement l'effet de sens non spécifié qui est à l'origine d'une particularité remarquable de l'article indéfini : les référents qu'il introduit peuvent être soumis à une sorte de multiplication contextuelle. Ainsi dans la phrase *Je l'ai vu trois fois, toujours avec une belle femme* on ne sait pas s'il s'agit de la même femme ou de trois femmes différentes. Cela peut aboutir, à la faveur de certains contextes particulièrement favorables, à un effet de sens qui équivaut pratiquement au sens générique (« universel » dans la terminologie guillaumienne) :

Un enfant est toujours l'ouvrage de sa mère.

Comme cela a déjà été remarqué, l'équivalence du sens générique obtenu à travers l'article défini et l'article indéfini est superficielle : elle s'observe bien au niveau des effets de sens mais les mécanismes mis en œuvre sont complètement différents. En effet, l'article défini « atteint l'espèce sans passer par l'individuel » [Corblin 1987 : 91] : il saisit directement la catégorie d'objets dans sa totalité, en tant que classe (RE = RV), tandis que l'article indéfini commence par prélever un objet à l'intérieur de la catégorie (RE < RV), et ce n'est que par l'intermédiaire de la multiplication contextuelle que la classe peut être remplie « par l'intérieur ». D'où l'inaccessibilité, pour l'article indéfini, de certains emplois génériques tout à fait possibles pour l'article défini et où la classe est évoquée de la façon la plus globale sans que l'assertion concerne forcément l'ensemble des individus faisant partie de cette classe :

Le singe a conquis l'espace avant l'homme : (en tant que classe, à travers certains de ses représentants, avant la classe des hommes, également à travers certains de ses représentants) : « le fait de savoir que les énoncés ont été vérifiés, en réalité par un nombre très faible d'individus ne s'oppose pas à l'interprétation générique du défini » [Ibid. : 92] ; *un singe a conquis l'espace avant l'homme* resterait spécifique ;

Au moyen âge, l'enfant n'existe pas : cet énoncé « affirme seulement qu'à cette époque, enfant n'est pas le nom d'une espèce distincte de celles qu'on associe à d'autres termes » [Ibid. : 92] ;

* *Au moyen âge, un enfant n'existe pas* n'aurait pas de sens.

Pour résumer, on peut donc dégager six cas d'emploi de l'article défini et indéfini (il s'agit naturellement du singulier ; au pluriel, la formule qui gère le choix entre le défini et l'indéfini reste globalement la même mais les effets de sens ne sont pas toujours les mêmes) :

1. Défini spécifique hors contexte : *l'avant-dernier monarque de la dynastie des Valois* ;
2. Défini spécifique en contexte : *Voulez-vous fermer la porte s'il vous plaît* ;
3. Défini générique : *Le chat noir porte malheur* ;
4. Indéfini spécifié : *J'ai un chat noir* ;
5. Indéfini non spécifié : *J'aimerais avoir un chat noir* ;
6. Indéfini générique : *Un enfant est toujours l'ouvrage de sa mère.*

On voit bien que, selon le cas, il existe quatre éléments qui interviennent dans le mécanisme de définition / indéfinition :

• Premièrement, c'est le sens du groupe nominal : c'est probablement l'élément le plus important qui, dans certains emplois comme (1), peut assurer la définition tout seul, le choix de l'article défini devenant imposé et donc formel.

• Deuxièmement, c'est l'action éventuelle du contexte énonciatif.

• Troisièmement, c'est le sens total de la phrase qui impose la lecture générique ou spécifique du syntagme nominal.

• Quatrièmement, c'est le choix entre l'article défini et l'article indéfini.

En d'autres termes, ce n'est pas l'article défini ou indéfini qui assure le fonctionnement de la catégorie de définition : le choix de l'article n'est que l'un des quatre facteurs (apparemment, pas le plus important) qui interviennent dans ce mécanisme.

Cette observation permet de comprendre pourquoi l'article est aussi difficile à enseigner : dans les langues comme le russe, les trois autres facteurs fonctionnent pratiquement de la même façon que dans le français, et leur action conjuguée est, dans la plupart des cas, largement suffisante pour réaliser la catégorie de définition. On peut y ajouter l'ordre des mots qui peut, en russe, être pertinent pour la définition, ainsi que les adjectifs démonstratifs ou indéfinis qui peuvent au besoin renforcer et préciser la définition / indéfinition : *тот (самый), какой-то, какой-нибудь, кое-какой, один, любой* (remarquons au passage que ces adjectifs permettent même de désambiguïser en russe les phrases comme *Elle veut épouser un millionnaire : Она хочет выйти замуж за какого-то / какого-нибудь миллионера*).

Le quatrième facteur – l'emploi de l'article – est souvent perçu par les apprenants russes comme une servitude : tout d'abord une servitude grammaticale parce que dans la langue russe qui n'a pas de déterminants en tant que partie du discours, le groupe nominal devient directement un syntagme nominal dans la phrase, et en même temps une servitude sémantico-logique parce que le choix de l'article n'est que l'un des quatre facteurs (rarement décisif) intervenant dans la réalisation de la catégorie de définition.

Il est d'ailleurs intéressant d'observer le discours de certains russophones qui, s'exprimant en français en dehors du contexte d'apprentissage (où ce ne serait pas possible) optent parfois pour le non-emploi systématique de l'article : cela aboutit à des constructions très largement agrammaticales mais qui restent globalement compréhensibles, y compris sur le plan de la catégorie de définition où l'absence d'article est dans la plupart des cas compensée par les trois autres facteurs que nous venons d'évoquer.

Les exercices sur l'article qu'on trouve dans les grammaires ne font en général que renforcer cette impression de servitude : dans l'énorme majorité des cas, ils consistent à choisir le « bon » article dans des contextes où la définition / indéfinition est déjà acquise par d'autres moyens et qui ne permettent donc qu'un seul choix possible. Très (trop ?) rarement, on voit des exercices plus subtils où les deux articles restent possibles et où l'énoncé change de sens selon le choix entre eux.

RÉFÉRENCES

- Corblin 1987:** Corblin F. Indéfini, défini et démonstratif. – Genève: Librairie Droz.
- Ducrot, Schaeffer 1995:** Ducrot O., Schaeffer J.-M. Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Editions du Seuil.
- Guillaume 1973:** Guillaume G. Langage et science du langage. – Paris: Librairie A.-G. Nizet, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Guillaume 2010:** Guillaume G. Le problème de l'article et sa solution dans la langue française. – Limoges, Editions Lambert-Lucas.
- Ilinski 2003:** Ilinski K. La préposition et son régime. – Paris, Honoré Champion.
- Moignet 1981:** Moignet G. Systématique de la langue française, Editions Klincksieck.
- Smirnitcki 1959:** Смирницкий А.И. Морфология английского языка. – Москва: Издательство литературы на иностранных языках.
- Soutet 1993:** Soutet O. La syntaxe du français, PUF
- Soutet 1995:** Soutet O. Linguistique, PUF

Natalia KLEIMENOVA

Maître de conférences

Université Pédagogique Municipale de Moscou

LES TENDANCES AULBANAISES DES FORUMS INTERNET FRANCOPHONES

Статья посвящена проблематике франкоязычного интернет-арго, которое сравнивается с так называемым «олбанским» языком русскоязычных интернет-форумов. Использование в форумах языка SMS и многочисленных эрративов обедняет собеседников и делает общение в интернете недоступным для некоторых пользователей.

L'étude est consacrée à la problématique de l'argot Internet francophone qui est comparé à la langue aulbanaise (padonkaff) des forums Internet russes. L'utilisation de la langue SMS et de fautes volontaires appauvrit les interlocuteurs et rend la communication inaccessible aux certaines catégories d'internautes.

C'est un truisme que d'affirmer que pour chaque situation communicative on a besoin de moyens linguistiques particuliers. Les francophones cultivés comme tous les autres peuvent employer les argotismes et les familiarismes dans des situations informelles, mais ils les éviteront dans le milieu officiel. La communication sur Internet est, elle aussi, soumise aux lois, que les internautes ne peuvent pas ignorer. Le langage des internautes, même des non-spécialistes, a une telle spécificité que les linguistes parlent d'un sociolecte ou de l'argot Internet.

La terminologie du langage informel est si variée et subjective, que l'on peut affirmer que chaque linguiste participe à l'élaboration de sa propre terminologie. La linguistique francophone connaît plusieurs tendances dans l'étude des systèmes de la langue et les termes argot, jargon, slang, sociolecte ont des définitions différentes. Selon le Petit Robert, l'argot est avant tout «la corporation des gueux, le langage des malfaiteurs, du milieu, la langue verte» [Robert 2005: 118]. Le Littré définit l'argot comme le «langage particulier aux vagabonds, aux mendiants, aux voleurs, et intelligible pour eux seuls» [Littré 1963 : 73]. Le Larousse affirme que c'est le terme *l'argot* et pas le *jargon* qui signifie que c'est l'ensemble des mots particuliers qu'adopte un groupe social vivant replié sur lui-même et qui veut se distinguer et/ou se protéger du reste de la société (certains corps de métiers, grandes écoles, prisons, monde de la pègre, etc.) [Larousse 2001: 95].

Dans le Dictionnaire des termes linguistiques l'argot est rapproché du jargon mais il est privé de sa valeur péjorative [Achmanova 1966: 53]. Le dictionnaire linguistique encyclopédique confirme que «dans le sens terminologique le jargon est souvent remplacé par l'argot et le slang» [Iartseva 2002: 151].

Il découle de ces définitions que l'argot est souvent rapproché du sociolecte. Selon E.Roussakova, souvent la proposition d'employer le terme le *sociolecte* à la place de *l'argot*, du *jargon*, du *slang* a des objectifs purement utilitaires: on cherche à simplifier la terminologie, à employer des mots qui ne sont pas porteurs de quelque nuance péjorative [Roussakova 2007: 26]. Encore ce rapprochement a-t-il une motivation langagière, citée par le linguiste russe Vassili Bondaletov: «Le trait commun de toutes les unités linguistique qui entrent dans la catégorie du sociolecte est le caractère étroit de leur base

sociale: ils sont le moyen de communication des groupes sociaux ou professionnels isolés ou des tranches d'âges» [Bondaletov 1987: 94].

Peut-on affirmer que le langage des internautes est un sociolecte ou un argot propre à quelques catégories sociales ? Pour répondre à cette question on doit dresser le portrait de l'internaute contemporain français. Selon l'INSEE vers la fin de 2012, 75% de la population, soit 49 millions de français sont des internautes actifs. Ce sont les jeunes avant 24 ans qui prédominent, les garçons passant devant l'écran de leur ordinateur plus d'une heure et demie par jour tandis que les filles y consacrent une heure à peu près. Avec l'âge on commence à préférer la télévision: les hommes entre 35-54 ans ne consacrent à l'Internet qu'une demi-heure par jour et les femmes du même âge un quart d'heure. Les seigneurs passent devant l'écran plus de 4 heures par jour et préfèrent la télévision car l'Internet ne les occupent que 10 minutes par jour à peu près. Pour toutes les tranches d'âges les hommes se confirment être des internautes plus actifs et ce sont eux qui fréquentent les forums plus souvent que les femmes (47% d'hommes contre 36% de femmes.). La majorité des Français (56%) croient ne pas pouvoir se passer de l'Internet, mais d'après les données des sociologues 26% de Français ne trouvent pas l'Internet une chose indispensable et utile, 10 % d'entre eux prétendent que l'on vivait beaucoup mieux sans. Il est à remarquer que les auteurs de ces dernières opinions ont dépassé la soixantaine. [<http://www.fredcavazza.net/2012/01/13/a-quoi-ressemble-linternet-en-2012/>].

Avec un nombre si considérable d'internautes français il serait fort difficile de dresser leur portrait sociologique, mais il est évident que l'Internet intéresse avant tout les jeunes ce qui influence fortement le choix des moyens linguistiques. La langue des jeunes par elle-même reste énigmatique pour la génération adulte, c'est pourquoi elle est souvent nommée *argot* ou *sociolecte*. Mais nous ne pourrions pas dire que la spécificité de la langue Internet se borne à l'emploi des moyens linguistiques propres à la communication des jeunes.

Les linguistes français définissent l'argot Internet comme un ensemble d'abréviations et d'acronymes employés dans les communications utilisant la messagerie instantanée. Le principe le plus important est que moins il y a de lettres, plus vite les messages sont écrits. Comme partout ailleurs le moyen de communication sur Internet détermine le choix des moyens linguistiques. La communication en temps réel, par exemple dans le chat, donne la priorité à l'économie de l'effort linguistique. C'est dans le chat que l'on emploie dans toute la plénitude des abréviations, des émoticônes, le langage SMS.

Le forum comme genre de la communication virtuelle a été spécialement fait pour donner aux usagers la possibilité de créer des sujets de discussions, d'organiser des sondages, des votes, de poser des questions, de répondre aux autres usagers et de leur donner des conseils. Les discussions y sont archivées ce qui permet une communication asynchrone c'est ce qui différencie les forums de la messagerie instantanée. Historiquement parlant, le forum est une des plus anciennes applications disponibles sur Internet, et l'une des plus utilisées. La grande diversité des formes techniques du forum Internet témoigne de sa vivacité intrinsèque comme vecteur de communication moderne, mondialisé. La nécessité d'un code de bonne conduite est souvent soulignée dans les caractéristiques des forums. Le webmestre a des fonctions d'administrateur et de modérateur et limite les tensions entre participants qui signent souvent une chartre spéciale avant toute participation au forum. Les administrateurs français à la différence

de leurs collègues russes ont droit de veiller à la qualité des discussions, ils peuvent réviser, déplacer et même éliminer un message.

Bien que les participants aux forums aient toutes les possibilités de prendre leur temps et de veiller à la qualité de leurs réponses, l'habitude de ne pas soigner leur orthographe se voit bien chez plusieurs interlocuteurs:

de tte façon qd il fait trop froid je ne me mets pas en jube ;

lé noir c reservé a liver, les bo jrs arive alor laiss les tombé e montre t jambe.

Si l'on envisage le problème de façon objective, on verra que le langage SMS dans les forums a ses avantages et ses inconvénients. Parmi les avantages on nommera l'économie du temps et de l'espace ce qui réfléchit la loi de l'économie de l'effort linguistique. L'atmosphère ludique, décontractée plaît beaucoup à nos contemporains. Certains participants aiment se sentir privilégiés du fait de maîtriser le langage auquel les autres n'ont pas accès.

Parmi les inconvénients du langage SMS dans les forums on nommera avant tout le trait que nous venons de nommer parmi les avantages: l'inaccessibilité à quelques participants, ce qui contredit à l'un des principes de base du forum. Non seulement les étrangers, mais les auditeurs natifs malvoyants et malentendants sont automatiquement privés de la conversation, parce que les systèmes décodants sont impuissants face au langage SMS vu l'absence de l'unification des abréviations et de multiples fautes grammaticales et orthographiques. L'utilisation du langage SMS et de multiples clichés de langage, l'écriture phonématique, c'est à dire l'appauvrissement évident intellectuel et émotionnel que l'on peut observer sur Internet français évoque l'argot internet russe appelé *padonkaff* ou *aulbanais*.

Le langage *aulbanais* (on écrit aussi *albanais*) s'est répandu sur Internet russe au début du siècle. C'est un langage spécifique qui se caractérise par l'orthographe volontairement erronée reflétant souvent la prononciation, l'utilisation des clichés et de gros mots.

Le nom de cet argot est né dans le Live journal grâce à un américain d'origine écossaise qui s'est révolté contre l'utilisation sur le site américain d'une langue incompréhensible qu'il a nommée *albanais*. En répondant aux internautes russophones s'il était sûr que le texte était écrit personnellement pour lui, il a dit que le Live journal est un site américain et pas albanais et que, selon lui, être américain veut dire que le monde entier doit s'arranger pour faire comme lui. Les participants russophones du Live journal ont organisé un flash-mob sous-titré «Les leçons d'albanais», qui avait pour objectif d'apprendre à cette personne la langue russe. En deux jours le malheureux a reçu quelques milles lettres, SMS et appels à son portable et il a dû enfin s'excuser auprès de ses interlocuteurs et les assurer qu'il a bien appris la langue albanaise.

L'argot *aulbanais* est né dans le réseau non-commercial Fidonet. La conférence Kaschenko (le psychiatre russe éminent Pieutre Katchenko (1858 – 1920) dont l'hôpital psychiatrique porte le nom) organisée par ce réseau a fait surgir des clichés qui sont très vite entrés en usage, surtout dans les milieux des étudiants et des élèves de grandes classes. Le petit nombre d'expressions spéciales a progressivement remplacé une riche palette des sentiments, et l'on pouvait presque toujours prédire la façon de réagir aux situations décrites par les usagers. Par exemple, la situation sans issue s'exprimait toujours par le mot *koltostrofa*.

En étudiant les mots et les expressions les plus répandus de l'argot internet français nous sommes arrivés à la conclusion que la même habitude de réfléchir et de réagir par des clichés, souvent empruntés à l'anglo-américain est caractéristique des

interlocuteurs français: *woot/n00t* exprime la joie et la satisfaction; *dcdcr*: *décédé de rire* est une réaction à quelque chose d'amusant, par obligatoirement de très comique, *tpm*: *tu n'es pas marrant* reflète une insatisfaction.

Dans toutes les listes et les dictionnaires de l'argot Internet que nous avons étudiés ce sont les abréviations qui étaient à la tête des moyens linguistiques de la formation des mots nouveaux, souvent elles étaient empruntées à l'anglo-américain: *ptafqm*: *pas tout à fait quand même*; *rtva*, *rtl*: *raconte ta vie ailleurs* (*raconte ta life*); *tsé*: *tu sais*; *a2m1*: *à demain*. C'est l'abréviation *tg* qui nous a surtout intéressé exprimant, selon le cas, *ta gueule* ou *t'es gentil*.

La formation des mots se produit d'après des modèles les plus productifs. La suffixation, par exemple, a donné les verbes *plussoyer*, *moinsoyer* (souscrire ou ne pas souscrire aux propos d'un autre intervenant) et leurs dérivés *plussoyage*, *moinsage*. Le télescopage a fait de l'expression oui mais le mot court *monai*, le mot *zik* est l'exemple largement connu de l'aphérèse.

Outre les mots nouvellement formés qui sont répandus sur Internet aussi bien que dans d'autres situations communicatives nous avons relevé quelques **erratifs** rapprochant le langage des internautes français à la langue albanaise. Le terme erratif appartient au philologue russe Gassan Gousseinov, explorateur de l'argot internet russe, et signifie un mot ou une expression qui a été volontairement défiguré par l'auditeur natif maîtrisant la norme pour atteindre un effet spécial [Gousseinov 2000:]. Par exemple, nous avons rencontré de telles forme des mots merci et moi comme *merki*, *micî*, *mi*, *ci*, *miki* et *mwa*, *moa*, *moua*. Il est à noter que quelques variantes conservent le même nombre de lettres que le mot initial (*merki*) tandis que les autres rallongent le mot (*moua*) ce qui entre en contradiction avec la loi de l'effort linguistique minimal. En comparant à la langue albanaise citons les mots *npuved* au lieu de *npuvem* ou *ûad* au lieu de *ad* dans l'expression *выпей йаду!* (*bois du poison*) expression exprimant une forte indignation.

D'habitude, les philologues sont assez sereins face à l'argot des jeunes. Ils prétendent que la jeune génération devenant adulte oublie ses flats et choos. Mais la langue albanaise provoque beaucoup d'inquiétudes. Le nombre d'erratifs est trop considérable pour permettre aux jeunes d'écrire correctement des essais et des rédactions. On ne peut pas exprimer toujours ses sentiments par des clichés et quand les circonstances l'exigent commencer à parler d'une façon recherchée. La personne passionnée pour la langue albanaise ne pourra pas apprécier la littérature classique. La situation avec l'orthographe des jeunes s'aggravera d'avantage. Quelques jeunes pourront vraiment rester sans poste de travail. Il est à noter que les internautes russes ne sont pas unanimes à utiliser la langue albanaise. On a vu organiser quelques démarches sous la même devise «Je sais écrire en russe»; «Je veux lire les texte en bon russe». Les russophones abusant de la langue albanaise sont appelés *афђтропы* (*affteurs*) et sont mal vus sur certains forums.

La France, elle aussi, connaît les personnes d'âges différents qui luttent pour la pureté de la langue. Par exemple un jeune lycéen qui est devenu maintenant philologue a créé il y a quelques années un site nommé Comité de lutte Contre le langage sms et les fautes volontaires sur Internet. Les forums de la revue Défense de la langue française connaissent des adhérents de tous les âges et de toutes les professions [<http://www.langue-francaise.org/>] Il est à signaler que l'argot Internet français possède le mot *kikoulol* ou *kikoolol* qui signifie un jeune adolescent utilisant abusivement le langage SMS à l'écrit et ayant un comportement antisocial, en particulier sur Internet.

En guise de conclusion, est à dire que les forums pourraient être l'évolution du genre épistolaire. La communication sur les forums s'effectue en général par les jeunes et nous voulons croire que la beauté et la pureté de la langue seront plus importantes que le désir d'épater et d'économiser son temps.

REFERENCES

- Akhmanova 1996:** Akhmanova O.S. Dictionnaire des termes linguistiques (Словарь лингвистических терминов) – Moscou: Sovetskaja Entsiklopédia.
- Bondaletov 1987:** Bondaletov V.D. Linguistique sociale (Социальная лингвистика). – Moscou: Prosvésthénie.
- Gousseinov 2000:** Gousseinov G. D'autres langues. Notes sur l'anthropologie de l'internaute russe: les particularités de la langue et de la littérature des internautes. (Другие языки. Заметки к антропологии русского интернетиста: особенности языка и литературы сетевых людей) <http://nlo.magazine.ru>.
- Larousse 2001:** Larousse. Dictionnaire encyclopédique. – Paris: Larousse.
- Iartseva 2002:** Dictionnaire linguistique encyclopédique. (Лингвистический энциклопедический словарь). – Moscou: Ysikoznanie.
- Littré 1963:** Littré E. Dictionnaire de la langue française – Paris: Hachette.
- Robert 2005:** Robert. Le Petit Robert. – Paris: Robert.
- Roussakova 2007:** Roussakova E.B. Le sociolecte informatique russe: la formation et le fonctionnement. (Русский компьютерный социолект: формирование и функционирование). thèse de doctorat (дисс. канд.фил. наук). – Kaliningrad. Comité de lutte contre le langage sms et les fautes volontaires sur Internet (URL: <http://sms.informatiquefrance.com/>) (en ligne).
- À quoi ressemble l'Internet en 2012 (URL: <http://www.fredcavazza.net/2012/01/13/a-quoi-ressemble-linternet-en-2012/>) (en ligne).
- Défense de la langue française (URL: <http://www.langue-francaise.org/>) (en ligne).

Valentine KORJ

Maitre de conférences

Université Pédagogique Régionale de Moscou

LES PARTICULARITÉS MORPHO-SÉMANTIQUES DES SUBSTANTIFS FÉMINISÉS DE FONCTIONS SOCIALES DANS LA PRESSE DES PAYS FRANCOPHONES : LE CAS DE LA BELGIQUE ET DE LA SUISSE

В настоящей статье освещена проблема феминизации имен существительных, обозначающих социальный статус, профессию, чин, звание, ученую степень и пр., на материале прессы франкоговорящих стран, а именно Бельгии и Швейцарии. Приведены различные точки зрения на правила и принципы процессов феминизации, как на уровне узуса, так и в закрепленных юридически административно-правовых актах. Выявлены особенности феминизованных существительных указанного класса в плане морфологии, семантики и орфографии. Особое внимание авторам обращено на «соперничество» именных форм мужского и женского рода, ведущее в любом случае к социологической эволюции, которая, непременно, должна найти свое отражение в языке.

Dans le présent article l'auteur se analyse le problème de la féminisation des noms substantifs de métiers, grades, titres, fonctions publiques dans la langue de presse belge et suisse. L'auteur étudie des points de vue différents sur les règlements et les principes de la féminisation au niveau de l'usage aussi bien qu'au niveau des actes de droit administratif possédant le statut juridique. Les particularités des substantifs féminisés en question sont relevées sur le plan morphologique, sémantique et orthographique. Une attention particulière est attirée par l'auteur au combat pour l'égalité des noms du masculin et du féminin qui conduit de toute manière à des évolutions sociologiques que, tôt ou tard, la langue prendra en compte.

Dans le présent article l'auteur a l'intention de révéler les particularités de l'usage et de l'évolution des formes substantivales féminisées de métiers, grades, titres, fonctions publiques dans la langue de presse belge et suisse. Le problème paraît bien épineux parce qu'il ne concerne pas la linguistique toute seule mais également la sociologie, la psychologie, la politique, la société entièrement.

En Belgique, l'adoption le 21 juin 1993 d'un décret visant à féminiser les noms de métier, fonction, grade ou titre dans tous les documents émanant du secteur public a alimenté de vives discussions qui sont loin d'être closes. Le Conseil supérieur de la langue française avait été chargé de proposer des règles de féminisation reprises par le gouvernement de la Communauté française dans un arrêté du 13 décembre 1993. Le Conseil a estimé qu'il fallait aider les mentalités à progresser en laissant à l'usage toute liberté mais en conférant un caractère obligatoire à la féminisation dans les actes administratifs.

Les recommandations du Conseil ne prétendent pas à l'innovation. Les principes dégagés se contentent de généraliser le champ d'application des règles existantes concernant le masculin et le féminin. Ils s'inspirent moins de la démarche pragmatique québécoise que des règles proposées en France par la commission Groult. Les noms féminins doivent cesser d'apparaître comme des exceptions et ceux qui ont été déjà sanctionnés par l'usage doivent être conservés, même s'ils s'écartent des règles générales. Un Guide de féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre a été publié

en1994, qui donne une application concrète de ces règles [Communauté française de Belgique 1994].

Si l'on entre dans le détail des recommandations, on constate qu'elles portent sur les règles morphologiques suivantes qui distinguent :

* le cas où le nom masculin est terminé par une voyelle. On opte alors pour l'adjonction d'un *-e* final (*une députée, une apprentie*) ou pas de changement si le masculin se termine déjà par un *-e* (*une architecte, une gendarme, une diplomate, une ministre, une contremaître, une maître des requêtes*) ou par *-a* ou *-o* (*une dactylo, une imprésario*).

(1) *Les autorités de Prague réalisèrent leur bête à l'ampleur des réactions, et relâchèrent la philosophe au plus vite* [La Libre Belgique, 25.06.2010].

(2) *Le démon de midi pourrait ne pas être qu'une flambée personnelle visant à se défendre du vieillissement, commente Marie-Laure Colonna, une psychanalyste jungienne* [Ibid.].

(3) *La ministre espagnole des Affaires étrangères Trinidad Jimenez a précisé que son pays allait déployer tous ses "moyens diplomatiques et consulaires pour s'assurer que ces travailleurs humanitaires puissent rentrer chez eux"* [Metro, 24.10.2011].

(4) *En fait, le stratagème médiatique illustrait l'histoire de l'animateur qui se mord le stylo : derrière le saltimbanque se cache une bonne imprésario* [La Capitale, 05.08.2011].

* le cas où le nom masculin est terminé par une consonne. Est proposée ici l'adjonction d'un *-e* final (*une artisanne, une experte, une cuisinière, une croupière, une dépanneuse, une doyenne, une maréchale-ferrante, une entraîneuse, une lieutenant, une amirale, une colonelle, une aspirante, une plantonne, une pomprière, une consule, une principale, une maçonne, une préfète, une cafetière, une cheminote, une jardinière, une sacristine, une sapeuse, une soldate, une trappense*), sauf cas particuliers (*une chef, une écrivain, une mannequin, une marin, une médecin, une proviseur, un quartier-maître*). Par exemple :

(5) *Une experte pense qu'avec ces modifications et en ajoutant sur quelques passages la voix de Joaquin Phoenix...le film pourrait enfin être achevé* [Metro, 24.10.2011].

(6) *La policière de permanence lui fait remarquer d'une voix calme et posée qu'elle sent l'alcool...* [La Province, 03.01.2012].

(7) *Tous les sondages donnaient à M^{me} Kirchner, 58 ans, candidate du Front pour la Victoire...entre 51% et 55,4% des voix...* [Metro, 24.10.2011].

(8) *La preneuse de son a tendu son gros micro au bout d'une perche* [La Libre Belgique, 17.06.2009].

Cas particuliers :

(9) *La Ligne arabe accueillera le lendemain au Caire une conférence en présence notamment du secrétaire général de l'ONU Ban Ki-moon et de la chef de la diplomatie européenne Catherine Ashton* [La Presse, 08.04.2011].

(10) *Tous les matins dans le royaume d'Ans, vers 7 heures 20, je croise une charmante chaperon rouge, vêtue d'un trench rouge et aux jolis cheveux châtain bouclés* [Metro, 24.10.2011].

(11) *Constance Verluca, une ancienne mannequin, fait partie de ces filles qui pensent que le romantisme doit être dissous dans l'humour pour devenir pétillant ...* [La Capitale, 14.08.2010].

Si le nom se termine par *-eur*, déclinaison en *-euse* (*une carrelense, une contrôlense, une chauffeuse*) ou pas de déclinaison lorsqu'au nom ne correspond pas de verbe (*une docteur, un procureur*). S'il se termine par *-teur*, déclinaison en *-teuse* quand il existe un verbe correspondant (*une acheteuse, rapporteuse, toiletteuse*) ou en *-trice* quand il n'existe pas de verbe correspondant ou quand le verbe ne comporte pas de *-t* dans sa terminaison (*apparitrice, rédactrice, rectrice*). A voir les phrases ci-dessous :

(12) *L'Américaine Lindsey Vonn, ouvreuse de la saison de ski alpin à Sölden, en Autriche, a remporté samedi le slalom géant...* [Le Soir, 09.07.2011].

(13) La contrôlease puisera son histoire dans la telenovela mexicaine "The Disorderly Maids of the Neighborhood"... [Ibid].

(14) Il avait beaucoup aimé Indiana Jones et avait pensé à moi pour la réalisation d'un film Tintin", - a rappelé une rapporteuse [Metro, 24.10.2011].

(15) La sénatrice centriste Valérie Létard (Nord)...sera candidate samedi...[Le Soir, 17.11.2011].

Voilà un sondage qui ne va pas plaire à toutes les rédactrices de presse... [Ibid.]

Quant aux règles syntaxiques, elles conseillent de recourir systématiquement aux déterminants féminins (une comptable, une présidente, une agente de change) comme dans les exemples qui suivent :

(16) "Les victimes doivent être reconnues", a rappelé Linda Opdebeeck, la présidente d'un groupe de travail sur ce thème"... [Metro, 24.10.2011].

(17) Sabine Gémisson, une agente de la direction de la centrale syndicale, souligne que "ce sont les grandes entreprises qui sont bénéficiaires des mesures gouvernementales"... [Ibid.]

On conseille d'accorder automatiquement les adjectifs et participes avec le substantif (une conseillère principale, une contrôlease adjointe, une ingénieur technicienne, une présidente-directrice générale, une Première ministre, une Haute-commissaire) :

(18) Condoleezza Rice, à l'époque la conseillère principale à la sécurité nationale, l'impose en 2002 à Yasser Arafat comme ministre des Finances pour apurer les comptes [L'Echo, 13.02.2009].

(19) La présidente du Parlement est lasse de ces apprentis clandestins qui brûlent de gagner leurs galons en incendiant un bus ou une permanence socialiste [Ibid].

(20) Un nouveau sommet se tiendra mercredi, afin de laisser le temps à la chancelière allemande de présenter l'accord à sa majorité [Metro, 24.10.2011].

(21) La commissaire européenne à la Justice, Viviane Reding, vendredi à Paris [Crédits photo : L'Avenir, 15.10.2010].

A côtés des formes accordées selon la prescription syntaxique, il se rencontre parfois celles où pour une raison ou autre cet accord est perdu. L'exemple suivant, bien curieux à notre avis, le révèle :

(22) La Premier ministre, Yingluck Shinawatra, a prévenu samedi que la crise pourrait durer "quatre à six semaines"... [Metro, 24.10.2011].

Ces règles s'accompagnent de recommandations, en matière d'offres d'emploi par exemple, qui invitent à faire figurer la forme féminine en entier aux côtés de la forme masculine (on recrute un mécanicien ou une mécanicienne), et à ne pas abuser de l'emploi générique des termes masculins, même si ceux-ci ne doivent pas être perçus comme désignant nécessairement des hommes (les étudiants sont inscrits d'office aux examens). A comparer :

(23) Plus de quatre millions d'électeurs étaient attendus aux urnes hier [Metro, 24.10.2011].

(24) La diversité des jobs au sein de la société bruxelloise de transport public est énorme...des chauffeurs aux ingénieurs, des médecins aux mécaniciens en passant par les juristes et quichetiers [Metro, 24.10.2011].

L'évaluation de cette politique linguistique brosse le bilan de l'implantation des formes féminisées afin d'apprécier le changement réalisé dans les pratiques. Les conclusions montrent que le décret n'a pas provoqué de réactions hostiles. Les nouvelles dénominations ne sont pas davantage rejetées dans les professions peu féminisées que dans les autres et la position hiérarchique de la fonction n'influence pas l'acceptation ou le rejet des termes féminisés.

Toutefois, la féminisation obtenue a consisté essentiellement à utiliser les dénominations pour lesquelles une forme féminine est préférable par rapport aux nouvelles formes. *Agent, appariteur, chef-opérateur* ne sont ainsi jamais féminisés. L'existence de la dénomination avant la réforme joue ainsi clairement en faveur de son acceptation. En outre, si l'emploi des formes féminines est imposé à l'écrit, sa généralisation à l'oral est loin d'être systématique, signe incontestable d'une adhésion relative à la réforme.

En plus, la réforme a suscité de vives oppositions : "Certains s'élevèrent pour dire que l'Etat n'avait pas à intervenir sur la langue et que c'était à l'usage de décider. Or, il n'existe pas un usage mais des usages, et dans ce cas l'Etat ne légifèrait que dans le cadre de son propre usage administratif. En dehors de ce cadre administratif, chacun reste libre de féminiser ou pas. <...> D'autres encore s'opposaient à la féminisation en avançant des arguments de type linguistique, mettant en avant, par exemple, le fait que le masculin serait un genre non marqué ou regrettant la polysémie de certains mots féminisés. Ces arguments, souvent erronés, traduisaient de fait une résistance au changement, changement linguistique d'une part, changement dans les rapports entre hommes et femmes d'autre part" [Le français en Belgique 1997: 470-472].

Si on entre dans le détail des résistances constatées à la féminisation en Belgique, on voit toujours les mêmes difficultés. Les noms en *-eur* qui paraissent surtout indissociables du masculin (*professeur, docteur*) ne sont pas féminisés, sinon exceptionnellement par leur article et la flexion "e". La polysémie des termes compromet leur féminisation. Il en va ainsi des mots à double sens que la pratique répugne à utiliser, comme *perforatrice, manœuvre, glacière, entraîneuse, cafetière*. Comparons, par exemple :

(25) *Sans nouvelles, Isabelle, la cafetière du restaurant "La Closerie des Lilas", essaie pendant des heures de joindre son mari à la maison* [La Province, 11.04.2013].

(26) *C'est le genre de choses que vous pouvez entendre dans des conversations de cafetière chaude, de la part d'abrutis qui boivent trop* [La Libre Belgique, 07.11.2013].

La terminologie officielle ne peut prendre la forme d'un catalogue ou d'un dictionnaire exhaustif des équivalents féminins proposés. Les formes qui ne peuvent s'appuyer sur des mécaniques linguistiques déjà présentes, au moins en puissance, dans le langage (c'est le cas de *l'assesseur, l'ingénieur, l'agent*) ne peuvent trouver de racines solides pour se développer ou sont marquées d'une nuance dépréciative.

La Suisse a entrepris des réformes à l'échelle cantonale. Le canton de Genève a adopté un règlement sur la féminisation des noms de métier, grade ou titre. Toutefois, des raisons financières à cause de la féminisation des écritures, ont conduit les cantons suisses à envisager des adaptations différentes qui vont de l'économie de tout remaniement dans les cantons d'Appenzell et de Zurich, en passant par une simple adaptation des textes juridiques dans les Grisons et Zug, à la transcription des textes législatifs et administratifs dans les cantons d'Argovie, Berne et Saint-Gall.

L'exemple du canton de Berne peut ainsi être considéré comme significatif des démarches qui ont poussé à son terme le mouvement de féminisation. Le débat a été lancé en 1985 lorsque le Grand Conseil a pris la décision de principe de formuler les actes législatifs de manière non sexiste. Cela a conduit en 1987 à l'édiction de directives, révisées en 1992, qui prévoient que les actes législatifs doivent être conçus de manière à respecter le principe de l'égalité des sexes.

L'emploi dans la langue juridique de termes marqués contribuerait ainsi à la prise de conscience par les locuteurs du rôle des femmes dans la société. Dans la mesure où les textes de droit jouissent d'une légitimité particulière, ils constituent, selon le Conseil,

le support adéquat pour promouvoir la condition des femmes, de façon à accélérer les mutations sociales [Klokov 2009 :145].

La méthode retenue consiste à appliquer une procédure dite "créative", qui combine la reformulation du texte, l'utilisation de formes neutres ou épécènes et l'usage conjoint des formes masculine et féminine. L'expression "le corps enseignant" sera ainsi préférée à la forme "les enseignants" ou, mieux, la formulation "l'allocation pour enfant est versée avec le salaire" se substituera à "versement de l'allocation pour enfant incombant à l'employeur" car le terme *employeur*, trop explicitement connoté comme masculin, induirait une interprétation de la phrase contraire à l'égalité des sexes. Si le texte ne peut être reformulé, il est recommandé d'utiliser conjointement les formes masculines et féminines (*les instituteurs et les institutrices*). A comparer :

(27) Aucun des leaders du parti populiste suisse n'a réussi à être élu au premier tour des élections fédérales. "L'UDC subit les conséquences d'une rhétorique modérée choisie dans l'espoir de faire entrer ses candidats et candidates au Conseil des Etats", analyse le politologue Georg Lutx [La Tribune de Genève, 31.10.2011].

(28) Les étudiants et les étudiantes des Facultés universitaires...ont quitté la Fédération des étudiants francophones (FEF), lui reprochant un fonctionnement et des prises de décision manquant de transparence et de débat [Ibid.].

Une telle méthode n'est pas exempte de paradoxes. Elle repose avant tout sur l'idée que le droit doit se faire l'instrument d'un projet social : il s'agit de rendre désormais visible la présence des femmes en tant que sujets de droit dans les actes législatifs. Une telle finalité n'est pas sans poser un problème car le sujet de droit n'a précisément pas de sexe. C'est un être indéterminé, représentant des caractéristiques universelles qui sont celles de tout être humain.

Cependant, quand il est désigné par un substantif masculin, les tenants de la non-discrimination prétendent que ce substantif fasse référence implicitement à un sujet masculin et non au sujet juridique abstrait. Le masculin n'aurait donc pas la fonction neutralisante qu'on lui prête, même lorsqu'il désigne des qualités attribuables aux deux sexes. Pour que la présence des femmes soit visible, il faudrait que celle des êtres masculins s'efface. On ne peut pourtant pas utiliser un substantif féminin pour nommer le sujet juridique, car à confondre genre sexuel et genre grammatical, on se retrouve exactement devant le même problème : c'est un sujet concret qui est désigné et non une entité juridique. Dans la mesure où le neutre n'existe pas dans la langue, quoi qu'on y fasse, il faut renoncer à désigner le sujet de droit dans les textes juridiques, par impossibilité d'utiliser l'un ou l'autre des articles (*le* ou *la*), ce qui constitue un comble.

La reformulation des textes s'épuise à remplacer tous les substantifs masculins par des termes neutres ou épécènes. La quête d'un genre neutre, par effacement du masculin grammatical, s'abîme dans la recherche de formulations détournées qui, pour restituer un caractère abstrait et formel aux textes juridiques, doivent renoncer à désigner le sujet de droit pour ne plus désigner que des rapports sociaux ou des objets. *Citoyen, employeur, enseignant, participant* disparaissent ainsi au profit de *citoyenneté, rapport salarial, corps enseignant, participation* [Thibault, Knecht 2000].

(29) Toute la participation à la démarche d'écotaxation "Entreprise Ecodynamique" ...s'avère nécessaire, nous mettons en place un plan d'actions, afin de pallier les éventuels manquements [Le Temps, le 5 mai 2011].

(30) "Le taux de participation [des Tunisiens] pour élire une assemblée constituante pourrait dépasser les 60%", - a déclaré Kamel Jendoubi [Ibid.].

(31) *Une occasion de rencontrer des étudiants et un corps enseignant de première année et de tester son choix* [Le Matin, 16.09.2011].

La reformulation rencontre rapidement ses limites. Le Canton de Berne maintient dans ses textes la règle de l'accord, au nom de raisons en apparence uniquement linguistiques (sa transgression constituerait une violation inadmissible des règles de grammaire) et pratiques (la lisibilité des textes impose de ne pas souligner encore le féminin dans l'accord des participes, adjectifs et pronoms). A voir l'exemple (22) du journal belge "Metro". En réalité, ce renoncement traduit l'échec d'une recherche d'un neutre absolu, qui n'existe pas et n'a jamais existé.

Il est à noter que l'accord syntaxique dans les cas pareils est loin d'être rare ce que illustre l'exemple suivant :

(32) *Après dix années de travail avec les jeunes Américains, danah boyd, bloqueuse sans majuscule, chercheuse chez Microsoft Research et professeure associée à l'université de New York, publie un livre pour éclairer l'usage que les adolescents ont des réseaux sociaux* [La Tribune de Genève, 10.03.2014].

Un fait remarquable : outre l'accord normatif du participe "associée" avec le nom féminisé "professeure" il y a une spécificité d'orthographe - l'ajout d'un - e final à la forme de base "professeur".

Le combat pour l'égalité des noms du masculin et du féminin dans les pays francophones et même en France conduira de toute manière à des évolutions sociologiques que la langue prendra en compte quoiqu'avec un certain retard.

RÉFÉRENCES

Communauté française de Belgique 1994 : Mettre au féminin : guide de féminisation des noms de métier, fonction, grade, titre // Direction de la culture et de la communication ; Conseil supérieur de la langue française – Bruxelles : Service de la langue française.

Le français en Belgique 1997: Le français en Belgique. Une langue, une communauté / Sous la direction de D. Blampain, A. Goosse, J.-M. Klinkenberg, M. Wilmet. – Paris : Duculot.

Klokov 2009 : Klokov V. Le français en Suisse (Французский в Швейцарии). – Saratov : Science.

Thibault, Knecht 2000 : Thibault A., Knecht P. Le petit dictionnaire suisse-romand. Particularités lexicales de français contemporain. – Carouge-Genève : Editions Zoé.

Olga KOULAGINA

Chargée de cours

Université Pédagogique d'État de Moscou

ÉTUDE DE LA REPRÉSENTATION DE L'«ÉTRANGER» DANS LA LITTÉRATURE FRANÇAISE DU XVIII^e SIÈCLE : ASPECT LINGUISTIQUE

В статье рассматриваются основные языковые средства репрезентации представителей чужой (в данном случае – восточной) культуры во французской литературе классического периода, а именно – Эпохи Просвещения. Материалом для анализа послужил роман Ш. де Монтескье «Персидские письма», оказавший значительное влияние на французскую культуру в целом и, в силу своих лингвистических особенностей, позволяющий наиболее полно представить специфику портретирования «чужого» в литературе рассматриваемого периода.

Le présent article porte sur l'analyse des moyens linguistiques servant à représenter les natifs d'une culture étrangère (notamment orientale) dans la littérature française de la période du Siècle des Lumières. C'est sur le texte du roman «Lettres persanes» de Ch. de Montesquieu que la présente étude sera basée vu l'impact de cette œuvre sur la culture française ainsi que le caractère exhaustif du portrait de l'«étranger» fourni dans le roman.

Le XVIII^e siècle fut profondément marqué par une évolution des valeurs des sociétés européennes, la société française y comprise, ce qui influença considérablement la littérature de l'époque. Si c'était sur le plan religieux que l'«étranger» était auparavant représenté comme tel, le siècle des Lumières connaît une tendance inverse : celle à faire le portrait de l'«étranger» à travers le regard critique que le natif d'une autre culture porterait sur la culture française. Ce changement de rôles serait dû au désir des auteurs français de se mettre à la place des Orientaux afin de dénoncer les défauts de leur propre culture, dont le manque de tolérance ne serait pas le dernier. Pour mieux articuler la présente idée, on s'adresse au roman épistolaire «Lettres persanes» (1721) de Ch. de Montesquieu ainsi qu'à la tragédie «Zaïre» (1732) de Voltaire. Le texte des «Lettres persanes» représente une satire explicitant plusieurs défauts de la société française de l'époque dont le protagoniste (qui en est en même temps le narrateur) appartient à une culture orientale (à savoir persane). C'est lors de son séjour à Paris que le personnage nommé Usbek est en train d'observer et d'étudier les mœurs de la société française. Le texte du roman fait voir clairement la stupéfaction éprouvée par un Oriental qui arrive en Europe pour la première fois :

C'est un grand spectacle pour un Mahométan de voir pour la première fois une ville chrétienne [Montesquieu 1964].

L'épithète métaphorique *un grand spectacle* servirait à rendre de façon plus explicite et plus vive l'état de choc d'un étranger dans une ville inconnue. L'antithèse *un Mahométan – une ville chrétienne*, à son tour, mettrait en valeur la dissonance ethnoculturelle à laquelle le protagoniste succomberait vu l'étrangeté du lieu peuplé, en outre, des représentants d'une religion autre que la sienne. Ainsi, c'est sa culture maternelle qui serait le repère phare d'Usbek, celui-ci tentant de décrire le mode de vie et la culture européens, notamment français :

1) *Paris est aussi grand qu'Isbahan. Les maisons y sont si hautes qu'on jugerait qu'elles ne sont habitées que par des astrologues* [Montesquieu 1964].

2) *Nous sommes à présent à Paris, cette superbe rivale de la ville du Soleil* [Montesquieu 1964].

À ce qu'on déduit des exemples cités ci-dessus, le héros procède à une comparaison de Paris et de sa ville natale d'Ispahan en recourant au transfert d'un réalisateur maternel (une tour d'astrologue) à ceux de la culture étrangère. Le recours à l'épithète métaphorique à valeur appréciative *cette superbe rivale* laisse supposer que la capitale de la France, vue par le protagoniste, serait tout à fait comparable avec la ville persane. De plus, la périphrase métaphorique *la ville du Soleil* désignant Paris démontre une certaine supériorité de la culture étrangère en ce qui concerne la beauté extérieure de cette dernière.

En poursuivant la description de la société française, le narrateur prête une attention particulière à la caractéristique des mœurs occidentales:

1) *Que vous êtes heureuse, Roxane, d'être dans le doux pays de Perse, et non pas dans ces climats empoisonnés où l'on ne connaît ni la pudeur ni la vertu!* [Montesquieu 1964].

2) *Au lieu de cette noble simplicité et de cette aimable pudeur qui règne parmi vous, on voit une impudence brutale, à laquelle il est impossible de s'accoutumer* [Montesquieu 1964].

3) *...un pays <...> où l'infidélité, la trahison, le rapt, la perfidie et l'injustice conduisent à la considération* [Montesquieu 1964: 89].

En examinant les exemples cités, il serait à remarquer que le portrait de la culture française est fondé sur un contraste avec la culture maternelle du héros. Le contraste en question serait le plus explicite dans l'antithèse *le doux pays de Perse – ces climats empoisonnés*, celle-ci ayant pour base une opposition généralisée de la Perse et de la France où cette dernière n'est pas nommée directement mais se désigne par le transfert métonymique signalant l'attitude plutôt dépréciative du narrateur.

Quant à l'exemple 2, celui-ci est censé traduire une opposition plus concrète, celle des comportements adoptés au sein de chacune des deux sociétés. La culture persane est représentée par les épithètes métaphoriques à connotation appréciative *cette noble simplicité* et *cette aimable pudeur*; la société française, elle, se dépeint par une épithète à valeur dépréciative *une impudence brutale*. Il est à souligner que le lexème *brutal* rend l'idée d'une rudesse presque bestiale [Trésor de la Langue Française 2012], ce qui corrobore l'hypothèse de l'inversement des rôles dans la communication interculturelle de l'époque. Alors que c'étaient les natifs de cultures étrangères qu'on mettait souvent en comparaison avec des bêtes, au XVIII^e siècle ce sont les Orientaux qui dénonceraient les comportements soi-disant animaux des membres de la société française.

En passant à l'analyse de l'exemple 3, il serait pertinent de noter une antithèse dont le dernier composant (*la considération*) aurait pour origine l'ensemble des composants qui le précèdent. En effet, l'énumération *l'infidélité, la trahison, le rapt, la perfidie et l'injustice* ne se compose que de lexèmes à connotation visiblement dépréciative. Pourtant, les procédés et les qualités désignés par les lexèmes cités ci-dessus auraient pour effet un phénomène traduit par un nom à valeur appréciative, le mot *considération* rendant l'idée de l'estime et des égards mérités [Trésor de la Langue Française 2012]. Ainsi, c'est l'antithèse en question qui aurait provoqué, au juste, la dissonance ethnoculturelle éprouvée par le protagoniste du roman.

En ce qui concerne le portrait fait par le narrateur du pouvoir royal et du clergé européens (notamment français), la question mériterait une attention particulière. Voici un exemple illustratif de la représentation du roi de France :

...ce roi est un grand magicien : il exerce son empire sur l'esprit même de ses sujets ; il les fait penser comme il veut [Montesquieu 1964].

À noter que le lexème *magicien* désigne normalement et majoritairement celui qui a le don de réaliser des effets extraordinaires voire des prodiges ; cependant, du temps de Montesquieu et des «Lettres persanes», ce lexème avait déjà son acception «sorcier, personne liée avec le diable» [Trésor de la Langue Française 2012], cette dernière étant renforcée et appuyée par l'épithète métaphorique à valeur hyperbolisante *grand*. Une fois de plus, on est en présence de l'inversement des rôles déjà traité ci-dessus : auparavant, c'étaient des cultures étrangères (celles de l'Orient en particulier) qui auraient été vues comme diaboliques, ce qui se reflétait fréquemment dans des textes littéraires, alors que le XVIII^e siècle voit les Orientaux rendre ce genre d'attitude aux représentants des sociétés européennes.

Quant au clergé, notamment au Pape, le portrait de celui-ci a des traits communs avec la représentation du roi, ce qui est démontré par l'exemple ci-dessous :

...il y a un autre magicien, plus fort que lui, qui n'est pas moins maître de son esprit qu'il l'est lui-même de celui des autres. Ce magicien s'appelle **le Pape**. Tantôt il lui fait croire que trois ne sont qu'un, que le pain qu'on mange n'est pas le pain, ou que le vin qu'on boit n'est pas du vin, et mille autres choses de cette espèce [Montesquieu 1964].

Par analogie avec le roi, le Pape est, lui aussi, qualifié de *magicien*, ce qui est censé produire l'effet péjoratif, car ce lexème sert à désigner un représentant du clergé. Il est à noter également une allusion à certains principes fondamentaux du christianisme (à savoir, le doctrine de la trinité et le pain et le vin devenus Corps et Sang du Christ), ainsi que la construction causative *faire croire* exprimant l'idée d'une certaine dépendance voire manipulation. On pourrait en déduire que la combinaison de ces deux procédés a pour but de traduire l'attitude méfiante d'un Oriental à l'égard d'une religion étrangère, ainsi que sa faible connaissance du catholicisme [Koulagina 2012].

Citons un autre exemple illustratif de la représentation du Pape vu par un Oriental :

Le Pape est le chef des chrétiens. C'est une vieille idole qu'on encense par habitude [Montesquieu 1964].

La comparaison du Pape à une idole, rendue par l'épithète *une vieille idole*, est censée souligner le côté païen des pratiques chrétiennes dont le narrateur devient témoin. À noter également que les siècles précédents étaient marqués par un manque de tolérance manifesté par les catholiques à l'égard de toutes les autres religions dont les représentants se faisaient qualifier d'idolâtres, alors que le texte des «Lettres persanes» devient un témoignage clair de la tendance inverse: ce sont maintenant les catholiques mêmes dont l'idolâtrie est dénoncée par le narrateur. De surcroît, le complément circonstanciel *par habitude* est l'indice du manque de foi véritable chez les Occidentaux vus par Usbek, ainsi que celui d'une obéissance plutôt mécanique aux traditions adoptées depuis plusieurs siècles mais qui n'ont plus aucune valeur spirituelle.

Pour en arriver au bilan de l'analyse du roman, une nomination généralisée de toute la culture occidentale est à souligner, avancée par le narrateur et exprimée par l'épithète métaphorique à connotation dépréciative *le noir Occident* [Montesquieu 1964]. Comme l'adjectif *noir* sert à caractériser ce qui est dépourvu de couleur ou de lumière [Trésor de la Langue Française 2012], il ne serait pas illogique d'admettre que cette absence de lumière est comparable à celle de la lumière de la foi, selon le narrateur.

En procédant à l'analyse de «Zaïre», la tragédie de Voltaire, il est à noter que la tragédie en question reflète bien la philosophie de l'auteur, celui-ci dénonçant le fanatisme de l'Église catholique et se prononçant pour une attitude plus tolérante à l'égard de la diversité culturelle et religieuse [Kerautret 1997]. Ainsi, le texte de «Zaïre»

rend à la fois la vision des chrétiens par les musulmans et vice versa. La représentation s'effectue via une combinaison des discours masculin et féminin, ce qui ne se révèle que très rare dans la littérature du XVIII^e siècle et est quasiment absent dans les textes des périodes précédentes où figuraient seuls des protagonistes masculins. Une autre particularité est également à souligner : l'action de la pièce se passe à Jérusalem à l'époque des Croisades, alors que la ville représentait la soi-disant pomme de discorde entre les chrétiens et les musulmans, chacun des deux camps adversaires cherchant à reconquérir le territoire qu'il croyait le sien.

Pour rendre l'analyse plus précise, c'est la représentation de l'«étranger» dans les discours féminin et masculin présents dans la tragédie qui est à examiner. Notre analyse démontre que les personnages féminins de confession musulmane ont tendance à décrire les Français (notamment, le chevalier Nérestan) par le biais des épithètes cernant le portrait moral du personnage, telles que : *ce brave Français* [Voltaire 1943], *ce généreux Français* [Voltaire 1943], *digne Français* [Voltaire 1943]. Toutes ces épithètes portent une connotation appréciative : il est également à souligner que l'ethnonyme *Français* n'en possède aucune ni ne traduit l'idée d'appartenance religieuse. En même temps, Nérestan est qualifié d'*un étranger, un captif inconnu* [Voltaire 1943]. Dans le contexte donné, le côté sémantique du lexème *étranger* serait proche de celui de l'épithète *inconnu*, les deux servants à exprimer l'étrangeté, pourtant, celle en matière de religion ne s'affiche d'aucune façon dans le passage cité ci-dessus. Quant aux qualités morales de Nérestan, c'est son audace qui est valorisée en premier :

Combien nous admirions son audace hantaine ! [Voltaire 1943].

À noter que l'épithète *hantaine* ne possède aucune valeur dépréciative, celle-ci fixée seulement au XIX^e siècle, – en revanche, ce lexème sert à désigner la magnanimité et la grandeur d'âme [Trésor de la Langue Française 2012]. Aussi en conclut-on que le portrait du chevalier chrétien est connoté positivement dans les discours féminin.

En ce qui concerne les personnages masculins, c'est le facteur religieux qui est prédominant dans leur discours, notamment celui qui est adressé par les musulmans aux personnages de confession chrétienne :

1) *Chrétien, je suis content de ton noble courage...* [Voltaire 1943];

2) *Corasmin, que veut donc cet esclave infidèle ?* [Voltaire 1943];

3) *Madame, le soudan m'ordonne de vous dire*

Qu'à l'instant de ces lieux il faut vous retirer,

Et de ces vils chrétiens surtout vous séparer [Voltaire 1943];

4) *Va, ce chrétien attend, et tu peux l'introduire...* [Voltaire 1943].

Dans les exemples cités ci-dessus, le lexème *chrétien* traduit la nette division entre «des siens» et «des étrangers». D'ailleurs, l'épithète métaphorique à valeur méliorative *ton noble courage* met en valeur la reconnaissance des vertus du chevalier chrétien, son audace en particulier, cependant son appartenance à une autre religion se révèle un argument de plus de poids. D'autant plus que l'appartenance religieuse du personnage se présente comme l'origine de sa morale éventuellement douteuse, celle-ci désignée par l'épithète à connotation péjorative *ces vils chrétiens*. Quant à l'épithète *cet esclave infidèle*, elle est censée traduire l'attitude vivement défavorable du chef musulman à l'égard des chrétiens. Alors que dans des textes plus anciens l'épithète *infidèle* s'appliquait normalement pour désigner les représentants d'autres religions, ce sont les chrétiens qui se trouvent caractérisés de la sorte dans la littérature du XVIII^e siècle. Ce sont les Européens qui se révèlent «étrangers» à la population musulmane de Jérusalem et se présentent comme des

envahisseurs tentant de s'emparer des territoires qui ne leur appartiennent pas et, par conséquent, ne méritant qu'une attitude négative.

En examinant le discours de ces derniers, il est à noter que pour eux, la différenciation religieuse y joue également un rôle primordial. C'est le lexème *barbare* qui serait la nomination employée le plus fréquemment par les chevaliers chrétiens pour caractériser leurs adversaires musulmans :

1) *Noradin m'éleva près de cette Zaire, / Qui depuis, égarée en ce funeste lieu.*

Pour un maître barbare abandonna son Dieu [Voltaire 1943];

2) *Barbare, il est trop vrai : viens épuiser mon flanc*

Du reste infortuné de cet auguste sang [Voltaire 1943].

L'emploi de ce lexème serait plutôt un hommage à l'histoire, car à l'époque des Croisades c'était une nomination assez fréquente des musulmans qui rendait l'idée de violence extrême [Dictionnaire culturel 2005]. En revanche, l'épithète *ce funeste lieu* servant à caractériser le palais du sultan, porterait apparemment une connotation négative vu l'idée du malheur qu'elle implique [Trésor de la Langue Française 2012].

Quant aux apostrophes auxquelles recourent les personnages, c'est le lexème *ennemi* qui se révèle le plus fréquent :

1) *Respectable ennemi qu'estiment les chrétiens,*

Je reviens dégager mes serments et les tiens... [Voltaire 1943];

2) *Méprisable ennemi, qui fais encor paraître*

L'audace d'un héros avec l'âme d'un traître... [Voltaire 1943].

La première de ces répliques est adressée par Nérestan au sultan Orosmane; la seconde vient d'Orosmane et s'adresse à Nérestan. Celle-là serait une sorte de cliché dû à l'usage de l'époque, vu l'oxymore apparent formé par le voisinage de l'épithète appréciative *respectable* et du lexème *ennemi*, celui-ci étant négativement connoté. À son tour, l'épithète à connotation péjorative *méprisable ennemi* serait un pléonasme, le lexème *ennemi* tout seul sous-entendant une attitude négative [Trésor de la Langue Française 2012]. À souligner également que l'audace et le courage des chevaliers chrétiens sont bien reconnus par les personnages musulmans, ce qui se trouve tout de même moins pertinent que le facteur de différenciation religieuse, – l'idée est traduite par l'antithèse *un héros – un traître*.

En conclusion de l'analyse, une fois de plus, nous appuierons l'idée que la littérature du XVIII^e siècle voit le bouleversement des rôles traditionnels : si les textes des périodes antérieures représentaient tout peuple de confession autre que le catholicisme en tant qu' «étrangers» et «infidèle», le siècle des Lumières en peint un portrait différent. Dorénavant, ce sont les membres de la société française de confession catholique qui sont représentés comme «étrangers» à la culture orientale et vus notamment par les représentants de celle-ci, ce qui est corroboré par l'emploi de certains termes qui avaient toujours servi à dépeindre les «étrangers» dits traditionnels, à savoir les lexèmes *infidèle*, *ennemi*, ainsi que la comparaison des Européens et surtout du pape aux idolâtres. Ainsi, il serait possible d'estimer ce genre de pratique comme des tentatives entreprises par les écrivains et les philosophes de dénoncer le fanatisme de l'Église catholique de l'époque et d'avancer l'idée de la tolérance par rapport aux autres peuples et cultures. Parmi les procédés linguistiques qui sont à la base du portrait de l'«étranger», citons des antithèses, des épithètes métaphoriques, des oxymores, des pléonasmes et aussi les apostrophes qui apportent plusieurs détails importants à la représentation des «étrangers».

RÉFÉRENCES

- Dictionnaire culturel 2005** : Dictionnaire culturel en langue française : En 4 t. T. 1. / Sous la direction d'A. Rey. – Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Kerautret 1997** : Kerautret M. La littérature française du XVIII^e siècle. – Paris : Presses Universitaires de France, 1997.
- Koulagina 2012** : Koulagina O.A. Portrait linguistique de l'«étranger» en tant que moyen de rendre la dissonance ethnoculturelle en langue française (Кулагина О.А. Языково-портретирование чужого как способ передачи этнокультурного диссонанса во французском языке) : thèse. – Moscou : Université Pédagogique d'Etat.
- Trésor de la Langue Française 2012** : Le Trésor de la Langue Française informatisé / sous la direction de J.-M. Pierrel. – Nancy-Université. – URL : atilf.atilf.fr/tlf.htm.
- Montesquieu 1964** : Montesquieu Ch. de Lettres persanes / Ch. de Montesquieu. – Paris : Garnier–Flammarion.
- Voltaire 1943** : Voltaire F.M.A. de Zaïre. – Beyrouth : Les Lettres Françaises.

Svetlana MIKHAYLOVA

Chargée de cours

Université Pédagogique Municipale de Moscou

JEU LINGUISTIQUE DANS LES CONTES DE MADAME D'AULNOY

В статье рассматривается роль языковой игры при обучении иностранным языкам. Лингвистический анализ сказок Мадам д'Оюна (XVII век) позволяет выявить и классифицировать экспрессемы, которые следует считать результатом языковой игры.

L'article porte sur le rôle du jeu linguistique lors de l'apprentissage des langues étrangères. L'analyse linguistique des contes de fées écrits par Madame d'Aulnoy au XVII^e siècle permet d'établir une classification des expressèmes que l'on considère comme résultat du jeu linguistique.

Le jeu fait partie de notre vie, étant donné qu'il « nous autorise pour un temps, à sortir de «l'ici, maintenant», d'expérimenter, d'imaginer, de créer, de tester notre capacité à résoudre des problèmes nouveaux» [Renard 2014]. Étudiées par Johan Huizinga [1988], les caractéristiques essentielles du jeu se résument en quelques mots : liberté, gratuité du jeu (dans le sens de constituer une fin en soi), spontanéité, créativité, tout ceci permet de satisfaire le besoin de détente et de plaisir. L'esprit de compétition et la possibilité de l'(auto)exploration au cours du jeu représentent des points attractifs pour chacun, tandis que grâce au caractère dualiste, toute activité ludique se voit à la fois ouverte à tous et fermée pour les non-participants, donc, *paratopique*, selon le terme de D. Maingueneau [1993]. Le caractère répétitif du jeu, aussi bien que son côté réglementaire et codificateur, contribue à l'organisation et à la structuration des capacités cognitives et affectives. Donc, il paraît important d'impliquer au maximum le jeu dans le processus de l'enseignement des langues afin de donner à chaque apprenant « l'occasion de «tester» ses compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques pour qu'il puisse découvrir les clés d'une communication réussie dans la langue qu'il aborde» [Renard 2014].

Dans la tradition francophone de la didactique des langues il n'est pas nouveau de recourir aux jeux éducatifs, tant à l'apprentissage de l'oral qu'à celui de l'écrit. Mais lors de ce dernier, ce qui nous semble assez restrictif, c'est de se limiter à l'imitation des recherches textologiques oulipiennes (voir par exemple, [Martin 1995]).

Un groupe international de littéraires et de mathématiciens, nommé « L'Ouvroir de littérature potentielle » et généralement désigné par son acronyme OuLiPo, date des années 50 du siècle passé et est inspiré des recherches synthétiques et analytiques sur la création textuelle, menées par Raymond Queneau et François Le Lionnais, ses pères-fondateurs. Certes, l'OuLiPo, qui reste efficace jusqu'à présent (dont témoigne le site officiel – <http://www.ouliipo.net/>), a beaucoup influencé la créativité dans la maîtrise langagière pour toutes fins pratiques.

Mais bien avant l'OuLiPo à l'aube de la formation de la littérature nationale de France, il a existé un groupe d'écrivaines qui se sont beaucoup *amusés* (terme de [Storer 2011 : 13]) à composer des contes de fées. Il s'agit de sept dames-auteures du Grand Siècle qui ont créé la presque totalité des contes littéraires français du XVII^e siècle (trois quarts, selon [Seifert 1998: 192]). De ces auteures, la plus connue et la plus lue à son époque étant Marie-Catherine le Jumel de Berneville, comtesse d'Aulnoy, ses contes ont été 9 fois réimprimés au cours du XVIII^e siècle et 34 fois distribués en livrets populaires de la Bibliothèque bleue. De plus, les ouvrages de ce « Rabelais féminin » [Barchilon

1998: 130] ont paru en traduction anglaise dès 1691 et ont subi quelques 11 rééditions en anglais durant tout le XVIII^e siècle. L'expression même de « *fairytale* » en anglais doit son apparition à la traduction des premiers recueils de contes de Madame d'Aulnoy parus sous le titre « *Histories of the Tales of the Fairies* ». Ces faits nous appellent à porter une attention particulière à l'œuvre d'une si remarquable personne dans la littérature française.

Les contes de fées féminins ont vu le jour et leurs premiers lecteurs dans le cadre des salons aristocratiques parisiens. L'art de converser qu'on perfectionnait dans les salons s'est retrouvé transformé dans l'art de « *mitonner* » [Storer 2011 : 13] de nouveaux contes de fées, se basant sur des sujets connus à l'assistance, dans le but de se divertir et de faire passer le temps.

Ainsi, l'objectif ludique de la pratique littéraire s'avère-t-il inévitable dans ces débuts de la littérature nationale française. Le plaisir partagé entre la conteuse et son auditoire, l'esprit créatif permettant d'enfiler un conte sur un autre et la gratuité totale de l'écriture des contes (de toutes les dames-écrivaines, aucune n'a vécu de la rémunération de son œuvre) ont témoigné de ces caractéristiques énumérées ci-dessus, propres à tout jeu. Le monde clos des habitués salonniers aux contacts réguliers a défini le sémiosis collectif des auteures et des lecteurs/trices des contes de fées, aussi bien que la communauté de leurs présuppositions logiques, linguistiques et existentielles. Ceci dit, nous pensons à la conception du jeu de langage telle qu'elle est adoptée dans la linguistique discursive et cognitive – une activité sémiotique visant à produire un discours dans la situation d'*égalité communicative* du destinataire et du destinataire fondée sur l'*érudition commune* [Mikhaylova 2012].

Selon L.V. Lissotchenko et O.V. Lissotchenko [2012], par un jeu linguistique, l'énonciateur appelle à la présomption du destinataire de l'énoncé et lui fait tirer la conclusion qu'il vise. L'objectif du jeu est, alors, de rajouter une dénotation ou une connotation supplémentaires pour extérioriser les recherches d'expressivité de l'auteur du discours, ce qui amène à la création d'un *expressème*, déterminé par V.G. Kostomarov [1971: 160] comme unité d'accroissement d'expressivité fondée sur l'appel aux connaissances linguistiques et extralinguistiques du destinataire du discours. Nous avons entrepris une analyse des contes de fées de Madame d'Aulnoy, afin de relever le jeu linguistique et d'établir une classification sommaire de son occurrence, celle-là étant proposée dans les pages qui suivent.

–Expressèmes basés sur l'érudition commune d'ordre linguistique

1. Avec respect de la norme

A) *néologismes personnels* :

* **par affixation**– **Magotie**< Magot, **Babiolie**< Babirole, **ogrelet**, **ogrichon**, **ogrichonneau**< ogre, **bestiolinette**<bestiole, **étranglable**< étrangler, **émerveillable**< émerveiller, **dégrillonneur**< grillon, un mouton souriant **à la moutonne**, un marcassin souriant **à la marcssine** [Aulnoy Bbl, Mtn, OA, PBEPC, PM] ;

* **par redoublement** – **joujou**<jouer [Aulnoy PPr]. Selon l'avis de M. Manson [1998], le mot « joujou » aurait apparu dans la langue française grâce aux contes de Madame d'Aulnoy.

B) *noms des personnages* :

* **noms dénotatifs** – le Prince Lutin, le Nain Jaune, Grand / Petit Prince ;

* **noms à connotation directe** – Avenant, Fortunée, Violente ;

* **noms dérivatifs à connotation indirecte** – Ravagio < ravager, Tourmentine < tourmenter,
Florine < Flore, Truironne < truité [Aulnoy PL, NJ, Frt, Bco, OB]

2. Sans respect de la norme

Il est à noter que la norme linguistique du XVII^e siècle diffère de l'actuelle. D'après l'étude d'A. Lodge [1997: 234–235], elle se fondait sur le *bon goût* et le *bon usage*, proclamés par l'académicien Vaugelas, et n'acceptait pas « les mots bas », ni « les mots techniques », ni « les mots vieux », ni « les mots de province », ni « les mots sales ». Ceci veut dire que les expressèmes linguistiques basés sur le non-respect de la norme auraient dû être rares, voire inexistant, dans les contes des femmes de la haute société. Pourtant, notre analyse prouve le contraire : les contes de Madame d'Aulnoy témoignent d'une maîtrise exceptionnelle de niveaux discursifs différents, jouant sur tous les registres de la langue et méprisant des tabous linguistiques. Ce fait est d'autant plus intéressant que les expressèmes négligeant la norme linguistique sont les plus fréquents à l'étape contemporaine [Lissotchenko 2012], ce qui rend actuelle l'œuvre de Madame d'Aulnoy.

A) faux archaïsmes :

* Or vous le **dirai**, répondit le nain. **Ja sçai** que vous soyez en quête d'**un gentil damoisel**, d'une **émerveillable** dame et de leur monture : les **avisai** hier en cette ère, qui se pavanaient **tout coyent** et réjouis. **Icel** gentil chevalier reçut le los et **galardon** des **joûtes** et tournoiments qui se firent à l'honneur de Merlusine qu'**ilecvoyez** dépeinte en sa vive ressemblance. **Moult** hauts prud'hommes et bons chevaliers y **dérOMPIrent** lances, hauberts, salades et pavois. <...>Mais allez vite, si **quérez les occire** avant **soleil couché** <...> [Aulnoy OA : 266].

B) langage enfantin :

* [La reine songeait] aux poupées, aux **joujoux** qu'elle donnerait [à sa fille] [Aulnoy PPr : 160].

* [La princesse Rosette] eut peur d'avoir fait **pipi** au **dodo** [Aulnoy PR : 194].

* [Finette Cendron] eut découvert le dessein de son **papa** et sa **maman** [Aulnoy FC : 364].

* Gentil **dada** ; Sois le bien venu, mon petit **dada** [Ibid : 365, 382].

C) langage familier et / ou populaire :

* ma commère, mon compère [Aulnoy GP : 49, Bco : 61, RdO : 237, FC : 371] ;

* maraud [Aulnoy PR : 196], friponne [Aulnoy GP : 48], pendarde [Aulnoy OA : 263], petite coquine, guenuche [Aulnoy FC : 368, 379] ;

* (une fée) à la douzaine, battre comme plâtre [Aulnoy FC: 365, 368], se tuer de (demander) [Aulnoy OA: 255];

* vertuchou ! [Aulnoy GP : 33], oui-da [Aulnoy PR: 192], hé quoi! [Aulnoy RdO: 237], holà ho! [Aulnoy OA: 264];

* char fraîche (< chair fraîche) [Aulnoy OA : 244, FC : 375], çà, çà, j'y vas (< j'y vais !) [Aulnoy OA : 268] ;

* Son petit chien <...> allait devant elle, **faisant jap, jap, jap** [Aulnoy PR : 189].

–Expressèmes basés sur l'érudition commune d'ordre extralinguistique

A) philologiques :

* Les murs étaient d'une porcelaine transparente, mêlée de plusieurs couleurs, qui représentaient **l'histoire de toutes les fées**, depuis la création du monde jusqu'alors ; les fameuses aventures de **Peau-d'Âne**, de **Finette**, de **l'Oranger**, de **Gracieuse**, de **la Belle au bois dormant**, de **Serpentin-Vert**, et de cent autres n'y étaient pas oubliées. [Le prince] fut charmé d'y reconnaître **le prince Lutin**, car c'était son oncle à la mode de Bretagne [Aulnoy ChB : http://www.amazon.fr/Contes-Tome-II-ebook/dp/B004TVY98U/ref=pd_sim_kinc_1].

* On voyait autour **l'histoire des plus fameux chats : Rodillardus** pendu par les pieds au conseil des rats, **Chat botté** marquis de Carabas, **le Chat qui écrit**, **la Chatte devenue femme**, **les sorciers devenus chats** [Ibid].

* [Les chats] étaient accusés <...> d'avoir même conspiré <...> avec Martafax et l'Hermite, fameux rats de la contrée, et tenus pour tels par **La Fontaine**, auteur très véridable [Ibid].

B) culturologiques :

* La Russie est un pays froid où l'on ne voit guère les beaux jours d'un climat tempéré : ses montagnes sont presque toujours couvertes de neige. <...> Il y a des forêts d'une grandeur prodigieuse, où des ours blancs font un ravage horrible : on leur fait incessamment la guerre, on les tue, <...> et cette chasse est la noble et la plus ordinaire occupation des Russiens [Aulnoy IF : 9].

* [Grognon] voulut faire son entrée à cheval, parce qu'elle avait ouï dire que **les reines d'Espagne faisaient ainsi la leur** [Aulnoy GP : 35].

C) existentiels :

* Deux cents tonneaux rangés les uns sur les autres. <...> Voilà du **Canarie**, du **Saint-Laurent**, du **Champagne**, de **l'Hermitage**, du **Rivesalte**, du **Rossolis**, **Persicot**, **Fenouillet** : duquel voulez-vous ? [Aulnoy GP : 33].

* Il y avait de toutes sortes d'oiseaux, de **rossignols**, de **serins**, de **chardonnerets**, **linottes**, **fauvettes**, **perroquets**, **hiboux**, **moineaux**, **colombes**, **autruches**, **outardes**, **paons**, **alouettes**, **perdrix**, je n'aurais jamais fait si je voulais tout nommer [Aulnoy GP : 51].

* **La Seine**, **la Tamise**, **l'Euphrate** et **le Gange** qui étaient assurément venus de fort loin pour se divertir ensemble [Aulnoy Bbl : 468].

* [La fée cria] : « **Abricots, pêches, pavies, brugnons, cerises, prunes, poires, bigarreaux, melons, muscats, pommes, oranges, citrons, groseilles, fraises, framboises**, accourez à ma voix » [Aulnoy ChB : http://www.amazon.fr/Contes-Tome-II-ebook/dp/B004TVY98U/ref=pd_sim_kinc_1].

* Il n'y avait guère de jours qu'il n'achetât des chiens, de grands, de petits, des **lévriers**, des **dogues**, **limiers**, **chiens de chasse**, **épagneuls**, **barbets**, **bichons** [Ibid].

Les expressèmes ci-dessus, illustrant les résultats de notre analyse, témoignent que Madame d'Aulnoy, tout comme les autres dames-écrivaines du Grand Siècle, pratiquait « un pur jeu avec l'écriture, <...> un type d'expérience sans aucun rapport avec le travail littéraire habituel ; en prenant le contre-pied de toutes les valeurs habituellement reconnues, elle [a promu] le texte au rang de pur objet, lieu de tous les travestissements, de toutes les libertés » [Robert 1981 : 679–682].

Par conséquent, le conte féminin français du XVII^e siècle se montre précurseur des inspirations oulipiennes et applicable en qualité d'exemple des jeux d'écrits à étudier et/ou modèle à suivre dans le processus de l'apprentissage de la langue.

RÉFÉRENCES

- Aulnoy 1997** : Aulnoy M.-C. Comtesse d'. Les Contes des Fées. – Paris : Société des Textes Français Modernes, 1997.
Aulnoy Bbl – Babiole
Aulnoy Bco – La Belle aux cheveux d'or
Aulnoy FC – Finette Cendron
Aulnoy Frt – Fortunée
Aulnoy GP – Gracieuse et Percinet
Aulnoy IF – L'Île de la Félicité
Aulnoy Mtn – Le Mouton
Aulnoy NJ – Le Nain jaune
Aulnoy OB – L'Oiseau Bleu
Aulnoy OA – L'Oranger et L'Abeille
Aulnoy PL – Le Prince Lutin
Aulnoy PPr – La Princesse Printanière
Aulnoy PR – La Princesse Rosette
Aulnoy RdO – Le Rameau d'Or
- Aulnoy 2012** : Aulnoy M.-C. Comtesse d'. Les Contes des Fées. – En 2 t. – URL : http://www.amazon.fr/Contes-Tome-II-ebook/dp/B0041VY98U/ref=pd_sim_kinc_1 (27.07.2012, accès payant).
Aulnoy ChB – La Chatte blanche
Aulnoy PBEPC – La Princesse Belle-Etoile et Le Prince Chéri
Aulnoy PM – Le Prince Marcassin
- Barchilon 1998** : Barchilon J. Madame d'Aulnoy dans la tradition du conte de fées // Tricentenaire Charles Perrault. Les Grands contes du XVII^e siècle et leur fortune littéraire / Sous la direction de J. Perrot – Paris : In Press Edition, 1998/
- Huizinga 1988** : Huizinga J. Homo ludens. – Paris: Gallimard, 1988.
- Kostomarov 1971** : Kostomarov V.G. Le russe dans les pages d'un journal. = Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе. – М.: МГУ, 1971.
- Lissotchenko 2012** : Lissotchenko L.V. Jeu linguistique dans les pages du journal (analysé du point de vue de la métalinguistique et de la théorie de la communication). = Лисоченко Л.В. Языковая игра на газетной полосе (в свете металингвистики и теории коммуникации). – URL : teneta.rinet.ru/rus/le/lisochenko_jaee.htm (20.06.2012, accès libre).
- Lodge 1997** : Lodge A. Le français. Histoire d'un dialecte devenu langue. – Paris : Fayard, 1997.
- Maingueneau 1993** : Maingueneau D. Le contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société. – Paris : Dunod, 1993.
- Manson 1998** : Manson M. Madame d'Aulnoy, les contes et le jouet // Tricentenaire Charles Perrault. Les Grands contes du XVII^e siècle et leur fortune littéraire / Sous la direction de J. Perrot. – Paris : In Press Editions, 1998.
- Martin 1995** : Martin M. Jeux pour écrire. Ateliers d'écriture à l'école. – Paris : Hachette Éducation, 1995.
- Mikhaylova 2012** : Mikhaylova S.V. L'identité féminine et les moyens de son objectivation dans le discours littéraire du XVII^e siècle : thèse = Михайлова С.В.

Фемининная идентичность и способы ее объективации в художественном дискурсе XVIIвека: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – М.: МГПИУ, 2012.

Renard 2014 : Renard Chr. Les activités ludiques en classe de français langue étrangère : Part d'instruire et d'apprendre avec plaisir. –

URL : http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/adri/documents/Le_jeu_en_classe_de_FLE.pdf (05.01.2014, accès libre).

Robert 1981 : Robert R. Le conte de fées littéraire en France de la fin du XVII^e à la fin du XVIII^e siècle : thèse de Doctorat d'Etat. – Nancy : Université de Nancy, 1981.

Seifert 1998 : Seifert L.C. Création et réception des conteuses : du XVII^e au XVIII^e siècle // Tricentenaire Charles Perrault. Les Grands contes du XVII^e siècle et leur fortune littéraire / Sous la direction de J.Perrot. – Paris : In Press Editions, 1998.

Storer 2011 : Storer M.E. Un épisode littéraire de la fin du XVII^e siècle : La mode des contes de fées (1685–1700. – Paris : Champion, 1928. – Slatkine Reprints : Genève, 1972. – Slatkine Reprints : Genève.

Ludmila RYZHOVA

Ph.D., Professeure

Université Pédagogique Municipale de Moscou

RAPPORTS RÉCIPROQUES ENTRE LA LINGUISTIQUE PRAGMATIQUE, LA DIDACTIQUE DES LANGUES VIVANTES ET LA CIVILISATION LINGUISTIQUE

Статья имеет целью представить язык как предмет многочисленных дисциплин, в том числе прагматической лингвистики, лингводидактики современных языков, лингвострановедения, которые характеризуются коммуникативно-функциональным подходом, ориентированным на развитие коммуникативной компетенции. Рассматриваются некоторые проблемы, общие для этих дисциплин.

L'article a pour but de présenter le langage comme un objet de plusieurs disciplines, y compris la linguistique pragmatique, la didactique des langues vivantes, et la civilisation linguistique qui se caractérisent par l'approche communicative et fonctionnelle orientée vers le développement des compétences de communication. On examine certains problèmes communs à ces disciplines.

Le langage est un phénomène propre à l'espèce humaine, grâce auquel l'être biologique «l'homme» devient l'être social : c'est-à-dire une personnalité et un membre d'une certaine communauté humaine. La personnalité se présente comme l'ensemble du biologique et du psychologique, de l'individuel et du social, du commun à toute l'humanité et de l'ethnospécifique, de l'intellectuel et de l'émotionnel, du stéréotypique et de l'innovationnel, de l'objectif et du subjectif.

Toutes ces caractéristiques se révèlent par la capacité d'une personne de parler une langue pour communiquer et pour interagir avec d'autres gens de manière raisonnable et rationnelle. La langue comme l'instrument et comme le moyen le plus habituel de présentation, de conservation et de transmission de l'expérience humaine, d'une part, et comme l'instrument qui sert un échange intellectuel et le moyen le plus habituel de l'interaction verbale entre les membres de n'importe quelle communauté socio-ethnoculturelle dans une situation concrète d'autre part, est une caractéristique déterminante de l'homme comme être social. L'homme, qui parle pour faire quelque chose et pour dire quelque chose, il n'est pas seul, il communique avec les autres gens lui semblables, en interagissant avec eux. Elle devient alors un moyen d'agir sur autrui.

La réalité langagière, le langage, «considéré comme une activité socialement localisée» [Bachmann et al. 1991: 30], se présente comme une partie intrinsèque de l'existence de l'homme, en conditionnant l'unité de la signification du signe linguistique et en reflétant son caractère complexe du point de vue de sa forme, de son contenu et de son fonctionnement. Donc, la personne comme espèce de «homo sapiens recens» se manifeste comme l'ensemble de *l'homme pensant* (homo cogitans) – de *l'homme parlant* (homo loquens) – de *l'homme écoutant* (homo audiens) – de *l'homme comprenant* (homo comprehendens), et cela devient possible parce qu'il fait partie des échanges langagiers (des processus de communication) comme individu, comme personnalité, comme membre d'une société [Ryzhova 2009 : 250]. C'est cette conception complexe à multiples aspects de la nature de l'homme qui donne naissance à la diversité des sciences

humaines, où «l'homme est la mesure de tous les objets» [Dictionnaire 2001 : 469], et le langage devient leur objet d'études commun.

Le recours à l'étude de l'homme caractérise les approches scientifiques dans les sciences humaines, surtout la deuxième moitié du XX^{ème} siècle. Il est apparu plusieurs courants et disciplines scientifiques où on étudie différents aspects de l'activité de l'homme. C'est tout un ensemble de disciplines tels que l'anthropologie, l'ethnométhodologie, l'ethnopsychologie, l'ethnographie de la parole et l'ethnographie de la communication, l'ethnolinguistique etc., dont l'objectif principal est lié à l'étude des peuples, de leurs particularités ethniques. Ce sont aussi la psycholinguistique et la sociolinguistique, la psychologie cognitive et la linguistique cognitive, la linguistique communicative et fonctionnelle ou la linguistique pragmatique. Il convient d'indiquer que la didactique des langues vivantes n'est pas restée de côté. La centration sur l'apprenant, avec la mise en valeur de ses caractéristiques individuelles et de son activité personnelle fait engendrer les méthodes orientées dans le sens actionnel, communicationnel, pragmatique et socioculturel, dont l'objet est le développement de la compétence de communication, mais aussi la compétence sociolinguistique et la compétence interculturelle. Il en résulte l'apparition de nouvelles disciplines scientifiques: la civilisation et la civilisation linguistique, la culturologie et la culturologie linguistique, la communication interculturelle etc.

La linguistique moderne considère son objet d'étude – la langue – non seulement comme «un tout en soi et pour soi», mais donne aussi la réponse à la question sur son rôle dans la cognition (la linguistique cognitive), dans l'interaction verbale (la linguistique pragmatique), dans l'assurance de l'activité vitale normale de la société en général et de chaque membre en particulier (la direction culturologique en linguistique), etc.

L'essentiel du courant pragmatique se détermine par la méthodologie actionnelle et fonctionnelle de connaissance scientifique qui est orientée sur l'étude de ce, comment «le langage comme phénomène à la fois discursif, communicatif et social» [Jacques 1979: 11] est utilisée par la communauté langagière.

La destination de la pragmatique linguistique est d'expliquer les mécanismes du fonctionnement de la langue par la révélation des conditions et des moyens de la réalisation de l'intention communicative que les participants à l'interaction verbale expriment, par l'établissement des lois de l'utilisation des entités linguistiques dans différentes situations de communication, par l'étude des unités de la langue qui, d'une manière ou d'autre, marquent les composants de la situation communicative, en se guidant par les principes explicatifs du paradigme communicativo-fonctionnel : *le principe actionnel, l'anthropocentrisme et le fonctionnalisme*.

En d'autres termes, la linguistique pragmatique s'appuie sur la représentation de la langue comme système des moyens et des règles, mais elle met l'accent sur les processus de communication et sur les principes qui se déterminent par l'utilisation de ce système dans la diversité infinie des interactions verbales. On étudie la langue non comme une forme abstraite ou comme un phénomène abstrait corrélatif à une société, mais comme un phénomène mis au dynamisme et à la structure des événements communicatifs. C'est pourquoi dans le cadre de la linguistique pragmatique, on concentre son attention sur les mécanismes qui permettent «à chaque locuteur de *s'approprier* la langue entière en se désignant comme *je*» [Benveniste 1966: 262]. De plus, il est à noter que l'attention particulière est orientée vers le sujet parlant, vers le locuteur, vers les facteurs personnels de l'interaction verbale et vers la réverbération de ces facteurs dans les structures langagières.

En train de la compréhension de différents aspects de la catégorie de l'activité humaine on met en relief «de minimum conceptuel obligatoire des notions communes : activité, contacts personnels, communication, communication verbale (ou activité verbale, contacts verbaux, échanges langagiers, discours), qui se concrétisent ensuite dans les notions plus particulières et spéciales» [Sousov 1983 : 11]. L'ensemble de ces notions comprend action, agent, but, résultat, moyens et procédés de l'acquisition du but, circonstances, etc., d'une part, et d'autre part – événements de langage (le macroacte de langage), acte de langage ou microacte (action), acte du locuteur qui parle ou écrit, acte du destinataire (récepteur) qui écoute ou lit, rôle communicatif, situation communicative, stratégie discursive, interaction verbale, tour de parole (ou prise de la parole), objet de l'action verbale, modèle-hypothèse du destinataire, régulateurs des interactions verbales (règles, postulats, conventions, normes), etc. [Sousov 2009 : 39–42].

L'étude de l'essence de toutes les notions particulières et spéciales de la linguistique pragmatique donne la possibilité de découvrir et de préciser «le caractère social et interactionnel» de l'activité communicative, de révéler les particularités de l'utilisation «des règles spéciales, des postulats et des stratégies», d'argumenter «l'affection» des actions verbales «aux conditions concrètes de la situation de communication», c'est-à-dire, de fonder une sorte de grammaire du comportement verbal de l'homme en société.

La didactique des langues vivantes d'aujourd'hui, ou la théorie générale d'enseignement / apprentissage des langues étrangères se caractérise par l'approche communicative et fonctionnelle orientée vers le développement des compétences de communication. Cette nouvelle tendance communicationnelle englobe plusieurs domaines : la pédagogie, la didactique, la psychologie, la linguistique et même la théorie de la communication, l'analyse du discours et l'analyse conversationnelle et repose sur les méthodes qui contribuent à la formation et au développement de ces compétences.

D'après Anatoliy N. Chtchukin, les idées-clés de la linguistique pragmatique qui influencent l'enseignement / apprentissage des langues étrangères sont: a) à titre de l'unité de communication et de l'unité d'enseignement on considère *les actes de langage*; b) à titre de l'unité de choix des actes de langage on prend *l'intention communicative* du locuteur qui organise *le comportement verbal* du point de vue du contenu et qui le régle; c) l'acquisition de la langue suppose la formation chez l'apprenant de la *compétence de communication* qui désigne la capacité d'utiliser correctement la langue dans de différentes situations discursives; d) la formation de la compétence de communication est organisée dans le cadre des situations des relations qui sont méticuleusement sélectionnées et qui servent de stimugène pour la naissance de l'intention verbale et pour l'accomplissement de l'acte de langage» [Chtchukin 2008: 110].

L'actualité de ces thèses pour la didactique des langues vivantes d'aujourd'hui est conditionnée par ce que «l'homme devient le sujet de formation qui fait preuve de sa nature humaine comme représentant d'une culture» [Vorojtsova 2001: 7]. Il est tout à fait naturel qu'on attire une attention particulière sur l'acquisition de la culture, car «enseigner une langue étrangère, c'est aussi conduire les élèves à la rencontre d'une nouvelle culture» [Aristi 2005 : 180]. La compétence de communication prévoit l'acquisition d'une culture quotidienne comportementale dans le cadre d'une langue étudiée, parce que le savoir-faire culturel permet aux élèves d'agir dans une situation donnée, ainsi que dans une situation imprévisible [Aristi 2005: 180]. D'après P. Bange, «la communication fonctionne non quand le récepteur a reconnu la signification des structures linguistiques, mais quand il fait, à partir de ces structures et à partir du contexte de l'énonciation, des inférences qui

lui permettent d'identifier quelle est l'intention du locuteur en ce moment. Et il manifeste sa compréhension par une réaction comportementale, verbale ou simplement cognitive» [Bange 1992 : 129].

C'est pourquoi il faut apprendre aux élèves la culture comportementale en tant que la composante du comportement général de l'homme en tenant compte des caractéristiques socio-psychologiques des participants de communication. La compréhension du message passe obligatoirement par l'interprétation, que fait le destinataire, des structures langagières que le locuteur utilise et qui se diffèrent beaucoup en leur étendue et en leur destination : propositions/énoncés, textes/discours.

La conformité de l'interprétation se détermine par le niveau des savoir-faire communicatifs et cognitifs de l'homme [Adam'ants 2002: 1] qui présuppose avant tout la compétence linguistique, c'est-à-dire les connaissances de langue (la possession de la grammaire et du lexique, des symboles, des signes, etc.) qui sont nécessaires à l'interprétation adéquate des structures langagières. C'est aussi la compétence sociologique qui se manifeste dans la volonté d'entamer et de soutenir des relations interpersonnelles et de percevoir et d'interpréter l'information reçue, ce qui signifie que l'homme sait s'orienter dans la situation sociale et sait la gérer. Dans ce cas on peut dire que l'homme possède des habitudes du comportement communicatif conforme aux conditions concrètes de l'interaction. Le développement de ces qualités dépend des caractéristiques individuelles de l'homme et se détermine par des règles de nature socioculturelle [voir: Gumperz 1982 : 13].

Cette approche, large et complexe, présuppose la formation des savoir-faire de se servir de la langue étudiée ayant pour objectif de communiquer avec les natifs parlant cette langue conformément aux normes et aux traditions de la culture de cette langue. Pour y parvenir, les programmes d'études doivent se baser sur le matériel éducatif de civilisation méticuleusement sélectionné, autrement dit le programme d'études doit être le programme de l'acquisition de la grammaire du *comportement verbal* dans la société de langue étudiée.

Dans l'interaction, l'activité du locuteur et celle de l'allocutaire sont liées à la fois sur le plan verbal et sur le plan non-verbal. Les contacts interpersonnels de deux / plusieurs partenaires, ou l'interaction, sont considérés comme la totalité des relations interindividuelles et réunit, selon D. André-Larocheboui, tous les cas de l'intersection et de la mise en contact de deux / plusieurs individus, y compris les signes (verbaux ou non-verbaux) de l'engagement mutuel dans l'échange. Et ce qui est important c'est que l'absence de ces signes est aussi signifiante que leur présence [André-Larocheboui 1979].

Une des notions fondatrices qui sont caractéristiques pour la compréhension de processus de l'interaction et qui ont fait partie de la métalangue des recherches en linguistique pragmatique est la notion de coopération, empruntée à la théorie des jeux, à la psychologie sociale, à l'ethnométhodologie. L'élaboration de cette notion dans le cadre de la pragmatique linguistique est liée au nom de P. Grice pour qui les interlocuteurs coopèrent à la réussite de la conversation. Les partenaires d'une interaction langagière acceptent et suivent un certain nombre de règles implicites indispensables au fonctionnement de la communication en partageant en général un but commun [Grice 1975: 41–58]. Le principe de coopération de P. Grice «apparaît comme une convention générale de l'interaction mise en œuvre à l'aide d'un ensemble de règles de conduite (dites maximes conversationnelles) qui spécifient ce que les participants doivent faire pour agir (par exemple en faisant l'usage de la langue) de manière sensée / raisonnable /

rationnelle, c'est-à-dire compréhensible» [Bange 1992: 113]. Le principe de coopération présuppose l'intersubjectivité dans la communication et assure la possibilité de l'interaction verbale.

Pour que l'interaction s'effectue, il faut que les interlocuteurs comprennent le sens intentionnel des actions communicatives de leurs partenaires et que chaque action adressée à l'autre exige une réaction de celui-ci. Ainsi, la réponse succède à la question, l'exécution à l'ordre, l'accord / le refus ou l'exécution à la demande, etc. C'est pourquoi le comportement de chacun des participants de l'interaction communicative s'aligne comme une suite logique des actions communicatives (y compris verbales), rationnelles de leur point de vue, pour accomplir un certain but non-verbal. En général, c'est un programme de la formation des habitudes adéquates du comportement communicatif et verbal des apprenants, ainsi que de leur volonté d'interagir avec d'autres personnes par l'intermédiaire de la langue étrangère.

La maîtrise d'une langue étrangère est liée à l'acquisition du comportement communicatif par l'intermédiaire de cette langue, et ce n'est pas possible sans acquisition de l'information sur la culture et sur la civilisation. «Pour pénétrer la civilisation mieux vaut savoir la langue et pour se perfectionner dans la langue, il faut se familiariser toujours plus avec la civilisation» [Aristi 2005: 181]. En effet, maîtriser une langue étrangère c'est apprendre à s'imprégner de la réalité socioculturelle du pays dont on étudie la langue. Le composant culturel est intrinsèquement lié au composant linguistique et en général à la communication, ce qui est à la base de la compétence de communication. D. Aristi a raison en écrivant : «La communication ne comporte pas seulement des échanges d'informations, elle implique aussi une interaction avec d'autres personnes, la compréhension de leur comportement, de leur mode de vie, de leurs valeurs et de leurs croyances» [Aristi 2005 : 181].

Pour conclure, il faut dire que la langue comme phénomène multidimensionnel est organiquement incorporée dans tous les domaines de l'existence de l'homme. En tant que le moyen le plus important des relations, la langue se présente comme une composante de l'activité humaine. Le rapport d'interaction et de réciprocité entre la langue, la culture et la didactique des langues est indéniable.

RÉFÉRENCES

- Adam'anz 2002** : Adam'anz T.Z. Les principes de la média-culture : Programme d'enseignement pour les écoles supérieures. – Moscou : Université d'Etat de gestion (АдамьянцТ.З. Основы медиакультуры: Учебная программа для вузов).
- Allwood 1976** : Allwood J. Linguistic Communication as Action and Cooperation: A Study in Pragmatics. – Göteborg: University of Göteborg, Department of Linguistics.
- André-Larochebouvry 1979** : André-Larochebouvry D. Introduction à l'analyse sémiolinguistique de la conversation. – Paris : Didier-Crédif.
- Aristi 2005** : Aristi D. L'enseignement du culturel et de l'interculturel dans la classe de français langue étrangère // Synergie – Pologne : L'Europe des langues et des cultures. – Revue de GERFLINT. – T. 1 : Didactologie des langues–cultures.
- Bachmann e. a. 1991** : Bachmann C., Lindenfeld J., Simonin J. Langage et communications sociales – Paris : Didier.
- Bange 1992** : Bange P. Analyse conversationnelle et théorie de l'action. – Paris : Didier.

- Benveniste 1966** : Benveniste E. Problèmes de linguistique générale. –Т. 1. – Paris : Gallimard.
- Chtchukin 2008** : Chtchukin A.N. 8. Dictionnaire encyclopédique de la didactique linguistique : plus de 2000 unités. –Moscou : Astrel' : AST : Khranitel' (ШукинА.Н. Лингводидактическийэнциклопедическийсловарь: более 2000 единиц).
- Dictionnaire 2001** : Dictionnaire philosophique / Sous la rédaction d'I.T. Frolov (Философскийсловарь / Подред. И.Т. Фролова). – Moscou : République.
- Grice 1975** : Grice H.P. Logic and Conversation // Syntax and Semantics. Vol. III. Speech Acts. – New York: Academic Press.
- Gumperz 1982** : Gumperz J.J. Discourses strategies. – New York: Cambridge Univ. Press.
- Jacques 1979** : Jacques F. Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue. – Paris : PUF.
- Ryzhova 2009** : Ryzhova L.P. Pragmatique linguistique. Culturologie linguistique. Didactique linguistique // Discours langagier en pratique sociale (РыжоваЛ.П. Лингвопрагматика. Лингвокультурология. Лингводидактика // Языковой дискурс в социальной практике). – Tver': Université d'Etat de Tver'. – P. 248–253.
- Sousov 1983** : Sousov I.P. Sur l'objet de la pragmatique // Les aspects de contenu de la proposition et du texte : Recueil de textes scientifiques (СусовИ.П. К предмету прагматической лингвистики // Содержательные аспекты предложения текста). – Kalinine: Université d'Etat de Kalinine.
- Sousov 2009** : Sousov I.P. Pragmatique linguistique (СусовИ.П. Лингвистическая прагматика). – Vinnitsa : Livre nouveau.
- Vorojtsova 2001** : Vorojtsova I.B. Les principes culturels du modèle personnel, positionnel et actionnel de l'enseignement (ВорожцоваИ.В. Культурологическая основа личностно-позиционно-деятельностной модели обучения). – Tjevsk : Université d'Etat des Oudmourthes.

Tamara SLASTNIKOVA
Maître de conférences
Université Pédagogique Municipale de Moscou

POURQUOI ÉTUDIE-T-ON LES SMS ?

В статье рассматриваются вопросы необходимости изучения СМС, современной разновидности письменного языка. Термин вызывает дискуссию и привлекает внимание исследователей различных языков. В статье рассматривается проблема компрессии лексических единиц, проявляющаяся в использовании нестандартных форм аббревиации, цифр и других знаков, в фонетическом написании текстов, необычной орфографии.

Cet article précise pourquoi il faut étudier les SMS. Cette variété de langue écrite (le terme provoque des discussions) intéresse des linguistes étudiant différentes langues. Ce phénomène langagier a ses particularités. Avant tout il est à noter la contraction des unités lexicales où on emploie des abréviations spécifiques, des chiffres et des signes différents, des mots sont écrits phonétiquement, l'orthographe est inhabituelle.

La communication par SMS est devenue en quelques années un véritable phénomène de la société. Aujourd'hui il est difficile d'échapper au phénomène SMS, ces mini-messages que l'on s'envoie à longueur de journée. Plus la technologie se généralise, plus de nouvelles compétences pédagogiques apparaissent face à la diversification des manières d'écrire créées par les nouveaux médiums. Comme l'écrit Fabien Liénard, l'écriture SMS est «une variété de français écrit fortement dépendante de la technologie médiatrice» [Liénard 2009 : 260].

Le langage SMS fait l'objet d'un certain engouement médiatique avec l'apparition de nombreux lexiques ou dictionnaires du langage SMS [Veyrin-Forrer 2004 ; Poussevy 2010] voire de romans entièrement écrits dans ce langage. La fondation d'entreprise [Bouygues Telecom](#) a organisé en 2008, un concours « Premier roman SMS » primant une œuvre de fiction inédite, écrite en langue française, et dont le langage SMS et des messageries instantanées constitue un élément déterminant de la trame narrative. Sur le modèle du [roman épistolaire](#), on trouve en effet aujourd'hui des romans dont la narration est constituée d'échanges de SMS. L'utilisation du langage SMS devient un élément de réalisme.

Le langage SMS a fusionné avec le langage de prise de notes de cours rapide habituellement utilisé par les étudiants. Les élèves mélangent donc les astuces du langage SMS (« inHeV » pour « inachevé ») avec certaines astuces réservées à la prise de notes manuscrites ; le langage de prise de notes utilise par exemple un « t » en exposant pour les adverbes : « fermement » se note « ferme' », ce qui n'est pas possible avec les caractères disponibles pour rédiger les SMS. Selon les témoignages des professeurs, il arrive que des copies soient partiellement rédigées en langage SMS, le plus souvent, cette méthode est utilisée en devoir surveillé, pour recopier des parties importantes déjà rédigées au brouillon.

Phil Marso, l'auteur du premier livre en langage SMS (pa sage a taba vo SMS – 2004) après des témoignages d'orthophonistes invente la P.M.S. (Phonétique Muse Service). Il la considère comme une passerelle entre le SMS abrégé du portable et la langue française. Elle est un outil pédagogique en direction des jeunes en difficulté par le biais d'exercices de traduction de la PMS vers la langue française. L'apostrophe jouant le

premier rôle dans l'écriture PMS permet d'être plus lisible et va à contre-courant du SMS abrégé, qui se veut le mot le plus court. Donc la PMS est un dérivé du SMS en plus élaboré, plus structuré. Phil Marso insiste sur le fait que la PMS aborde un aspect « pédagogique » non négligeable : remotiver les cancrs orthographiques par des exercices ludiques PMS afin de les rebasculer vers la langue française. Dès 2004 il propose des ateliers d'écriture PMS avec des exercices pédagogiques de traduction de la PMS vers la langue française aux gens de différents âges (de 11 à 80 ans), explique la possibilité d'aborder différents sujets tel que la prévention sanitaire (Sida, MST, alcoolisme, tabagisme etc.) à travers un atelier d'écriture sous forme de polar, etc. [Ateliers : 2013].

« Comme nous nous dirigeons vers un écrit multiforme, nous pourrions en venir à une variation en orthographe, ce qui ne serait qu'un retour aux pratiques en vogue en d'autres siècles », suppose J.-P. Jaffré. « Le retour à la variation en orthographe est sans doute l'avenir », analyse – t – il. Il conteste la cohérence de ce que l'on appelle un « néo-français écrit », qui « comporte des éléments iconiques qui, par définition, ne font pas système et présuppose des compétences linguistiques « classiques » en « amont ». Les pratiques des chats et des textos n'ont pas de vocation à remplacer le français standard par un néo-français écrit. « Il s'agit de procédés que l'on trouve déjà, ici et là, dans certaines écritures. On peut y déceler un mélange d'économie (dire le plus de sens possible avec le minimum de signes) et aussi la recherche d'une certaine connivence (qu'on trouve dans les argots par exemple). L'originalité existe, notamment dans la coexistence des procédés mais elle est à la surface plus que dans les principes » [Jaffré 1997 : 65].

Il est à noter que le langage SMS est essentiellement un code écrit strict qui permet de transcrire tous les types de messages, des plus normés aux plus « débridés ». (Tout dépend du moment où le SMS a été rédigé et du fait qu'il en était le destinataire.) Le langage SMS n'émerge pas du vide. Ce sont les procédés graphiques utilisés, mais dont certains ne sont même pas nés avec les SMS, qui constituent la vraie originalité de cette communication écrite. Il ne s'agit donc en aucune façon d'une « nouvelle langue » qui aurait besoin d'être « traduite » ; en revanche, elle peut être « transcrite » en graphie standard. Comme le souligne très bien Jacques Anis, il ne faut pas parler de « néo-français », mais d'une série de procédés dont la concentration systématique a des limites qu'impose l'exigence de lisibilité [Anis 2001 : 30].

Cette nouvelle forme du français peut ainsi subsister tant qu'une fraction de ses utilisateurs voit en elle le moyen de se démarquer socialement. Une capacité de résistance d'autant plus grande que cette écriture est malléable, donnant la possibilité d'inventer sans cesse de nouvelles orthographes et de nouveaux mots. « Pour jouer avec les messages, les jeunes doivent se démarquer de l'écrit canonique, être en rupture : ils développent alors des compétences métalinguistiques ou grammairiennes » - précise Nicole Marty. Elle présente le langage SMS comme le néolangage dont le maître mot est créativité. « Renouvelé, simplifié, toujours réécrit, le français des chats ou des textos naît des mises en situation » [Anis, Marty 2000].

Le langage SMS est essentiellement dérivé de la [communication verbale](#) et a donc pour caractéristique de posséder une syntaxe et un vocabulaire spécifiques, différents du langage écrit « standard ». Ce qui caractérise parfois les écrits des plus jeunes, à savoir une syntaxe fortement influencée par un oral familier, un lexique « branché », mêlant néologismes divers, mots anglais ou autres, verlan, etc. Mais il n'y a pas à proprement parler de lexique SMS. Certains dictionnaires qui cherchent à décrire ce lexique incluent

ce qu'on appelle communément les mots du langage branché ou du langage jeune sans expliquer leur sens. Sans doute, pas mal d'usagers appartiennent-ils à une tranche d'âge qui correspond à celle des « ados », d'où la présence d'un certain registre qu'on retrouverait tout aussi bien dans d'autres types de communication (surtout orale, mais aussi écrite). Il est donc clair que la communication SMS, qui se développe essentiellement à un niveau familier où la rapidité est de mise, s'accommode aussi de tous les registres de langue, même les plus soignés, qui ne sont évidemment pas majoritaires.

Le langage SMS modifie les caractéristiques orthographiques voire grammaticales d'une langue afin de réduire la longueur d'une phrase, dans le but de ne pas dépasser le nombre de caractères autorisé par les messages SMS, ou dans le but d'accélérer la saisie de l'énoncé sur un clavier numérique d'un téléphone. Pour accélérer les échanges au moyen des outils de [messagerie instantanée](#) divers mots sont écrits phonétiquement : *je l'm* → *je l'aime*; *KC* → *casserg pac la pir nuit de ma vi* → *j'ai passé la pire nuit de ma vie* ou sous forme abrégée.

On remarque que l'usage de ce type d'abréviations se fait souvent au prix d'une approximation phonétique plus ou moins grande. Parmi les mots écrits phonétiquement, on met en relief des mots dans lesquels une partie est présentée par des chiffres et dont le sens est relevé après leur prononciation : 7nuit – cette nuit [sɛtnyi] ; *koi de9* ? – quoi de neuf [kwɔðɛnɛf]. Nous appelons cette manière d'écrire les mots *transcriptionnelle* [Slastnikova 2011 : 72]. Il est intéressant de noter que ce procédé est également utilisé avec certains caractères pour lesquels la valeur phonétique est empruntée à d'autres langues (presque toujours à l'anglais) : *2day* → *today* ; *2night* → *tonight* ; *sk8* → *skate* ; *mc4TONaid* → *merci for ton aide*.

Il existe même des cas très rares où l'on utilise la valeur phonétique étrangère d'un signe au sein d'un ou de plusieurs mots français : *4Arist?* → *c'est fort triste?*; *adrefse* → *adresse*; *2bib* → *toubib*, ou bien on emploie toute une petite phrase anglaise abrégée : *Asap* → *as soon as possible* (*le plus tôt possible*); *NP* → *no problem* (*pas de problème*); *Tia* → *thanks in advance* (*merci d'avance*); *CUB L8R* → *call you back later* → (*Je te rappelle plus tard*).

Ce fait n'est pas étonnant car aujourd'hui l'espace de communication mondial implique l'émergence d'une langue dominante et l'élément qui rend l'anglais incontournable, c'est son statut de langue technologique. L'anglais des systèmes informatiques se retrouve dans les messages des menus. « Le français n'en sort pas indemne », observe Alain Rey en réfléchissant sur la question d'assauts inquiétants et inéluctables du français et des SMS. Rey 2007 : 65] Les nouveaux mots de la technologie (comme *bug*) émigrent vers les conversations familières, les jeunes commentent jeux, logiciels et musique dans un français à l'anglaise. Cette langue devient une partie de leur manière de dire.

Si on continue à étudier de près des abréviations on verra que certaines abréviations sont [sténographiques](#) standard mais un grand nombre d'abréviations se sont développées de [manière spécifique](#): *Cmt tu vas ?* → *Comment tu vas ?* ; *Je ne sais pa qd el termine* → *Je ne sais pas quand elle termine* ; *je par ds qq instant* → *je pars dans quelques instants* ; *Sl. Ca va ?* → *Salut. Ça va ?*

Un cas particulier d'abréviation, qui semble inusité dans les textes standard, est la réduction d'un mot entier à son initiale. Il s'agit le plus souvent de mots grammaticaux que le contexte permet de deviner sans peine, mais on trouve aussi quelques exemples de mots non grammaticaux : *pr t dir q si ce soir* → *pour te dire que si ce soir* ; *c pas ts les j facile* → *c'est pas tous les jours facile* ; *j ai 1 temp 2 passé à l foir* → *j'ai juste le temps de passer à la foire* ; *V*

encor *devoir* 10QT → *Je vais encore devoir discuter*). Ici, c'est la valeur phonétique de la dénomination chiffrée qui est utilisée [Fairon, Klein, Paumier 2006 : 31].

L'omission de mots grammaticaux est sans doute l'un des phénomènes les plus importants. Les autres catégories grammaticales sont nettement moins concernées, puisque l'absence de certains mots « pleins », tels que noms et adjectifs, rendrait les messages incompréhensibles et qu'il est difficile de détecter l'effacement des adverbes (à part *ne* et *pas* bien entendu). *Cc ! Je fai rien etva ? → Coucou ! Je fais rien et toi ? On trouve parfois des omissions de plusieurs mots, tels que je n'ai, il y a, etc.: j entend rien pq trop de bruit; Pas eu mon exam... ; Demain, j'étudie pr examens...; jariv pa à étudié bio.*

Bien que les omissions de déterminants surviennent de façon apparemment aléatoire, il y aurait tendance à omettre le déterminant devant le nom d'une matière scolaire. En effet, l'usage des mots *histoire, anglais, français, maths, géo, bio, philo, physique et néerlandais*, montre le double d'emplois sans déterminants : *Je terminerai français demain* plutôt que *Ai fait de la physique*. Phénomène de même nature, le style dit « télégraphique » consiste en une réduction très forte du message combinant des omissions de mots avec d'autres procédés comme les abréviations. Il est assez peu utilisé dans les SMS : *station balnéaire pas encore le nombre de victimes Livre archit déposé boîte. Merci pr pret. PbL.*

En comparant le français « ordinaire » avec le français de la Réunion, Gudrun Ledegen présente des traits syntaxiques de l'*écrit-sms* (terme proposée par Panckhurst [2008]) :

– L'omission du pronom impersonnel *il* (de façon massive avec le verbe *falloir*) : *fodré kon se voit un coup pr discuter alors ! Ça pourrait ptet te dé-démoraliser → faudrait qu'on se voie un coup pour discuter alors ! Ça pourrait peut-être te dé-démoraliser*) ; *PSG en forme ! Rest k prier m1nan → PSG en forme ! Reste qu'à prier maintenant ; Fait froid sa soul → Fait froid ça soûle ;*

– L'utilisation de *on* pour *nous*, et de *ça* pour *cela* : *On sort ce soir ? Ou bien ta encor besoin 2 récupéré ? ! Lol → On sort ce soir ? Ou bien tu as encore besoin de récupérer ? ! Lol ; Cc, ca va ? nou ca peu allé → Coucou, ça va ? nous ça peut aller ;*

– L'omission de *à* en tant que préposition locative ou temporelle : *Rdv cafet a 10h ! → Rendez-vous cafèt à 10h ;*

– L'omission de *de* en tant que préposition : *besoin prendre l air → J'ai besoin prendre l'air ;*

– L'omission simultanée des pronoms sujet et COD : *Oui merci te soubaite aussi ensoleillé ke la mienne → Oui merci te soubaite aussi ensoleillée que la mienne* [Ledegen 2007], aussi bien que ceux qui ont été déjà cités ci-dessus.

Il est évident que la tendance générale du langage SMS est à la brièveté. Pourtant, les cas d'allongement de formes par rapport à une forme standard ne sont pas rares. Divers motifs peuvent jouer : soit des besoins expressifs pour souligner le caractère affectif du message (*bizzzzzzou, viiite, fiestaaa, coool*, etc.), soit des graphies erronées plus longues que les formes normées, par exemple, des infinitifs en *-er* à la place de participes passés en *-é*, des graphies du pluriel pour des mots au singulier, des ajouts de *-t* ou de *-s* à la 3e personne du singulier du futur, des redoublements inutiles de consonnes, etc. Ajoutons que le plaisir de « transgresser » peut également motiver certains usagers. Il semble aussi que contrairement à ce que beaucoup de gens prétendent, le principe du « toujours plus court » soit modéré dans certains cas où il pourrait s'appliquer, comme si les utilisateurs ne soient pas prêts à sacrifier n'importe quoi pour gagner en brièveté ou en vitesse de frappe.

Alors on peut constater qu'il n'y a pas de langage unique dans l'emploi des SMS, cette nouvelle forme de communication ne menace pas l'orthographe et la syntaxe du français. Mais, par contre, elle permet d'inventer de nouveaux mots, d'intégrer autrement les émotions dans le discours, avec les émoticônes, d'imaginer des langages codés, secrets, bref de se réapproprier la langue. Les nouvelles technologies ne déforment pas le français, mais modifient simplement la façon de le pratiquer.

En guise de conclusion il est à noter que de nombreuses études scientifiques (dans les domaines de la linguistique, la sociologie, l'anthropologie, la psychologie, la communication, etc.) se sont déjà axés sur cette nouvelle forme de communication. On parle de la diversité et des normes (J. Gerbault), de la typologie et problématiques futures (R. Panckhurst), on étudie le langage texto (J. Anis, A. Dejong, F. Liénard, R. Laffont), des problèmes de phonétisation (M. Lanvin), mais les connaissances accumulées restent partielles et lacunaires. Les débats passionnés que ce sujet entraîne témoignent de l'intérêt qu'il suscite. C'est en effet l'occasion pour chacun de réfléchir sur la langue et son évolution.

En plus il n'y a pas de doute qu'il faille étudier et enseigner les particularités des langues aux élèves du pays aussi bien qu'à ceux pour qui le français est une langue étrangère car en apprenant la langue de tous les côtés on commence à la comprendre mieux et à l'estimer davantage. La langue est une réalité multiforme, jamais figée, que nul ne peut prétendre connaître dans toutes ses dimensions. Elle s'est toujours adaptée et continuera de s'adapter aux besoins de ceux qui la parlent.

RÉFÉRENCES

- Anis 2000** : Anis J., Marty N. Lecture-écriture et nouvelles technologies. – Paris : CNDP (L'ingénierie éducative).
- Anis 2001** : Anis J. Parlez-vous texto ? Guide des nouveaux langages du réseau. – Paris : Le cherche midi éditeur.
- Ateliers 2013** : Ateliers d'écritures de langage SMS/PMS. – URL :<http://profsms.fr> [en ligne]
- Fairon 2006** : Fairon C., Klein J., Paumier S. Le langage SMS // Étude d'un corpus informatisé à partir de l'enquête «Faites don de vos SMS à la science». – Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Jaffré 1997** : Jaffré J.-P. Gestion et acquisition de l'orthographe // Revue française de linguistique appliquée. – 1997. – Vol. II. – N° 2.
- Ledegen 2007** : Ledegen G. Résonance SMS « Je c koi mé javé pa réalizé sur le coup » // Linx. – 2007. – N° 57. – URL :<http://linx.revues.org/67> [En ligne].
- Liénard 2009** : Liénard F. Écriture électronique, SMS et publicité // *LaPublicité d'aujourd'hui* / Y. Lebtahi & F. Minot (éds). – Paris : L'Harmattan.
- Panckhurst 2008** : Panckhurst R. Short Message Service (SMS) : typologie et problématiques futures // Arnavielle T. (coord.) / Polyphonies, pour Michelle Lanvin, Montpellier : Éditions LU. – URL : iers.fr/lmdc/ [En ligne].
- Poussev 2010** : Poussev E. Parlez-vous le SMS ? – Paris : Express Roularta Éditions.
- Rey 2007** : Rey A. L'Amour du français. Contre les puristes et autres censeurs de la langue. – Paris : Éditions Deno.

Slastnikova 2011 : Slastnikova T.V. Les caractéristiques lexicales du langage SMS // Social science. – № 7.

Veyrin-Forrer 2004 : Veyrin-Forrer U. Dictionnaire insolite français-SMS. – Paris : Cosmopole Active Media.

Olivier SOUTET

Ph.D., Professeur

Directeur de l'UFRR de Langue Française

Université Paris IV-Sorbonne

STRUCTURE BI-TENSIVE DE L'IDÉOGÉNÈSE DE PLUS : SOUBASSEMENTS THÉORIQUES ET IMPLICATIONS SÉMANTICO-SYNTAXIQUES

Notre contribution — qui s'inscrit dans un ensemble de recherches¹ relatives au statut épistémologique du tenseur binaire radical dans le cadre de la théorie psychomécanique du langage — se propose, à partir de la théorisation progressive de ce tenseur par Guillaume, de présenter une ordination raisonnée des sens (et emplois) du morphème plus. Elle se fonde sur deux hypothèses : (a) que ce mot plus est un en langue mais polysémique et polyfonctionnel en discours ; (b) que cette polysémie/polyfonctionnalité de discours n'est que le rendement (historiquement variable²) d'une unité sémantique globale qu'une représentation bi-tensive est capable de visualiser.

В нашей статье, которая вписывается в исследования эпистемологического статуса радикального бинарного тензора в рамках теории психомеханики языка и речевой деятельности, предлагается, исходя из поэтапной теоретизации тензора Г. Гийомом, упорядочивание смыслов и употреблений морфемы plus. Оно основывается на двух гипотезах: (а) что слово plus едино в языке, но многозначно и многофункционально в речи; (b) что эта речевая многозначность/многофункциональность выступает как проявление (исторически изменчивое) общего семантического единства, которое может быть представлено в виде бинарного тензора в диалектическом соотношении отрицательности и положительности.

1. Le tenseur binaire radical : théorie, applications et questionnements

On articulera cette partie en trois rubriques : (1) le postulat bi-tensif ; (2) la puissance descriptive et interprétative du postulat bi-tensif ; (3) l'affinement du postulat bi-tensif.

Le plus simple est de se rapporter à quelques textes majeurs dans lesquels Guillaume, connectant très étroitement « mécanisme(s) de puissance de l'esprit humain »³ et organisation du langage, définit le rôle du tenseur binaire dans sa théorie linguistique. Nous n'en retiendrons que deux.

—*Essai de mécanique intuitionnelle* (probablement de 1951)

¹ Voir notamment Soutet (2005a), Soutet (2005b), Soutet (2009), Soutet (2010).

² Notre analyse ne tient compte que de la synchronie du français contemporain.

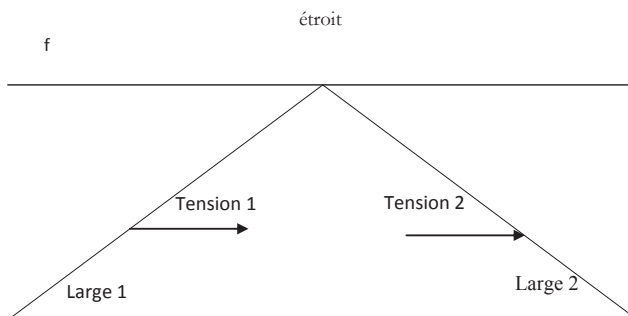
³ Voir citation *infra*.

« [...] Pour achever l'analyse, il n'est plus besoin que de savoir en quoi consiste le mécanisme de puissance de l'esprit humain. C'est là une connaissance qu'on peut, en attendant de pouvoir analytiquement faire mieux, obtenir *a priori*, sans abus d'interprétation et sans trop postuler, par les moyens ordinaires de la réflexion.

On partira, à cet effet, de l'idée, évidemment fondée, que la pensée tient sa puissance de ce qu'elle est habile à particulariser et à généraliser. Privée de cette double aptitude — qui constitue un entier (un entier intérieurement binaire) — que la pensée humaine serait sans force et inopérante.

Or si, de ces deux opérations — particularisation et généralisation — desquelles la pensée tient sa puissance, on ne retient abstractivement que ce qu'elles comportent de mécanique, elles se réduisent à deux mouvements de pensée, l'un allant du large à l'étroit (inhérent à la particularisation), l'autre allant de l'étroit au large (inhérent à la généralisation). Une réduction abstractive infléchie selon la pente arithmétique ramènerait la particularisation à un mouvement allant du *plus* au *moins*, et la généralisation à un mouvement allant du *moins* au *plus*.

Le mécanisme de puissance de la pensée, c'est l'addition sans récurrence, sans retour en arrière, de deux tensions : une tension I fermante, progressant du large à l'étroit, et une tension II ouvrante *ad infinitum*, progressant de l'étroit au large. Soit figurativement :



schème 1

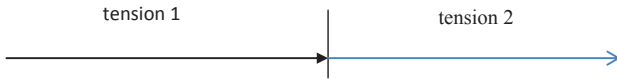
A ce mécanisme de puissance on a, dans cet ouvrage, donné le nom pleinement justifié de TENSEUR BINAIRE RADICAL. »⁴

—Leçon du 31 janvier 1957

« [...] la relation en cause dans le langage est toujours, en tous lieux du monde, celle du très grand qu'est l'universel et du très petit qu'est le singulier. Le langage n'accepte jamais qu'en lui cette relation soit rompue. Aussi réplique-t-il à une tension particularisante par une tension généralisante, et à une tension généralisante par une tension particularisante. Les deux tensions sont partout en vis-à-vis. Aussi a-t-on donné au mécanisme de leur successivité obligée le nom de *tenseur binaire radical* et reconnu, dans ce tenseur, l'*opérateur universel de la structure du langage*.

⁴ Guillaume (1973 a : 201) ; on notera que le schème « angulaire » canonique est, lui, pointe vers le bas (et non plus pointe vers le haut) : voir nombreux exemples *infra*.

Le mécanisme du tenseur binaire radical
t



schème 2

On retiendra des deux citations qui précèdent :

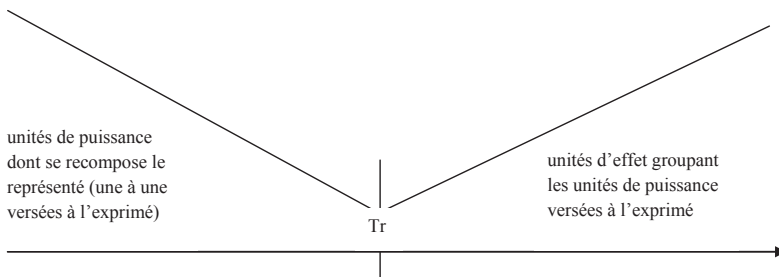
- 1) le postulat réaliste qui commande à ce mode de schématisation, celle-ci n'étant pas présentée comme un simple mode de représentation métalinguistique d'un mécanisme dont la nature profonde serait inconnue, mais comme « un tracé figuratif de ce que voient les yeux de l'esprit »⁵ ;
- 2) la double visualisation de ce mécanisme, d'une part sous forme strictement horizontale, d'autre part sous une forme angulaire figurant non seulement les deux tensions successives, mais aussi la nature fermante de la première à laquelle s'oppose la nature ouvrante de la seconde.
- 3) l'universalité du mécanisme en cause, ce qui induit notamment sa réitération « en toute sorte de lieux du langage et dans le langage lui-même pris comme entier »⁶.

1.2. Rendement descriptif du tenseur binaire

En tenant compte du corpus guillaumien mais aussi de la diversité des productions se réclamant des présupposés guillaumiens, il nous semble licite de distinguer quatre exploitations canoniques du schème bi-tensif.

1.2.1. Le schème bi-tensif, figuration des « moments » de l'acte de langage

Le rapport entre langue et discours fait l'objet d'une figuration sous l'aspect d'un tenseur angulaire, articulant la langue en tant que représenté et le discours en tant qu'exprimé :



schème 3

⁵ Guillaume (1973 b : 32).

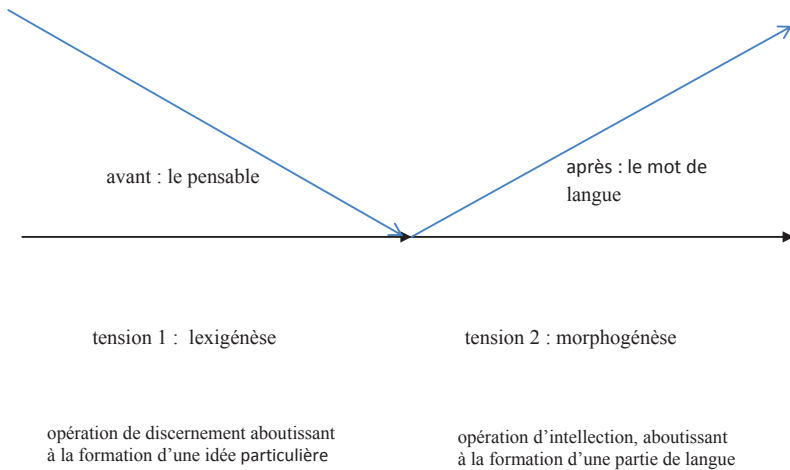
⁶ Guillaume (2003 : 77).

Schéma ainsi commenté par Guillaume :

« Le schème, ci-dessus reproduit, de ce qu'est le rapport du représenté et de l'exprimé au moment où s'engage l'acte d'expression aurait sa pleine utilité explicative dans une étude dont l'objet serait une analyse de ce qui s'accomplit tandis que le discours se développe, lequel, aussi longtemps qu'il dure, est un dévidement d'instantanés individuellement délimités livrant chacun à l'exprimé, dans un ordre qui sera celui des mots dans la phrase, l'une des unités de puissance dont celle-ci est un assemblage singulier, éphémère, et homogène en sa courte durée »⁷

1.2.2. Le schéma bi-tensif, figuration des « moments » de la genèse du signe (mot ou morphème)

L'ontogénèse du signe a fait l'objet de nombreuses représentations linéaires chez Guillaume et chez un de ses interprètes les plus scrupuleux, Gérard Moignet. Ainsi trouve-t-on dans Moignet (1981 : 11) cette représentation de l'ontogénèse du mot :



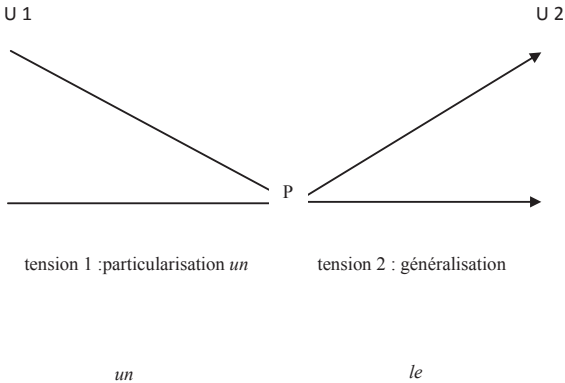
schème 4

⁷ Guillaume (2003 : 78).

Il se déduit sans peine de ce schéma de portée générale sa projection pour tout signe.

1.2.3. Le schéma bi-tensif figuration de l'articulation de signes faisant microsystème

On songe ici bien évidemment au microsystème de l'article, représenté un nombre considérable de fois chez Guillaume et les guillaumiens –et sur lequel nous aurons, évidemment, à revenir :



schème 5

1.3. Le tenseur binaire radical : problèmes et portée heuristique

L'examen, même rapide, des champs d'application du tenseur binaire radical invite à poser diverses questions, qui permettent d'en souligner la forte portée heuristique dans la perspective d'une mise à l'épreuve d'autres microstructures psychiques et psychosémiologiques. Je me bornerai à en retenir deux.

1.3.1. Le tenseur binaire radical comme figuration d'un mécanisme spécifique

Dans Guillaume (2003), Gustave Guillaume, craignant peut-être l'hyperpuissance potentielle du schéma bi-tensif, a cherché à le théoriser en en spécifiant la configuration fondamentale, qu'il ordonne à trois principes organisateurs :

- (1) le principe d'intégrité, qui s'énonce ainsi :

« [...] un rapport structural institué entre deux termes, A et B, ne satisfait à la condition d'entier que s'il est parcouru successivement dans les deux sens : de A en B et, en réplique, de B en A. En figure :



schème 6

- (2) le principe de non-récurrence, qui s'énonce ainsi :

« [...] le mouvement bi-tensif dont le tenseur radical est une configuration emporte avec soi l'interdiction de tout retour au déjà opéré. La successivité ici régnante est celle inhérente au temps qui en fait, sinon en pensée, ne se laisse pas remonter. »

- (3) le principe de la dissimilitude des isomorphes terminaux, qui s'énonce ainsi :

« [...] dans le tenseur binaire radical, la parité des extrêmes, si approchée soit-elle, est déficiente, la relation du terme final et du terme initial étant celle d'une égalité sous tous les rapports, moins un excepté [...] ; le retour au dépassé est, nonobstant l'accession à l'isomorphie, une impossibilité. C'est en vertu de ce principe que, dans le tenseur binaire radical, non seulement est respectée, ainsi qu'on l'a dit plus haut, la relation fondamentale [A1 B1 / B2 A2], mais que, de surcroît, s'y trouve *a minima* satisfaite la condition [A1 ≠ A2]. »⁸

Le principe d'intégrité implique, en particulier, qu'il n'y a organisation structurale, chez Guillaume, que là où existe entre les deux termes de la structure complémentarité et inversion cinétique ; le principe de non-récurrence — outre qu'il laisse entendre que le support temporel sous-jacent aux psychomécanismes est bien de l'ordre d'une temporalité effective et non d'une simple temporalité de raison⁹ — implique, quant à lui, que la tension II n'est jamais la réitération à l'identique, par simple retour en arrière, de la tension I, ce qu'explique le principe de dissimilitude des isomorphes terminaux, qui invite à considérer que le terme de la tension II ne permet jamais de retrouver exactement le point de départ de la tension I. Ce dernier point se fonde empiriquement¹⁰ sur le constat que, par exemple dans le schéma 5, la tension allant de P à U2 ne ramène pas à U1, ce qu'illustre le fait, pour reprendre un exemple cher à Guillaume, que les phrases

- (1) *Un soldat français sait résister à la fatigue*
(2) *Le soldat français sait résister à la fatigue*

ne soient pas exactement équivalentes.

On le voit, au vu des trois principes organisateurs de la structure bi-tensive, et notamment du troisième, l'originalité du mécanisme en cause réside dans le rapport de quasi-identité existant entre le *terminus a quo* et le *terminus ad quem* bien plus que dans la nature propre du *terminus a quo*, du *terminus ad quem* et du seuil de transition de la tension I à la tension II. C'est là, selon nous, une différence notable par rapport à ce que posent explicitement par exemple les citations rapportées plus haut¹¹ et extraites de *l'Essai de mécanique intuitionnelle* ou de la leçon du 31 janvier 1957. Si, en effet, les psychomécanismes topiques, comme celui des articles *un/le*, entrent sans peine dans le cadre d'une double tension universel 1/particulier/ universel 2, d'autres s'y prêtent difficilement, comme ceux qui sont à l'œuvre dans le fonctionnement de morphèmes tels

⁸ Les trois citations sont dans Guillaume (2003 : 92-93).

⁹ Sur cette question du temps opératif, voir Monneret (2003 : 20-21).

¹⁰ Il s'agit de l'empirique linguistique, à distinguer d'un empirique psychocognitif, qui permettrait (expérimentalement ?) de démontrer qu'une des formes du fonctionnement de l'esprit est précisément ce mouvement oscillatoire.

¹¹ Voir *supra*.

que *que* ou *s*¹². Ce qui fait la double tension structurale, c'est très généralement un mouvement d'éloignement par rapport à un *terminus a quo* (éloignement du général, mais aussi éloignement de la position de patient, *etc.*) conduisant à un seuil d'inversion, à partir duquel s'engage une seconde tension ramenant à un *terminus ad quem* presque semblable au *terminus a quo*.

1.3.2. La question de la genèse matérielle du signe

Le mot *lexigénèse*, qu'on a repris directement de Moignet pour désigner la genèse matérielle du signe, est peu utilisé par Guillaume lui-même, qui en use, d'ailleurs, différemment, puisqu'il semble en faire l'équivalent de l'ontogénèse —de l'ontogénèse du mot pris dans sa globalité¹³. Compte tenu de la valeur qui s'attache à des mots comme *lexical* ou *lexème* dans le fonds terminologique commun à tous les linguistes, il semblerait préférable de réserver le terme *ontogénèse* à l'entier du mécanisme bi-tensif constructeur du mot et le terme *idéogénèse* à la première tension du mécanisme en question, ce qui permettrait de réutiliser de manière spécifique le terme *lexigénèse* pour l'idéogénèse des mots lexicaux et, du coup, impliquerait qu'on nommât *grammagénèse* l'idéogénèse des mots et morphèmes grammaticaux.

Cette question de terminologie n'est cependant pas la question principale. Il nous paraît plus important de nous demander si la phase de genèse matérielle (*idéogénèse*) peut faire l'objet d'un dédoublement tensif, en vertu même du principe de réitération évoqué précédemment¹⁴. La question mérite d'autant plus, selon nous, d'être posée que le statut bi-tensif de la matière notionnelle est postulée dans le traitement des microsystèmes à deux signes (ou plus), comme celui des articles *un/le*. Mais il y a plus. Il nous semble que le mécanisme de la subduction ésotérique¹⁵ rend nécessaire cette hypothèse d'un dédoublement tensif de l'idéogénèse. Opération de **désémantisation**, de **dématérialisation**¹⁶, la subduction ésotérique est tout particulièrement à l'oeuvre à travers la coexistence dans certains verbes d'un emploi comme verbe plein et d'emplois comme verbe auxiliaire. Commentant le mécanisme affectant le verbe *être*, Guillaume écrit dès 1938 :

« La valeur du verbe *être*, sous ce traitement¹⁷, est celle d'un auxiliaire (*être sorti*) ou d'une copule (*être riche*) ; plus généralement d'un sémantème obéissant à une sorte de genèse inverse¹⁸ qui le ramène par degrés du domaine de la pensée pensée, où tout est clair et pénétrable, au domaine de la pensée pensante, où les idées en genèse ne sont encore que les impulsions créatrices de l'esprit. »¹⁹

La subduction ésotérique, à travers et par laquelle se déploie l'idéogénèse du signe *être* est donc à penser comme l'« après » (grammagénétique) d'une tension première, qui, elle, est simplement constructrice du signifié plénier (lexigénétique) du signe. Soit le schéma qu'on peut ainsi figurer :

¹² Voir Soutet (2009).

¹³ Voir Boone-Joly (1996 : 252-253).

¹⁴ Voir *supra*.

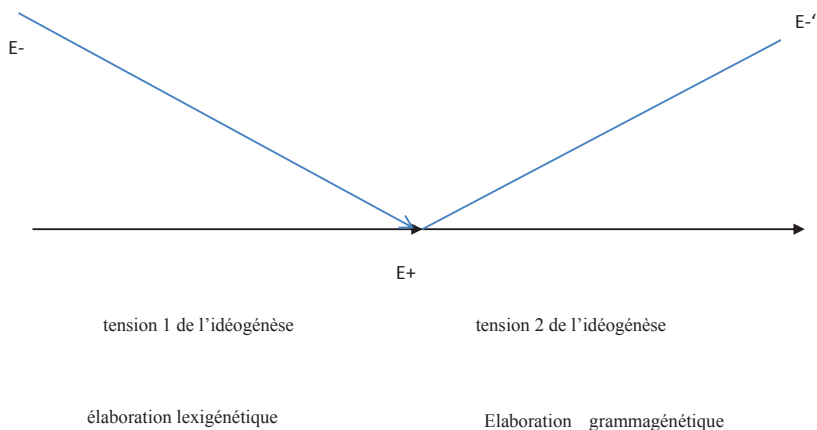
¹⁵ Sur la distinction entre subduction ésotérique et subduction exotérique, voir Boone-Joly (1996 : 391-393).

¹⁶ Nous insistons sur le préfixe *dé*, qui indique un mécanisme de retour en arrière.

¹⁷ Celui de la subduction ésotérique.

¹⁸ C'est nous qui soulignons.

¹⁹ Guillaume (1973b : 75).



schème 7

- E- : pensée d'un existant diffus en accroissement de substance propre (*être*, « se trouver »)
- E + : pensée de l'existant dans sa plénitude ontologique (*être* en emploi absolu, celui que substantive la terminologie philosophique ou philosophico-théologique, *l'Être*)
- E-\' : pensée d'un existant en perte de substance propre, simple support attributif (verbe copule)²⁰

Il va de soi que cette réinterprétation bi-tensive de la genèse matérielle du signe ouvre un chantier considérable de « réécriture » des schémas constructeurs non seulement de mots lexico-grammaticaux (comme le verbes aptes à l'auxiliarité), mais aussi de nombreux mots grammaticaux — réécriture qui nous conduit à des propositions très différentes de celles de Gérard Moignet, dans sa *Systématique de la langue française*, qui, certes, fait place à la notion de remontée subductrice, mais, sauf erreur d'interprétation de notre part, la conçoit comme remontée de la morphogénèse, c'est-à-dire de la genèse formelle du signe, les *saisies* subduites, en idéogénèse, étant conçues toutes comme des saisies antérieures (« précoces ») par rapport à la saisie plénière²¹.

2. Le cas du morphème plus

Notre réflexion prend assise sur la double réalisation phonétique et discursive de l'adverbe *plus*, prononcé tantôt [ply], tantôt [plys]. Il convient donc d'examiner aussi précisément que possible la situation phonétique du problème en distinguant bien les données nettes et celles qui le sont moins, sachant que, dans certains cas, l'hésitation

²⁰ Nous mesurons le caractère inachevé de cette paraphrase.

²¹ Voir Moignet (1981 : 126-127).

phonétique peut être due à des causes prosodiques. En suite de quoi nous proposerons une hypothèse d'ordination sémantique du mot *plus* qui s'efforcera de mettre en évidence la logique unissant la réalisation [p̥hys] et la réalisation [p̥h].

2.1. Examen des réalisations de *plus*

2.1.1. Cas nets

Les cas nets sont ceux où l'usage standard ne propose qu'une seule articulation possible : [p̥hys] ou [p̥h].

2.1.1.1. Réalisation [p̥hys]

Elle s'observe

(a) dans les contextes arithmétiques :

(1) *deux* [p̥hys] *deux*

(2) *moins par moins* = [p̥hys]

(3) *le signe* [p̥hys]

(4) *il fait* [p̥hys] 10°

(b) dans des contextes non spécialisés mais où le sens additionnel est nettement perceptible :

(5) *une fois de* [p̥hys]

(6) *quelque chose de* [p̥hys]

(7) *quoi de* [p̥hys]

(8) *rien de* [p̥hys]

(9) *raison de* [p̥hys] (*pour*).

(10) *Il crevait d'orgueil parce qu'il y aurait peut-être un Caizenave de plus* ([p̥hys]) *dans le monde* (MAURIAC, *Génitrice*, 1923, p.329).

(11) *Une seconde de plus* ([p̥hys]), *et j'échouais à l'oral* (COLETTE, *Naiss. jour*, 1928, p.8).

(12) *Il écrivait une ligne par jour, pas plus* ([p̥hys]) (RENARD, *Journal*, 1893, p.154).

(13) *Pour le testament, il déclara sans plus* ([p̥hys]) *au notaire : «Voilà. Si j'ai deux cent mille francs, chacune des petites en aura cent mille. (...)»* (POURRAT, *Gaspard*, 1922, p.15).

(14) *Il a fallu qu'on se bute presque pour pouvoir reprendre nos fringues et quelques serviettes en plus* ([p̥hys]) (CÉLINE, *Mort à crédit*, 1936, p.560).

(c) en cas de substantivation :

(15) *Cette formation spécialisée est un plus* ([p̥hys]) *pour sa carrière*

(d) dans certaines locutions adverbiales

(16) (*tout*) *au plus* ([p̥hys])

(17) *de plus* ([p̥hys])

(18) *en plus* ([p̥hys])

(e) dans l'emploi de *plus* au superlatif hors superlatif adjectival ou superlatif adverbial

(19) *Qui peut le plus* ([p̥hys]), *peut le moins*

- (20) *Le plus ([pʁys]) que je puisse faire*
 (21) *Pierre et Paul sont tous deux sympathiques. Mais des deux, c'est Pierre qui l'est le plus ([pʁys])*

(f) dans certains emplois de *plus* de type comparatif mais hors comparatif adjectival ou comparatif adverbial

- (22) *Si Pierre travaillait plus ([pʁys]), il réussirait*
 (23) *Pierre et Paul travaillent tous deux beaucoup. Mais cependant Pierre travaille plus ([pʁys])*
 (24) *Pierre est plus grand que Paul. Pour être précis, juste un peu plus ([pʁys])*

2.1.1.2. Réalisation [ply]

Elle s'observe

(a) dans la négation composée *ne...plus*

- (25) *Il ne chante plus ([pʁy])*

(b) en combinaison avec *non*

- (26) CROCKSON: (...) Savez-vous comment faire pour ne plus être amoureux?

RASCASSE: Non.

CROCKSON: *Moi non plus ([pʁy])!* (ACHARD, *Vouslez-vous jouer*, 1924, I, 1, p.17).

- (27) *Ce second point de vue, qui est celui de la connaissance et non plus ([pʁy]) de l'action* (BERGSON, *Evol. créatr.*, 1907, p.150).

(c) en combinaison avec *sans* + infinitif

- (28) *On s'écrase sans plus ([pʁy]) se voir* (VERHAEREN, *Camp. balluc.*, 1893, p.13).

(d) sans appui explicitement négatif (à thème *n-*)

- (29) *plus ([pʁy]) rien*
 (30) *plus ([pʁy]) qu'un*
 (31) *plus ([pʁy]) de chômage, plus ([pʁy]) de bras innocupés ! L'industrie allume de toutes parts ses foyers, partout s'élèvent les cheminées des sucreries !* (CLAUDEL, *Pain dur*, 1918, I, 1, p.412)
 (32) [En prop. sub., après une princ. de sens négatif] *Encore, davantage, désormais. Il leur défendit d'y plus ([pʁy]) songer* (Ac. 1935)

(e) dans certains emplois en contexte comparatif ou superlatif

- (33) *ni plus ([pʁy]) ni moins.*
 (34) *Plus ([pʁy]) on est de fous, plus ([pʁy]) on rit.*
 (35) *Plus ([pʁy]) on vieillit, moins on est affecté par les aléas de l'existence*
 (36) *Plus ([pʁy]) d'un s'y serait trompé.*
 (37) *Les retraités (...) par des placements tranquilles effectués dans le secteur privé, les «plus ([pʁy]) de 60 ans» ont déjà enlevé 30 pour cent de toutes les actions cotées en bourse* (Le Point, 11 avr. 1977, p.67, col. 1).

(38) *la contemplation de la mort, affecte bien plus notre âme pendant l'été que dans les autres saisons de l'année. Le ciel y paraît plus ([pɥi]) élevé, plus ([pɥi]) lointain, plus ([pɥi]) infini. Les nuages (...) y sont plus ([pɥi]) volumineux (...) la lumière et les spectacles du soleil à son déclin sont plus en accord avec le caractère de l'infini.*

BAUDEL., *Paradis artif.*, 1860, p.432.

(39) *le plus précieux*

2.1.2 Cas « flottants »

(40) *Elle l'aimait plus ([pɥi][pɥis]) que ne l'aurait aimé une mère.*

(41) *Tous les jours sont des dimanches et plus ([pɥi][pɥis]) que des dimanches* (PÉGUY, *Myst. charité*, 1910, p.13).

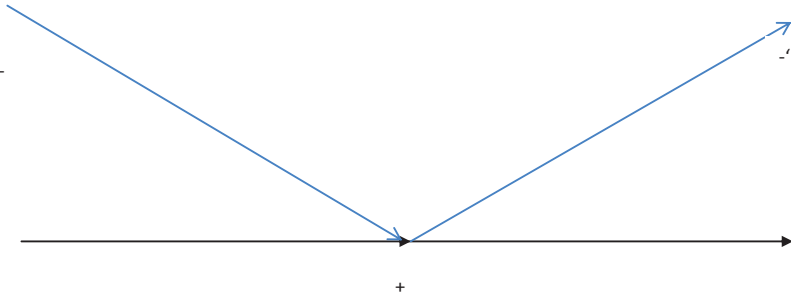
(42) *C'est plus ([pɥi][pɥis]) que beau, c'est superbe.*

(43) *d'autant plus ([pɥi][pɥis]) que...*

(44) *Tu n'as (...) pas plus ([pɥi]/[pɥis]) de caractère que mon petit doigt* (BERNANOS, *Joie*, 1929, p.538).

2.2. Analyses et propositions

L'hypothèse que nous formulons est celle-ci : le mot *plus* doit s'analyser par rapport à un double mouvement qui organise le négatif et le positif suivant le schème



schème 8

attendu que, conformément au principe de dissimilitude des isomorphes terminaux, le moins d'aboutissement (noté $-$) ne se confond pas avec le moins (noté $-$) de départ.

Portons notre attention, pour commencer, sur les emplois de *plus* à prononciation [pɥi] indiscutable, à commencer par les emplois négatifs, de (25) à (32), qui méritent une attention toute particulière, pour voir en quoi ils relèvent du *moins*. Pour le comprendre, il faut rappeler l'analyse classique de la négation *ne...plus*. Soit *il ne fume plus*, qui se décompose en posé (« [depuis le moment *m*] *il ne fume pas* ») et en présupposé (« [jusqu'au moment *m*] *il fumait* »). Le signifié de *ne...plus* est donc de connecter un énoncé négatif posé à un énoncé positif présupposé, celui-là étant présenté comme l'après de celui-ci, ce qui revient à dire qu'avec *ne...plus* un procès initialement positif est présenté comme intégralement vidé de sa positivité initiale. L'effet de sens temporel de *ne...plus* (explicite ou implicite) n'est donc rien d'autre qu'un rendement spécifique, temporel, du

mouvement plus abstrait + → -, sous réserve qu'on interprète convenablement le -. Comme nous le suggérons plus haut en nous référant au principe de dissimilitude des isomorphes terminaux, ce - est à penser comme le signe inversé du +, autrement dit un moins radical, qui tient sa radicalité de l'épreuve même de la positivité médiane, à ne pas confondre donc avec le - initial en appel de positivité, qui lui est à penser comme un « pas encore [plus] ».

Cela dit, cette analyse du *plus* de *ne...plus* nous conduit à considérer que, fondamentalement, la prononciation [ply] correspond à une mise en relation d'un *plus* et d'un *moins*. Il peut aussi s'agir du moins initial, ce qui explique que les emplois scalaires standards imposent en principe une prononciation [ply]. Cette scalarité prend diverses formes:

- qualitative (37) à (39)
- quantitative (36), (37)
- avec confrontation de deux parcours, créant un effet de sens de proportionnalité : *plus...plus...* ; *plus...moins...* ; *moins...plus...* (34), (35)

A l'inverse, que ce jeu du *plus* ou du *moins* soit absent ou négligé, *plus* est prononcé [plys]. C'est ce qui se passe nettement lorsque le morphème *plus* [plys] correspond à l'expression la plus transparente de la positivité, celle du symbole mathématique (ex. 1 à 4). Même si, intellectuellement, l'addition arithmétique renvoie à un rapport entre deux nombres ordonnés sur une échelle, par exemple celle des entiers, il reste que ce qui prévaut dans l'esprit, ce n'est pas le passage du nombre inférieur au nombre supérieur mais le résultat du processus, l'accès au palier visé. On peut y associer, sans difficulté majeure, les emplois où, sans qu'on soit dans un contexte exactement mathématique, l'idée d'adjonction est prédominante (ex. 1 à 18).

On s'arrêtera un peu plus sur les exemples (19) à (24), *a priori* plus problématiques, qui offrent les occurrences de (*le plus*, dont il y a lieu d'observer que l'articulation [plys] (a) n'y est pas, semble-t-il, facultative; (b) n'est pas liée à sa position de finale de groupe syntaxique ou de phrase pour (19) et (21) à (24); (c) n'est pas liée à la collocation *plus que* pour (20) puisqu'en (30) *plus qu'un* induit une prononciation [ply] et qu'en (40)-(44), l'usage témoigne de la double prononciation possible, [plys] et [ply]. En énonçant ces trois remarques, nous récusons par avance l'explication qui consisterait à déférer à la composante suprasegmentale l'explication des variations articulatoires observées, pas plus qu'il ne nous semblerait acceptable de s'en remettre, d'emblée, à une explication visant à justifier la prononciation avec -s final par le seul souci d'expressivité.

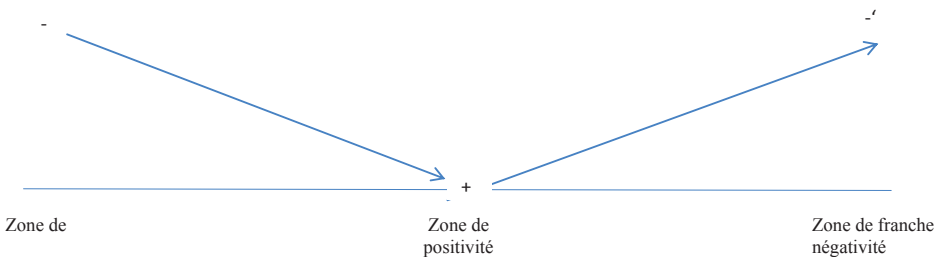
Les six occurrences des ex (19) à (24) ont, selon nous, en commun, de privilégier non pas le mécanisme comparatif, mais de le tenir comme acquis. Sont moins visés à chaque fois des points supérieurs comparés à des points inférieurs sur un mouvement ascendant que des positions élevées valant pour elles-mêmes, au-delà même du processus de comparaison, les exemples en question se caractérisant tous par l'effacement même du comparant. Pour ce qui est des ex (19) à (21), *le plus* y vaut moins comme superlatif relatif que comme superlatif absolu. En (19), on oppose moins un *plus* et un *moins* qu'un *maximum* et un *minimum*, en (20), le *plus* est en réalité un *tout* et (21) revient à dire que de Pierre et de Paul, c'est Pierre qui est *vraiment* sympathique. On ferait des analyses assez proches des ex (22) à (24). Dire (22), c'est laisser entendre que Pierre ne travaille pas beaucoup et *travailler plus*, c'est ici *travailler vraiment* ; de même (23) laisse entendre que celui de Pierre et de Paul qui travaille *vraiment beaucoup*, c'est Pierre. Quant à (24), dans la dimension correctrice de sa seconde partie, il vise à souligner le caractère précis de la comparaison, fondée non pas sur une évaluation vague mais sur la

détermination du palier exact qui distingue la taille de Pierre et celle de Paul. Cette remarque rejoint celle de Littré à propos des séquences *plus de* et *plus que* devant un nom de nombre

« Devant un nom de nombre, on emploie *plus que*, *moins que* quand on veut donner au second terme de la comparaison un relief plus accusé ou lui faire prendre une signification mathématique : *Ce cep portait plus de vingt grappes, c'est-à-dire plus que vingt grappes.*» (LITTRÉ, *s.v. de*, 24^o)

Reste ce que nous avons nommé les cas flottants. Ce sont probablement ceux qui requerraient une enquête de terrain pour apprécier le poids respectifs de la prononciation avec *s* final et de la prononciation sans *-s* final. Au vrai, c'est l'idée même qu'il puisse y avoir un sous-ensemble de contextes où les deux prononciations sont possibles qui nous paraît important. Tout se passe en effet comme si dans le vaste ensemble des constructions comparatives (incluant les tournures dites superlatives), entre celles à prononciation sans *-s* final et celles à prononciation avec *-s* final existait un entre-deux, somme toute très révélateur de la ténuité de l'écart entre processus comparatif à l'œuvre et processus comparatif acquis, dépassé.

Il nous semble possible, dans le cadre psychomécanique retenu, de proposer dès lors le schéma constructeur suivant du morphème *plus*, ordonnant un mouvement constructeur orienté d'un *moins* pensé en perspective de *plus* à travers un mécanisme comparatif de nature discordantiel²² vers un *plus* pensé en son essence comme signe de pure positivité et un mouvement constructeur orienté de ce *plus* vers un *moins* (-) pensé comme antonyme de ce *plus*, autrement dit un *moins* valant négativité. En figure :



schème 9

²² Terme repris de Damourette et Pichon (1911-1940 : p. 131 et sv). Damourette et Pichon introduisent le terme de *discordantiel* à la faveur de leur étude sur *ne*, notamment, au départ, de *ne* explétif. Ils en ont une approche syntaxique, rendant compte de son emploi, par exemple dans les comparatives d'inégalité, par l'écart, « la discordance », existant entre la qualité signifiée dans la principale et l'étalon de la subordonnée (sur la base d'un exemple comme *Pierre est plus grand que je me le pensais*). Cette approche purement syntaxique est sans doute trop restrictive et renvoie, en tout état de cause, à un fait de nature sémantique, la structure morphologique de la comparaison d'inégalité mettant par nature en relation du positif et du négatif. Si l'on suit ce raisonnement, en tenant compte, par ailleurs, du fait que [ply], par son emploi en terme de seconde tension, dénote la négativité, l'hésitation dans les comparatives en *plus* entre la prononciation [plys] et la prononciation [ply] signifierait, là où il y a préférence donnée à [ply], une insertion du négatif implicite au sein même du positif de supériorité.

RÉFÉRENCES

- Boone, Joly 1996:** Boone A., Joly A. Dictionnaire terminologique de la systématique du langage. – Paris: L'Harmattan.
- Damourette et Pichon 1911-1940:** Damourette J. et Pichon E. Essai de grammaire de la langue française: En 6 volumes (plus un volume de compléments). – Paris: d'Artrey,.
- Guillaume 1973a:** Guillaume G. Principes de linguistique théorique/ éd. R. Valin. – Québec: Laval, Paris: Klincksieck.
- Guillaume 1973b:** Guillaume G. Langage et science du langage. – Paris: Nizet, Québec: Laval.
- Guillaume 2003:** Guillaume G. Prologomènes à la linguistique structurale/ éd. R. Valin. – Québec: P.U. Laval.
- Moignet 1981:** Moignet G. Systématique de la langue française. – Paris, Klincksieck.
- Monneret 2003:** Monneret Ph. Notions de neurolinguistique théorique. – Dijon: EUD.
- Soutet 2005a:** Soutet O. Peut-on représenter la chronogénèse sur le tenseur binaire radical ? // Langue Française. – n° 147. – P. 19-39.
- Soutet 2005b:** Soutet O. Structure bi-tensive de l'idéogénèse de que : soubassements théoriques et implications sémantico-syntaxiques // Cahiers de linguistique analogique. – n° 2. – P. 275-294.
- Soutet 2009:** Soutet O. Quand si bien que perce sous si que : quelques hypothèses sur les raisons sémantiques profondes d'un aménagement morphologique amorcé dans le français du XVII^e siècle // La langue de Rabelais – La langue de Montaigne: Actes du colloque de Rome de septembre. – Genève: Droz, 2003. – P. 257-274.
- Soutet 2010:** Soutet O. Analyse sémantique et diachronique de quelque: Actes de la journée d'étude (Approximation et précision) de l'Université de Tel Aviv (1^{er} juillet 2008) // L'Information Grammaticale. – Mars. – n° 125. – P. 22-28.
- Soutet 2013:** Soutet O. Comme et comment et la problématique du micro-système // Comme, comment, combien. Concurrence et complémentarité / éd. Antoine Gautier et Thomas Verjans. – Paris: L'Harmattan. – P. 13-36.

Larissa VIKOULOVA

Ph.D., Professeure

Université Pédagogique Municipale de Moscou

Evguéniya SÉREBRENNIKOVA

Ph.D., Professeure

Institut Eurasiatique Linguistique à Irkoutsk,

filiale de l'Université linguistique d'Etat de Moscou

VERS LE CONCEPTUEL DANS L'ÉVOLUTION DU MOT : LEXÈME VALEUR

*Статья касается вопроса о факторах концептуального плана в эволюции слова на примере лексемы **vaieur**. Особая роль придается речевому механизму, который лежит в основе семиотических трансформаций, поэтапно наблюдаемых в репрезентативных текстах разной хронологии. Аргументируется концептуальная, аксиологическая сущность данного механизма эволюции слова, способного породить концептуальную цепочку, развивающуюся в истории языка. Исследование основывается на данных этносемиотрии как одного из способов диахронического анализа.*

*L'article concerne le problème des facteurs d'ordre conceptuel dans l'évolution du mot sur l'exemple du lexème **vaieur**. Un rôle particulier est attribué au mécanisme langagier qui puisse être à l'origine des transformations sémiotiques observables à travers la lecture des textes écrits dans les périodes différentes de l'histoire du français. On essaie de mettre en lumière sa nature axiologique par essence qui est susceptible de former une chaîne conceptuelle dans l'histoire de la langue. L'étude s'appuie sur les données de l'ethnosemiométrie en tant qu'un des instruments de l'analyse diachronique.*

L'analyse des problèmes concernant l'évolution de la langue dans le temps et dans l'espace est basée essentiellement sur la mise en pratique de la dichotomie diacronie/synchronie qui tout en formant un fondement méthodologique pertinent de l'étude historique entraîne la possibilité des voies et des méthodes multiples dont la scriptologie, la lexiculture, l'ethométhodologie, la lexicologie historique, études comparatives et typologiques et beaucoup d'autres. Un rôle considérable dans l'explication des facteurs, des mécanismes internes et leurs manifestations dans la formation et le fonctionnement de la langue doit être attribué à la théorie de la psychomécanique et de la psychomécanique du langage créée par Gustave Guillaume et développée par ses successeurs dont Louise Skrélina auteur des ouvrages de base sur l'histoire du français en Russie [Guillaume 1973; Skrélina 2009]. Ces mêmes problèmes demeurent au centre d'intérêt des chercheurs à nos jours.

Sur le versant cognitif, il s'agit d'abord de relever des instances de caractère cognitif et langagier qui puissent servir à modéliser les mécanismes produisant les transformations de la langue et de ses entités et d'en localiser les manifestations. Il convient donc de parler de ce point de vue d'un certain nombre de notions dont à notre avis la notion de mécanisme de *causation* et celle d'*enchaînement conceptuel*. Vu le principe de la causation mutuelle de la pensée et de la langue [Guillaume 1973 : 143] la causation peut être définie en tant qu'un des mécanismes conceptuellement et axiologiquement ancré dans l'engendrement des transformations sémiotiques. Une telle définition part de la vision de la conceptualisation de l'objet. Dans le discours ce n'est pas un procès neutre

mais plutôt un procès *d'appropriation* qui implique l'évaluation/l'appréciation propre à celui qui parle. L'appropriation inhérente à la conceptualisation est orientée, causée par le facteur de pertinence axiologique et plus précisément par l'attribution d'une signification particulière à un trait ou à un ensemble de traits qui se profilent et qui sont sémiotiquement saisis par un signe. Par conséquent, on peut dire que le signe s'ouvre non seulement sur le plan conceptuel et axiologique mais il retrace les *enchaînements conceptuels*, les étapes historiques de la causation produite qui sert de support pour les procès associatifs en cours et les transformations éventuelles ultérieures.

Dans cette perspective de la recherche, en vue de focaliser les aspects axiologiques dans une analyse diachronique que nous avons essayé d'élaborer et d'appliquer l'ethnosémiométrie, un procédé de recherche spéciale. *L'ethnosémiométrie* est conçue comme un instrument de l'analyse relevant de la dichotomie diachronie/synchronie et qui consiste

1) à établir l'instance primaire axiologique de la causation des transformations sémiotiques saisis par le signe,

2) à observer des moments de la causation et des écarts conceptuels,

3) à révéler la manifestation de l'enchaînement conceptuel formée autour du signe.

Le terme *ethnosémiométrie* est motivé par deux sèmes. Le premier (*ethno-*) accentue la nature idéoétnique de la langue et veut souligner l'apport éventuel de ce type d'analyse à l'étude des valeurs nationales. Le deuxième (*-sémiométrie*) renvoie à la démarche essentielle de l'analyse: le rassemblement des sens attribué au lexème en question dans une période bien déterminée de son fonctionnement dans la langue selon les données des textes représentatifs en vue de relever ensuite le sens de source de la causation axiologique. Il ne suffit pas dans cette perspective de l'analyse d'établir le sens étymologique du lexème (dans la plupart des cas les dictionnaires nous en fournissent assez d'information), mais de faire voir l'enchaînement conceptuel qui se produit en éclaircissant la nature de la charge axiologique du sens relevée suffisante pour être la cause du changement sémiotique [Ethnosemiometria 2008].

Nous avons choisi pour cet essai d'ethnosémiométrie le lexème *la valeur* pour des raisons suivantes :

1) sa position en français contemporain en tant que signe du vocabulaire axiologique ;

2) sa sémantique hétérogène que l'on peut décrire en termes de polysémie et homonymie ;

3) son emploi intense dans les types différents de discours, ce qui affirme sa position considérable dans les processus de conceptualisation et symbolisation des réalités diverses à nos jours.

Dans la sémiométrie du lexème *la valeur* nous nous appuyons avant tout sur les données des dictionnaires français ainsi que sur les textes des auteurs contemporains.

Alors, l'ethnosémiométrie du lexème *la valeur* nous emmène aux résultats suivants.

Dans la rétrospective diachronique l'évolution du lexème est marquée par les changements sémantiques qui s'étalent chronologiquement par les étapes successives de l'histoire de la langue française.

La 1^{re} étape. Au fond de la formation même du lexème *valeur* à partir des formes reconnues comme étymologiques on relève le sens (les sens) qui cause l'enchaînement conceptuel initial.

Les dictionnaires historiques de la langue française attribuent l'étymologie du mot français *la valeur* aux sources grammaticalement et donc sémantiquement différentes :

soit de caractère verbal, soit de caractère nominal. Selon Littré et le Dictionnaire étymologique, le mot provient du verbe latin *valere* [Chichmarev 1955 ; Littré 1958 ; DE 2001]. Étant polysémique, ce verbe impose l'interprétation afin de préciser le sens étymologique pour le dérivé en question.

Ainsi, le dictionnaire *Littré* remonte le premier sens historique de ce dérivé vers la signification la plus proche du verbe *valere* → être fort :

Force, courage à la guerre, dans le combat (le sens propre du verbe latin valere étant être fort)[Littré 1958: 1520]. Le dictionnaire étymologique indique la même valeur en tant qu'initiale [DE 2001 : 799].

Selon le dictionnaire de l'ancien français de Vladimir Chichmarev [Chichmarev 1955 : 265], le verbe *valeir* (<*valère*) a une grille de significations :

- valoir, avoir de la valeur : *Ne li haubers rien ne li vaut* (Chrétien de Troyes) ;
- servir, aider : *Ne rien ne m'i vaudroit complainte* (Chrétien de Troyes) ;
- faire preuve de vaillance : *Aprenex à valoir, ami* (Hodfroid le Bâtard).

En rattachant l'étymologie du lexème étudié au verbe du latin classique *valere*, les auteurs des dictionnaires notent l'existence déjà en bas-latin du **substantif** *valor, valoris*. Cette option verbale de l'étymologie permet donc de reconstituer le sens qui s'avère la cause de la génération sémiotique suivante en forme du substantif.

Le caractère verbal de l'étymon implique que la conceptualisation du référent (une personne) profile un sens axiologiquement pertinent, c'est à dire le trait relevant de l'état de la personne *être fort, bien portant*. Ceci le met en rapport avec la phénoménologie actionnelle et qualificative, exposée à l'observation, susceptible d'être observée et donc mesurée, ce qui prévoit en même temps le lien de prédication dans l'attribution de ce trait au référent.

Un des dictionnaires français récent remonte l'étymologie du mot directement aux formes nominales :

Valeur, n est issue (1080, aussi *valur*) de *valorem*, accusatif du latin classique *valor, valoris* qui a donné l'italien *valore*, espagnol *valor* et est dérivé de *valere* (>*valoir*) [DH 1992: 3993].

Autrement dit, selon les auteurs du Dictionnaire historique, le lexème de l'ancien français *la valeur* provient du substantif du bas latin qui à son tour provient du verbe latin. De toute façon, côté conceptuel, il est important que c'est justement le **verbe** qui demeure, en définitive, **à la base de la sémiotisation du signe**. La prédication en forme de l'attribution du trait significatif au référent prévoit la position du sujet de cette prédication dans l'énoncé et en dépend. L'idée de la relativité dans l'attribution de *la valeur* participe donc au **sémantisme du changement** qui a eu lieu.

La 2^e étape marque le changement suivant du signe qui se produit à l'ancien français. L'enchaînement conceptuel se produit et se diversifie sur le sens *être fort*, tandis que le sens *être bien portant* trouve une autre expression sémiotique. Il se forme tout un champ lexical autour du verbe *valeir*, ses dérivés et le substantif *la valeur*. Dans les dictionnaires, il est indiqué que l'un des tout premiers emplois du mot *la valeur* figure dans LA CHANSON DE ROLAND. Selon le Dictionnaire de l'ancien français sous la rédaction du linguiste russe Vladimir Chichmarev [Ibid.], dans cette période de l'histoire du français le substantif *la valeur* (en variantes orthographiques *valur, valour*) s'emploie aux sens suivants :

- l'importance, la vaillance, la perfection :
*Que ja pur mei perdet sa **valur** France !* (Chanson de Roland) ;
- la vertu, la dignité :

*Puis que je ai seigneur qui m'aime et prise, bien doi estre de tel **valour**, que je ne doi penser folour* (Godfroid le Bâtard) ;

- la force :

Pantere <...> *at multes **valurs*** (Bestiarum).

On voit donc l'extension et l'intensification du trait *être fort* au point de remonter à la qualification généralisée la plus perfective au sens moral et physique pour la personne (et physique pour l'animal).

La signification la plus représentative en ancien français pour la notion *une personne qui a de la valeur* est suivante : *qui témoigne de la vaillance, brave* [DE 2001: 799].

Plus tard, à partir du XII^e jusqu'au XVI^e siècle, cet emploi est de moins en moins courant, et au XVII^e siècle il est considéré comme archaïque : *avoir valeur = être propre à un certain usage* [DH 1992: 3993].

Côté verbal, notons la formation des expressions qui s'enchaînent sur les sens saisissant **le caractère observable, mesurable et relative** dans la phénoménologie du trait axiologiquement pertinent.

À partir du XIII^e siècle, le mot *valeur* développe la signification **non-anthropologique**. Il est employé et fixé à partir de 1260 dans les expressions liées à la dénotation du caractère *mesuré* d'un objet utile au sens où il s'agit de sa capacité d'être comparé, mis en correspondance, changé à un autre objet utile. Employé ainsi, le mot correspond à l'expression *l'équivalent de* (Estienne 1549) : *la valeur d'un bijou, la valeur marchande* [DH 1992: 3993]. Au cours du même XIII^e siècle on trouve le dérivé qualificatif *valoureux* qu'il faudrait interpréter, selon les auteurs du Dictionnaire étymologique, comme *qui a du prix* [DE 2001: 799], en révélant manifestement le sème d'appréciation dans des processus d'échange.

C'est ainsi que se forme **le double sémantisme** du lexème *la valeur* – anthropologique et non anthropologique – propre à son évolution ultérieure dans la langue.

En sémiométrie du mot *la valeur* en périodes du moyen français et du nouveau français (XIV^e-XVIII^e siècles) il est important de mettre en relief les moments suivants. Au milieu du XV^e siècle est fixé l'antonyme de ce lexème : *la non-valeur* [DE 2001: 799]. Prêtons attention au paradigme évolutionniste qui se forme dans les siècles à venir sur le principe binaire de l'alternance des sèmes positif / négatif pour exprimer soit l'opposition soit le contraste : *la non valeur – la valeur – la contre-valeur – l'anti-valeur ; valoriser – dévaloriser*.

L'évolution du paradigme de formation des mots témoigne manifestement d'une certaine stabilité du domaine notionnel *convert* par le lexème *la valeur*.

La troisième période. A partir du XVII^e siècle jusqu'à nos jours le lexème acquiert et développe toujours un statut catégoriel susceptible à concevoir et classer **les phénomènes, les choses et les personnes** au niveau

- des concepts aussi abstraits et relationnels par essence que *l'importance par rapport aux autres, l'échangeabilité, la correspondance au bien ou à la qualité la plus appréciée parmi les autres ou en opposition aux autres ;*
 - des actes de ce type de mise en relation *évaluer, dévaluer, valoriser*
 - de l'opération que l'on recourt dans ce processus de la mise en relation bien spéciale *évaluation, valorisation*.

Le statut de moyen de ce type de catégorisation se manifeste dans son emploi en tant que **terme** dans les domaines différents et bien spéciaux, y compris la musique, la peinture, la mathématique, l'économie, la linguistique, la philosophie.

À la base du sème « mesure d'un trait particulier », le lexème *la valeur* s'inscrit dans le domaine de l'art. **En musique** (à partir de 1740), ce mot est employé pour marquer la durée relative d'une note. Plus tard, dans **la peinture** (à partir de 1792), ce mot est employé pour marquer l'intensité des couleurs du ton plus clair au plus sombre, propre à chaque couleur et soulignant un trait particulier de chaque couleur, sa qualité pour la réalisation d'une œuvre picturale [DH 1992 : 3993].

Selon Le dictionnaire historique, durant la période du XVIII^e-XIX^e siècle, l'évolution de la sémantique du mot est caractérisée par le renforcement de *l'idée du prix*. Une telle tendance s'est manifestée en emploi « absolu » du mot *la valeur* dans l'expression *la valeur élevée*. Au XVIII^e siècle, tout en restant dans le cadre de la tendance établie, le lexème analysé est employé comme un mot comptable : *une valeur – des valeurs*, ce qui change et varie le statut linguistique de ce mot d'un substantif abstrait.

Plus tard, on observe la fixation du mot dans ce sens-là en tant que terme dans le **discours économique** : La valeur désigne en économie la qualité d'une chose fondée sur son utilité objective ou subjective, d'où *valeur d'usage*, opposé à « valeur d'échange » : « *La valeur* désigne en économie la qualité d'une chose fondée sur son utilité objective ou subjective, d'où « valeur d'usage », opposé à *valeur d'échange*: « on parle en finances de valeur ajoutée, d'où « taxe à la valeur ajoutée, appelée T.V.A. » [DH 1992: 3993].

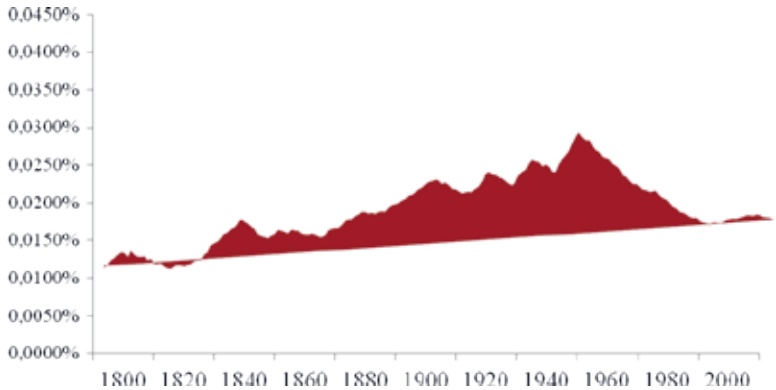
Dans le discours financier : « on parle en finances de valeur ajoutée, d'où *taxe à la valeur ajoutée, appelée T.V.A.* » [DH 1992: 3993].

Le terme de *valeur* connaît des emplois très différents **en linguistique**. Ce mot sert fréquemment à rendre compte d'un sens lié à telle ou telle catégorie linguistique (par exemple, la valeur des temps). La science du langage retient principalement le sens que Ferdinand de Saussure (1857-1913) a assigné au terme de *valeur linguistique* dans son *Cours de linguistique générale*. La valeur d'une unité de système tient son identité de son caractère oppositif [Neveu 2004 : 299]. La notion de *valeur* a été également exploitée dans le cadre théorique des espaces mentaux, développé par Gilles Fauconnier.

Le lexème acquiert deux types de signification à travers l'opération de la conception de l'objet mis dans une échelle interprétative construite de manière différente. D'un côté, la conceptualisation peut s'effectuer à partir de l'échelle préconstruite de l'homme relevant de ses idées, stéréotypes, préférences. Il s'agit de ce point de vue de la signification de la **valeur de l'univers de l'homme**. La *valeur* désigne ce par quoi on est digne d'estime sur le plan moral, esthétique, physique, utilitaire, etc. : *Fille de grande valeur ; Valeurs des jeunes d'aujourd'hui ; Livre qui n'a aucune valeur ; Partager les mêmes valeurs* [PLI 1996 : 1053].

D'un autre côté, la conceptualisation peut s'effectuer à partir des données ou des traits de l'objet perçus et observés dans le monde. La source de la conceptualisation se trouve dans ce cas-là à l'extérieur par rapport à l'homme et vient de la phénoménologie de l'objet. La manifestation de l'objet du point de vue de ses traits différentiels, ses fonctions, ses dimensions par rapports aux autres objets est censée être mesurée, comptée d'une manière plus ou moins objective : *Terrain qui a doublé sa valeur ; Boire la valeur d'un verre de vin* [Ibid]. Il s'agit de ce point de vue de la signification de la **valeur de l'univers du monde**.

L'analyse de la fréquence d'emploi du lexème *valeur* en français contemporain de l'an 1800 jusqu'à nos jours effectuée moyennant un programme approprié à ces fins [<https://books.google.com/ngrams>] fait voir la courbe de fréquence suivante :



Le diagramme démontre que la courbe va en augmentant à partir de 1840. La période la plus intense de l'emploi se déploie entre les années 1950–1980. La position la plus active du lexème dans la langue se rapporte aux années 80 du siècle passé. Ces données suscitent sûrement un intérêt particulier pour une étude approfondie lexicologique à fin d'expliquer les facteurs culturels et social qui puissent contribuer à ce type de changements dans l'usage du mot.

La tendance principale de l'évolution du mot *valeur* relevée à l'aide de la sémiométrie consiste dans **sa transformation progressive vers un statut catégoriel et terminologique. Le lexème devient un des mots-clés de tout le vocabulaire axiologique de la langue.** La chaîne conceptuelle que ce mot forme dans la langue nous revient à l'idée de sa charge axiologique initiale. Cela relève de la conceptualisation de l'homme à travers ses deux aspects essentiels qui sont *la santé et la force* et à nous faire voir son développement successif dans le temps, dû à «la pensée pensante» dans sa mouvance généralisante, contradictoire et sélective à la fois.

RÉFÉRENCES

- Chichmarev 1955:** Chichmarev V.F. Dictionnaire de l'ancien français. – Moscou, Léningrad : Académie des Sciences de l'URSS.
- DE 2001:** Dubois J., Mittérand H., Dauzat A. Dictionnaire étymologique. – Paris : Hachette.
- DH 1992:** Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française : En 3 t. / sous la direction d'Alain Rey. – Paris : Dictionnaires LE ROBERT.
- Ethnosemiometria 2008:** Ethnosemiometria tsennostnykh smyslov / direction éditoriale Evguéniya Sérebrénnikova. – Irkoutsk: ISLU.
- Guillaume 1973:** Guillaume G. Principes de linguistique théorique de Gustave Guillaume : Recueil de textes inédits préparé en collaboration sous la direction de Roch Valin / Québec : Les Presses de l'Université Laval Paris : Librairie C. Klincksieck.

Linguistika 2011: Linguistika i aksiologuiya / direction éditoriale Larissa Vikoulova. – Moscou: TESAURUS.

Littré 1958 : Littré E. Dictionnaire de la langue française / conçu par J.-J. Pauvert. T.4. – Paris : Gallimard, Hachette.

Ngrams 2013: Programme de traitement automatique de la fréquence d'emploi des lexèmes. – URL : <http://books.google.com/ngrams>.

Neveu 2004: Neveu F. Dictionnaire des sciences du langage – Paris : Armand Colin, 2004. – 317 p.

PLI 1996: Le Petit Larousse illustré / direction éditoriale P. Maubourguet. – Paris : Larousse.

Skréline 2009: Skréline L.M. École de G. Guillaume: psychosystématique (en russe). – Moscou: Vyschaya chkola.

Christiane MARQUE-PUCHEU
Maitre de Conférences
Université Paris IV-Sorbonne

CLASSER L'INCLASSABLE : LES EXCLAMATIVES RÉDUITES ENTRE ADVERBIAUX ET PHRASES FIGÉES

Reconnaissant la difficulté à classer les interjections, Maurice Gross les distribue entre adverbiaux et phrases figées, au motif de leur mobilité pour les premiers, les réunissant autour du trait exclamatif. Il prône leur extension au-delà du mot et constate que, malgré leur longueur, ces suites sont souvent réduites, leur réduction étant complémentaire de leurs propriétés intonatives : les pertes enregistrées lors de la réduction sont récupérées en partie par l'intonation. Une typologie des formes (sources) réductibles pourrait être envisagée.

Mots clés : adverbiaux, classes de mots, interjection, exclamation, réduction, phrase figée

Признавая трудность классификации междометий, Морис Гросс распределяет их между эквивалентами наречий и устойчивыми предложениями, на основании мобильности первых, объединяя их на основе восклицательности. Он предлагает не ограничивать эту категорию уровнем слова и констатирует, что, несмотря на их длину, такие группы слов часто редуцируются; при этом их редукция дополняется их интонационными свойствами: потери, происходящие в результате редукции, частично восполняются благодаря интонации. Рассматривается возможность типологии исходных форм, которые могут подвергаться редукции.

1. Introduction

Un motif ancien de controverse autour des interjections (Buridant 2006) porte sur leur statut grammatical : tour à tour sous-classe des adverbes, « sémantiquement » proches du verbe, ou classe à part entière, elles ont été regroupées récemment pour partie sous le chef de la « phrase averbale » (Lefeuve, 1999). Respectant le principe de complétude qui consiste à regrouper une catégorie lexicale autour d'un critère syntaxique donné, Gross 1986/1990 pouvait trouver là matière à classement. Il aurait pu, comme cela a été fait pour plusieurs classes de mots, dresser des propriétés syntaxiques et lexicales des interjections, autrement dit classer des formes réputées difficilement classables.

Mais ses deux études de 1984 et 1986/1990, qui rassemblent l'essentiel de ses réflexions sur l'interjection, n'ont pas pour objectif d'établir un classement. Car si le terme d'« interjection » apparaît dans l'article de 1984, dans un paragraphe consacré à l'interjection au sein des expressions figées, à l'inverse, aucun traitement particulier n'est fait dans l'ouvrage de 1986/1990 sur les adverbes (**Tableau 1**). En effet, à l'item « interjection », l'index renvoie à « exclamation », et c'est l'axe autour duquel l'interjection se situe. Cette interface entre interjection et exclamation ne constitue pas une nouveauté (Bres 1995 : 81), les grammaires s'accordant à considérer que les interjections peuvent traduire un langage émotif. La description des interjections s'inscrit donc chez Gross 1986/1990, au sein des adverbes, dans l'exclamation. Si cette prise de position en faveur d'une intégration dans les adverbes ne présente pas non plus d'originalité, puisque la

tradition a opté parfois pour ce rattachement — notamment les Grecs Apollonius Dyscole, Denys le Thrace —, Gross (1986/1990 : 97-98) émet toutefois des réserves : « Les exclamations [interjections] constituent des termes limites pour la notion d'adverbe ». Il est ainsi conduit à rattacher un certain nombre d'interjections/exclamations aux expressions figées, ce qui témoigne de la difficulté à localiser l'interjection :

« En même temps, on peut les considérer comme des phrases autonomes. Comme ces phrases souvent ne comportaient pas de verbe, nous pouvions les classer soit comme des phrases [... figées], soit comme des adverbes. »

Là non plus, l'idée n'est pas nouvelle, car la tradition a évoqué à propos des interjections un phénomène locutionnel, notamment Sylvius 1531 — cité par Buridant (2006 : 4) — qui a mentionné leur caractère « conventionnel ». Ainsi, Gross (1984 : 157) ne voit pas de « différence fondamentale entre les interjections comme *À d'autres !* ou *Ferme-la!* et les phrases entièrement figées » comme *Le sort en est jeté, Ça va barder*.

Il reste donc dans la tradition à plusieurs titres : les interjections ont un caractère exclamatif, elles peuvent être regroupées sous le chapeau « adverbe » (§ 2) et présentent un caractère locutionnel (§ 3). Mais il s'en écarte : d'une part, que ce soit au sein des adverbes ou des expressions figées, il insère l'interjection dans des suites plus longues que ne le font les grammaires traditionnelles ; d'autre part, il motive la relation entre interjection et exclamation.

2. L'interjection-exclamation dans la classe des adverbes

L'apparement des interjections avec les adverbes est fondé sur l'invariabilité et la relative mobilité de ces derniers, voire sur le caractère accessoire d'une partie d'entre eux. Au sein des adverbes, les interjections manifestent, avec les injures (*espèce de N !*) et les interpellations (*Dites donc !*), le comportement le plus mobile, pouvant fonctionner comme des incisives (Gross 1986/1990 : 19), alors que des restrictions importantes concernant la mobilité — souvent liées à des portées différentes — affectent un grand nombre d'adverbes non exclamatifs.

2.1. Rappels : une conception « généralisée » de l'adverbe

Gross (1986/1990 : 11) englobe sous le terme d'« adverbe » non seulement des mots uniques comme *nuïtamment*, mais aussi des groupes nominaux prépositionnels — la préposition étant exprimée ou non (*pendant la nuit, de nuit, la nuit*) —, et des propositions subordonnées (*au moment où la nuit tombe, pendant qu'il fait nuit, la nuit où il est parti*) (**Tableau 2**). Le rattachement aux adverbes relève donc partiellement de la tradition qui limite souvent les interjections aux mots et l'étend rarement à des suites plus longues. Ce classement qui est fondé sur leur structure interne, bouscule aussi les habitudes dans le domaine. La structure générale y est de la forme *Prép Dêt N Modif*, les quatre termes n'étant pas nécessairement présents ensemble : par exemple, dans la classe PDETC, où P, DET, C correspondent respectivement à *Prép, Dêt* et *N Modif*, dans l'exemple *Quelle question !*, *Prép* n'est pas réalisé.

L'interjection se répartit dans toutes les tables d'adverbes. D'une manière générale, les interjections, de longueur variable, sont autonomes et ce sont des exclamations, au sein

²³ Certaines phrases interjectives comme *Il triche, ça promet* admettent cependant difficilement la permutation : ?? *Ça promet, il triche !*

des adverbes, Gross 1986/1990 entendant par « exclamation » plus des énoncés (de par leur autonomie) que des phrases au sens syntaxique (puisque un verbe n'est pas toujours présent). Cette conception « généralisée » de l'adverbe permet donc de cataloguer comme adverbe exclamatif/interjectif ce qui, chez d'autres, reste simple énoncé exclamatif. Par exemple, Wundt 1900, distingue, au sein des interjections exclamatives, exclamations primaires et secondaires. Les premières, comme *Oh!*, ne sont « articulées ni au niveau de l'expression, ni aux niveaux sémantique et syntaxique. Elles sont prémodales »; les secondes comme « *Voyez-vous ça!* », « *Que voulez-vous!* » sont « dérivés d'énoncés assertifs ou interrogatifs ». Ainsi, un énoncé exclamatif secondaire de Wundt 1900 comme *Voyez-vous ça!* et *Que voulez-vous!* correspond aux tables d'adverbes PF et PV à fonctionnement phrastique de Gross.

Par ailleurs, l'assimilation des interjections aux exclamations fondée sur des critères intonatifs conduit à considérer *ma foi* comme adverbe sans statut interjectif, contrairement à Lerch 1934, cité par Fónagy (2006 : 338).

En rattachant les interjections aux adverbes, Gross suit une tradition dont il se démarque cependant par sa conception « généralisée » de l'adverbe et par le caractère strictement exclamatif.

2.2. Le rattachement aux adverbes et ses limites

Toutefois, il émet des réserves sur ce rattachement (voir § 1). Le motif invoqué pour rattacher les interjections aux adverbes était que, le plus souvent, ces « phrases » n'ont pas de verbe : ce ne sont donc pas ce qu'il est convenu d'appeler « phrase » (du point de vue syntaxique), c'est-à-dire une suite comportant au moins un groupe nominal GN et un groupe verbal GV, mais ce qu'il est convenu d'appeler « énoncé », c'est-à-dire une suite exprimant une information et allant du mot, comme *Stop!* (table PADV), à des combinaisons plus longues, comme *Pire que ça* (table PCONJ).

Si certaines interjections se rapprochent des adverbes par la mobilité et la possibilité d'omission, d'autres présentent de surcroît une autonomie et une longueur qui les éloignent de l'adverbe traditionnel. Les tables PF et PV constituent donc des classes limites : sont classées dans ces tables d'adverbes des interjections exclamatives à caractère phrastique, comme *Ça suffit!*, *Penses-tu!* ou *Allez vous faire fiche!* Certaines interjections vont alors justifier un autre rattachement, à celui des expressions figées, c'est-à-dire à une table spécifique d'expressions figées qui comportent un verbe ou qui, en l'absence de verbe, peuvent s'analyser par réduction de verbe.

3. L'interjection/exclamation dans les expressions figées

Les grammaires contemporaines ont entériné le rapprochement avec les expressions figées. Arrivé, Gadet, Galmiche (1986 : 342) évoquent l'expression de « "locutions interjectives" de la grammaire traditionnelle ». De leur côté, Riegel, Pellat, Rioul (1994 : 462) soutiennent que « Les interjections sont généralement des formes figées et invariables... », citant comme exemples *Sauve qui peut!*, *Le diable l'emporte!* Les premiers auteurs donnent des suites de taille réduite, souvent non analysables, comme *Hé!*, *Holà*. Quant à Riegel, Pellat, Rioul (*ibid.*), s'ils évoquent la possibilité de séquences plus longues comme *Ab!*; *Bonté divine!*; *Tant pis!*; *Le diable l'emporte!*; *Sauve qui peut!*, ils considèrent toutefois comme une évidence la brièveté : « les interjections, qui sont le plus souvent

brèves... ». De plus, ils ne cherchent pas à analyser les séquences longues, les « phrases figées ».

3.1. Analyse des formes réduites

La nouveauté chez Gross (1986/1990 : 98) concerne moins le rapprochement établi entre les interjections et les expressions représentées que l'analyse qu'il en propose :

« [...], les exclamations représentées [dans les expressions figées] offrent des possibilités d'analyse par réduction d'un verbe, ce qui n'est pas le cas (de façon évidente) des formes classées comme adverbes. »

Les corpus n'étaient pas dans l'air du temps à l'époque où ces recherches étaient menées. Se fiant à son intuition de linguiste, Gross forgeait donc ses exemples dont il imaginait un contexte source possible, restituant ce qui lui semblait avoir été réduit. Gross 1984 a donné plusieurs sources pour analyser ces expressions (figées) localisées dans la table C_cOe.lgt, comme une construction verbale (1), un verbe sémantiquement approprié, c'est-à-dire avec une haute probabilité d'occurrence (2), un verbe dit « support »²⁴, à l'impératif ou sous la forme *que V* (3) :

(1) *adjugé* (= *c'est adjugé*)

(2) *pas un mot à X* (= *ne dites pas un mot à X*)

(3) *à Poss aise* = (*prends-en/prenez-en + que Pron en prenne*) à *Poss aise*

Or on sait que les éléments peu informatifs sont souvent réductibles (Harris (1976 : 105) : « [...] certains mots sont effaçables sous un opérateur donné s'ils sont les mots appropriés (*i. e.* préférés) qui apparaissent dans la position donnée sous l'opérateur donné »²⁵). On remarquera que les exemples de corpus donnent ces sources avant l'émergence des expressions réduites :

(3a) *Pour ces petites choses-là, n'en prenez qu'à votre aise.* (Sand 1846)

(3b) *Tout bien calculé, je conclus qu'il vaut encore mieux aimer comme on aime à présent ; en prendre à son aise* (Diderot 1848)

3.2. Complémentarité entre réduction et propriétés intonatives

3.2.1. Sources des interjections

Un autre intérêt de l'analyse est de montrer comment la réduction s'accompagne d'un changement d'intonation (voir aussi Marque-Pucheu 2010). Ainsi, dans Gross (1984 : 156 ; 1986/1990 : 149), des interjections ont pour point de départ des structures libres :

(4) *Vous n'avez pas de chance*

(4a) *En vérité, je n'ai pas de chance.* (Mérimée 1849)

(5) *C'est tant (pis + mieux) (pour N) si P*

(5a) *Hé bien ! On vous croit donc, et c'est tant pis pour vous.* (Molière 1669)

(5b) *Tant pis pour lui s'il n'a point recours aux remèdes.* (Molière 1673)

Ces parties libres, respectivement *Pron Nég avoir* dans (4-4a) et *C'est... (pour N) si P* (5), peuvent être omises et leur effacement s'accompagne d'une intonation exclamative :

(4b) *Pas de chance !*

(5c) *Tant (pis + mieux) !*

²⁴ Il permet d'actualiser la forme *à Poss aise*.

²⁵ Ce phénomène a surtout été étudié sur les compléments verbaux (voir notamment Larjavaara 2000, Marque-Pucheu 2014).

L'analyse permet donc d'établir une complémentarité entre réduction et passage d'une expression assertive à une exclamation interjective : les pertes enregistrées lors de la réduction sont récupérées en partie par l'intonation. Si Gross (1984 : 156) constate que « c'est une propriété relativement constante des réductions », l'analyse se limite à quelques exemples. Or elle pourrait être systématisée, mettant en évidence des séries (Marque-Pucheu 2011). *Parole d'honneur !* dans

(6) *Minoret serra les mains de Goupil en lui répondant : « Parole d'honneur ! »* (Balzac 1842)

pourrait s'analyser comme réduction de *Je vous (en) donne ma parole d'honneur* (verbe approprié), comme dans :

(6a) *Je puis te donner ma parole d'honneur que depuis que je l'ai quitté voici la première fois que j'en parle.* (Sand 1841)

À l'abordage s'analyserait comme réduction de *allons à l'abordage !* (verbe « support » de mouvement) :

(7) *C'est que sans canonner nous allons tout d'un coup à l'abordage* (Lesage 1732)

Et *du calme !* serait une réduction de :

(8) *Je vous demande d'avoir du calme*

ce qu'on peut d'ailleurs se demander à soi-même :

(8b) « **Du calme!** » se commanda-t-il. (Bazin 1951)

3.2.2 Fonctionnement libre et fonctionnement figé

Si les tables d'expressions figées comportent des expressions réduites, caractérisées par une intonation exclamative, Gross (1986/1990 : 150) note que ce phénomène concerne également les phrases libres (9-10) :

(9) *Votre remarque, c'est parfait*

(10) *Votre remarque, elle est parfaite*

qui, après effacement de *c'est* ou de *elle est*, donnent des exclamatives :

(9a) *Votre remarque, parfait !*

(10a) *Votre remarque, parfaite !*

Cependant, une différence sépare ces exemples des expressions figées : elle peut être illustrée par celle qui distingue *Parfait* et *Adjugé*. Si les deux peuvent être des formes réduites de *Ce N*, *Pron est Adj*, la seconde expression *Adjugé* présente un caractère formulaire (unique) que n'a pas la première dans laquelle peuvent commuter de nombreux adjectifs :

(11) (*Ce commentaire*) (*parfait + pertinent + excellent + bien vu, etc.*)

Rappelons, à la suite de Fónagy 2006, que les énoncés formulaires commentent une situation dans laquelle ils se sont figés. *Parfait* et *Adjugé* s'opposeraient car l'un (*Adjugé*) serait convenu dans un contexte donné (vente aux enchères) :

(12) *Personne n'en veut ? une fois, deux fois, trois fois ! Et se tournant vers la potence avec un signe de tête : – Adjugé !* (Hugo 1832)

alors que *parfait* serait « interchangeable ».

Si le passage au statut interjectif semble lié aux conditions d'énonciation dans l'exemple précédent, il reste imprédictible. Ainsi, dans la série (13) :

(13) *Attendez UN (instant + moment + minute + seconde + peu + demi-heure)*

se prêtent à réduction (13a), mais pas (13b) :

(13a) *UN (instant + moment + minute + seconde) !*

(13b) **UN (peu + demi-heure)*

La productivité séparerait donc exclamation et simple interjection. Une interjection pourrait être définie comme une exclamation figée.

Conclusion

La répartition des interjections entre adverbiaux et suites figées reflète la difficulté millénaire à définir l'interjection (Buridant 2006 : 3). Mais, qu'il s'agisse d'adverbes ou d'expressions figées, Gross insère délibérément des suites dont la longueur n'a pas de limite, ce qui constitue une nouveauté. Exception faite de Wundt 1900 (cité par Fónagy 2006) qui distingue des interjections (exclamatives) primaires et secondaires, la position qui consiste à intégrer dans les interjections des suites plus longues n'est pas l'usage chez les grammairiens. Si, donc, Gross suit la tradition en assimilant le fonctionnement des interjections au fonctionnement adverbial et en les considérant comme des expressions figées, il a étendu leur champ.

De plus, les analyses proposées pour les suites figées constituent une seconde nouveauté : non seulement ces phrases « tronquées » que sont les interjections reçoivent une analyse par réduction, mais leur caractère exclamatif est corrélé à leur réduction.

Un autre point évoqué mériterait d'être approfondi. La tradition distingue souvent interjection et exclamation : selon Riegel, Pellat, Rioul (1994 : 462), les interjections, contrairement aux exclamations, ne peuvent pas exprimer le haut degré. Ayant assimilé interjection et exclamation (figée), Gross (1986/1990) englobe une expression comme *Tu parles d'UN N!* (classe PF), dont l'une des interprétations a trait au haut degré au même titre que *Quel : Tu parles d'un médecin!* signifie alors « c'est trop peu que de parler à son sujet de médecin », « c'est peu de dire qu'il est médecin ». Notons que ce haut degré est marqué par l'intonation exclamative. En effet, la phrase n'est pas acceptable comme déclarative dans cette interprétation : *Tu parles d'un N! ≠ Tu parles d'un N.*

Pour toutes ces raisons les analyses de Gross s'insèrent dans la modernité.

RÉFÉRENCES

- ARRIVÉ, Michel, GADET, Françoise, GALMICHE, Michel (1986). *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.
- BALLY, Charles (1965). *Linguistique générale et linguistique française*. Berne: Francke, 4e édition revue et corrigée.
- BRES, Jacques (1995). « Hou ! Haa ! Yraââ » : interjection, exclamation, actualisation », *Faits de langue* 3 n° 6, 81-91.
- BURIDANT, Claude (coord.) (2006). « L'interjection : jeux et enjeux ». *Langages* 161.
- FÓNAGY, (2006), *Dynamique et changement*, Louvain-Paris : Peeters.
- GROSS, Maurice (1984). « Une classification des phrases “ figées ” du français », *Linguisticae Investigationes, Supplementa*, 141-180.
- (1986 publié 1990). *Grammaire transformationnelle du français. 3. Syntaxe de l'adverbe*. Paris : Asstril.
- LARJAVAARA M. (2000), *Présence ou absence de l'objet*, Helsinki : Academia Scientiarum Fennica.
- LEEMAN, Danielle (coord.) (2010). « Description, taxinomie, systémique : un modèle pour les emplois des verbes français ». *Langages*, 179-180.
- LEFEUVRE, Florence (1999). *La Phrase averbale en français*. Paris : L'Harmattan.

- MARQUE-PUCHEU, Christiane (2010). « Exclamation et changement linguistique dans les énoncés situationnels *je te dis pas !* et *tu peux pas savoir* : in *слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах*, tome 2, V Международной научной конференции 26-27 апреля 2010, Челябинск, 298-303.
- (2011). « Variations autour de *toute* : adjectif ou adverbe dans les emplois maritimes et non maritimes de *à gauche/droite toute* et *en avant/arrière toute* » in *Variétés, variations & formes du français* 183-194. Paris : éditions de l'école Polytechnique (collection Linguistique et didactique).
- (2014). « Ellipse de compléments et de pseudo-compléments de verbes dans les énoncés situationnels », *Travaux de Linguistique* 68, « Points de vue sur la complémentation », 65-81.
- RIEGEL, Marc, PELLAT Jean-Claude, RIOUL René (1997). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- ŚWIĄTKOWSKA, Marcela (2000). *Entre dire et faire. De l'interjection*. Cracovie : Wydawnictwo, Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- TESNIÈRE, Lucien (1988). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.

Tables	Structures	Adverbes non interjectifs	Adverbes interjectifs	Principes de classement
PADV	Adv	<i>Franchement</i>	<i>Putain !</i>	
PC	Prép C	<i>En bref</i>	<i>Sans blague !</i>	C est un nom figé
PDETC	Prép Dét C	<i>Contre toute attente</i>	<i>A d'autres ! Quelle question !</i>	La préposition peut être matérialisée (à d'autres) ou non (quelle question !)
PAC	Prép Adj C	<i>De sa belle mort</i>	<i>À la bonne heure !</i>	Adjectif antéposé au nom
PCA	Prép C Adj	<i>À gorge déployée</i>	<i>Bonté divine !</i>	Adjectif postposé au nom
PCDN	Prép C de N	<i>Au moyen de N</i>	<i>Espèce de (N) !</i>	
PCDC	Prép Dét C de C	<i>En désespoir de cause</i>	<i>AVIS à la population !</i>	
PCONJ	Prép ₁ Dét ₁ C ₁ Conj Prép ₂ Dét ₂ C ₂	<i>En tout et pour tout</i>	<i>Pire que ça !</i>	
PV	Prép V W	<i>À dire vrai</i>	<i>Allez vous faire fiche ! Dis donc !</i>	W est une suite de compléments Adverbe de type phrastique avec absence de sujet explicite
PF	P (phrase figée)	<i>Dieu seul le sait</i>	<i>Voyez-vous ça ! Ça suffit! Que voulez-vous !</i>	Adverbe de type phrastique avec sujet explicite
PJC	Conj C	<i>Et tout le tremblement</i>	<i>Que diable !</i>	

Tableau 1

	Adverbes (généralisés)	
	Non exclamatif	Exclamatif (interjection)
Mot unique	<i>Nuitamment</i>	<i>Franchement !</i>
GN prépositionnel	<i>Pendant la nuit, de nuit, la nuit</i>	<i>Sans blague !</i>
Proposition subordonnée	<i>La nuit où il est parti</i>	<i>Si je m'attendais à ça !</i>

Tableau 2

Dubravka SAULAN

Docteur en Sciences du Langage

Chargée d'enseignement

Université de Bourgogne

« PHRASES SÉMIOLOGIQUES » : ÉTUDE D'ESPACE ET DE TEMPS FORMELS ET SUBSTANTIELS DANS LES AFFICHES PUBLICITAIRES

Ce travail vise une interprétation possible des affiches publicitaires en tant que signes à part entière, disposant d'un certain nombre de règles syntaxiques que l'on peut nommer « phrase sémiologique ». Partant du principe que l'espace (publicitaire) est marqué par le sujet et que ce dernier est souvent représenté par l'image, nous faisons de lui un point de départ de la linéarité syntaxique des éléments des affiches publicitaires. Si l'image est immuable et immédiate, comme l'est, par exemple, tout sujet parlant, le slogan et les autres messages linguistiques s'avèrent linéaires dans la formation phrastique et significative du contenu affiché.

Mots-clés : phrase sémiologique, affiche publicitaire, espace, temps, image

Целью данной работы является возможная интерпретация рекламных плакатов как полноценных знаков, следующих некоторому количеству синтаксических правил, которые можно назвать «семиологической фразой». Исходя из того принципа, что рекламное пространство маркировано субъектом и что он часто представлен рисунком, мы принимаем его в качестве исходной точки в синтаксической линейности элементов рекламных плакатов. Если рисунок неизменен и непосредствен и этим подобен, к примеру, любому субъекту речи, слоган и другие языковые сообщения линейно выстраиваются во фразовом и смысловом формировании содержания плаката.

Introduction

Considérer les affiches publicitaires afin d'étudier le fonctionnement de l'espace et/ou du temps, ou afin d'élaborer tout un autre aspect (sémiologie) linguistique, ne peut se faire sans aborder la question du signe ou du sujet (parlant). Avant d'insérer ces domaines au corps même de notre analyse, nous essayerons de définir le sujet même de ce travail. Nous considérons que l'espace et le temps sont deux notions primordiales définissant la spécificité du discours publicitaire, notamment celui que l'on trouve sur les affiches. La spécificité de ces dernières repose sur leur forme : insérées dans l'espace réel (et non virtuel, comme l'est, par exemple la publicité à la radio, sur la Toile, ou à la télévision), elles ne sont pas dynamiques au sens médiatique du mot. Au contraire, leur caractère statique nous permet de les apercevoir dans leur totalité plus facilement que cela n'est le cas d'une vidéo ou d'une annonce à la radio. Cela ne signifie pas pour autant que leur immuabilité spatiale se réduit à une analyse moins féconde que celle des autres. Malgré les premières apparences, les affiches publicitaires ne sont pas des saisies immédiates : elles reposent sur une certaine linéarité, une chaîne logique, voire syntaxique des éléments sémiologiques dont les messages linguistiques. Leur fonctionnement dispose, bien entendu, d'un certain nombre de lois de construction et d'interprétation. C'est effectivement à cause de cet aspect que nous sommes en mesure de parler de « phrases sémiologiques », qui, elles, peuvent être assimilées aux phrases linguistiques telles que nous les connaissons. Les éléments des deux catégories de

phrases ouvrent la possibilité des combinaisons innombrables de création et de construction, et ils sont à la fois la source d'une créativité potentielle et la base d'une analyse de règles quasi omniprésentes. Nous essayerons de présenter une analyse nous permettant de justifier quelques faits principaux : les affiches publicitaires peuvent être considérées en tant que type de signe à part ; la linéarité de leurs éléments contribue à la formation des « phrases sémiologiques » dont le temps et l'espace jouent le rôle principal.

Spécificité des affiches publicitaires : pour une totalité du signe (publicitaire)

Il suffit d'évoquer la longue histoire des études du signe pour en déduire que le signe n'est pas nécessairement linguistique. Au contraire, il représente la réalité qui nous entoure et qui s'insère dans l'ensemble des entités scientifiques contribuant à sa réalisation, laquelle réalisation n'est rien d'autre que son interprétation²⁶. Dans ce contexte, et pour les besoins de notre analyse, nous avons opté pour le qualificatif *totalisant*, afin de nommer la totalité du signe qu'est l'affiche publicitaire et de marquer l'indissociabilité de ses éléments. L'adjectif susmentionné, emprunté à la philosophie et signifiant « qui synthétise » (Le Petit Robert 2011 : 2578) nous semblera encore plus adéquat si l'on reprend l'exemple de J.-P. Sartre sur la dialectique : « Le progrès dialectique est totalisant : à chaque nouvelle étape il se retourne sur l'ensemble des positions dépassées et les embrasse toutes en son sein. » (1949 : 157). Force est de constater qu'aucune recherche sérieuse ne peut être lancée sans englober *ipso facto* les concepts et les significations auxquels le signe totalisant pourrait renvoyer²⁷.

Inspirés par la logique de Peirce, nous accordons ses trois catégories logico-phanérocopiques (la priméité, la secondéité et la tiercéité)²⁸ avec le signe totalisant qu'est l'affiche publicitaire. À titre de rappel, nous évoquons que : 1) la priméité concerne donc la catégorie de la possibilité qualitative possible, à savoir la catégorie du sentiment ; 2) la secondéité représente la catégorie du fait réel, de l'existence, de l'action et du maintenant. Si ce « ici - maintenant » qui est le concept même de la secondéité est

²⁶ De manière générale, tout signe désigne un élément A qui représente un élément B ou lui sert de substitut. Par conséquent, le signe défini à l'intérieur d'une science isolée reste au moins flou (pour ne pas dire inexplicable). C'est pourquoi il y a lieu de souligner que le concept de signe, objet de notre étude en forme des affiches publicitaires, concerne tout ce qui nous entoure, à savoir tout ce qui forme la vie humaine telle qu'elle se présente à notre entendement. Un tel signe, celui qui a eu une histoire riche et complexe d'interprétations et de définitions au sein de nombreuses disciplines, est porteur d'une signification généralisée, vaste et très souvent (re)découverte sous différents faisceaux interprétatifs.

²⁷ À titre d'exemple, Baylon et Mignot évoquent « de nombreux sémiologues qui donnent indifféremment au mot *signe* la valeur technique (...) et une valeur plus large qu'il a dans le langage courant. » Or, « le concept ainsi dénommé (signe²⁷) a une telle généralité qu'il devient malaisément utilisable pour la linguistique. » (1995 : 19).

²⁸ Pour mieux comprendre le concept des catégories logico-phanérocopiques, il nous faut tout d'abord expliquer ce qu'est la phanérocopie. Phaneron est, selon l'interprétation de la théorie peircienne de Delledale, « tout ce qui, à quelque point de vue et en quelque sens que ce soit, est présent à l'esprit de qui que ce soit, partout et toujours, qu'il corresponde ou non à quelque chose. » (1979 : 22). Par conséquent, la phanérocopie est pour Peirce « l'étude qui, s'appuyant sur l'observation directe des phanérons et généralisant ses observations, distingue plusieurs grandes classes de phanérons, décrit les caractéristiques de chacune d'elles, montre que, bien qu'elles soient si inextricablement mêlées qu'aucune d'elles n'est isolable, il est cependant manifeste que leurs caractères sont tout à fait différents, puis prouve d'une manière irréfutable que la totalité de ces grandes catégories de phanérons se ramène à une très courte liste et procède enfin à la tâche laborieuse et difficile d'énumérer les principales subdivisions de ces catégories. » (ibid : 22-23).

comparé à ce « moi – ici – maintenant » de E. Benveniste (1966)²⁹, il devient évident que le « moi » n'a pas droit de cité dans la sémiotique peircienne ; ainsi sont éliminés la subjectivité et le discours ; et 3) la tiercéité représente la catégorie de la loi, à savoir de la pensée active (voire médiatrice ou créatrice) et de la généralité instrumentale. Dans ce sens, Peirce élabore le signe (sémiotique) qui, à l'instar des catégories logico – phanérosopiques, dispose de trois dimensions identiques : la priméité, la secondéité et la tiercéité. La dimension de la priméité concerne la dimension du *representamen* la dimension de la secondéité celle de l'*objet* et la dimension de la tiercéité la dimension de l'*interprétant*. Les trois dimensions elles-mêmes représentent les signes à part qui, à leur tour, entraînent les mêmes dimensions. Ce sont, de toute évidence, la priméité, la secondéité et la tiercéité, ce qui fait un total de neuf types de « sous-signes ».

Ensuite, un deuxième point de vue qui nous semble être pertinent et utile pour expliquer la « totalité » du signe n'est rien d'autre que le résumé général du pragmatisme peircien : le signe est « d'abord ce qu'il fait, et ce qu'il fait est sa signification, autrement dit, la règle de l'action » (Buchler 1939 : 114 – 115). Cette action concerne avant tout l'idée même (ou phaneron, dirait Peirce pour éviter tout psychologisme véhiculé par le mot « idée »). Une idée claire est en effet rigoureusement limitée. En tant que telle, elle est susceptible d'avoir des apparences similaires ne disposant que d'une seule action. En d'autres termes, si deux idées différentes ont les mêmes effets, ou exercent une même action, elles ne forment qu'une seule idée (et *vice versa*). D'où la délimitation du signe et de la signification consistant à dire que l'interprétant d'un signe n'est pas sa signification mais un signe à part. Certes, si les idées produisent le même type d'action, leur distinction est imaginaire. Selon lui, toute nuance de signification produit une différenciation dans l'action. La question cartésienne sur l'intuition lui n'a pas été étrangère. En revanche, Peirce s'est contenté de poursuivre à réfuter tout psychisme. En reprenant l'interprétation des signes, il en exclut l'intuition en optant inlassablement pour l'action. Ce faisant, il pose que c'est précisément elle qui décide de la clarté d'un phaneron. Selon lui, la réalisation du signe est contenue dans son interprétation.

Enfin, le troisième point renforçant notre conception du signe « totalisant », c'est-à-dire du signe qui synthétise, est l'hypothèse de Charles Morris selon laquelle les signes disposent de trois types de relations : 1) leurs relations avec les signes ; 2) leurs relations avec les objets ; et 3) leurs relations avec les personnes (1937 : 64). C'est à partir de ces interprétations et reprises des écrits peirciens que nous partons à la recherche d'un seul axe interprétatif où ne siègent que des relations triadiques. Essayons donc de les schématiser en expliquant les relations entre la logique peircienne et le béhaviorisme morrisien ! Leur lien devient évident dès que l'on reprend la trichotomie du signe en disant qu'il dispose d'un *representamen*, d'un objet et d'un interprétant : le premier représente la qualité du signe, le deuxième le fait et/ou l'expérience de l'objet, et le troisième la pensée elle-même :

²⁹ Selon Benveniste, la deixis « moi-ici-maintenant » est un indice formel du discours qui, appuyé par l'énonciation historique, crée deux plans d'énonciation possibles (1966). Nous reprendrons ce concept ultérieurement.

Schéma 1. *Lien entre le signe peircien et la théorie des relations de Morris*

Signe totalisant			
Signe (représentamen)	Objet		Interprétant
qualité	fait	expérience	pensée

Il s'ensuit, selon l'interprétation de Morris, que : 1) la qualité du signe est visible sur le plan grammatical, de surcroît syntaxique (propositionnel) ; 2) le fait de l'objet sur le plan sémantique, et son expérience sur le plan pratique, et 3) la pensée de l'interprétant est visible sur le plan pragmatique. Or :

Schéma 2. *Niveaux d'analyse*

Signe totalisant			
Signe (représentamen)	Objet		Interprétant
qualité	fait	expérience	pensée
grammaire (syntaxe)	sémantique	pratique	pragmatique

Ainsi sommes-nous conduits à la conclusion tripartite suivante :

- 1) les relations entre les signes relèvent de la qualité du signe lui-même et se manifestent sur le plan grammatical, à savoir syntaxique, ce qui implique la construction de propositions ;
- 2) les relations entre les signes et les objets relèvent des faits et/ou des expériences et se manifestent sur le plan sémantique et/ou pratique, ce qui conduit à l'émergence des significations et/ou du sens ;
- 3) les relations entre les signes et les interprétants relèvent de la pensée et se manifestent sur le plan pragmatique, ce qui fait intervenir l'interprétation.

Nous ajouterons ainsi au tableau une quatrième ligne concernant les relations en question :

Schéma 3. *Relations internes*

Signe totalisant			
Signe (représentamen)	Objet		Interprétant
qualité	fait	expérience	pensée
grammaire (syntaxe)	sémantique	pratique	pragmatique
relation entre les signes	relation entre le signe et l'objet		relation entre le signe et l'interprétant

À titre d'exemple, prenons ici en considération une campagne publicitaire conçue en 2010 par l'association « Terre solidaire »³⁰ et relative à un projet de financement du développement agricole du sud (il s'agit surtout de l'Afrique et de l'Amérique du sud). Ladite campagne a été décrite par M. Bernard Pinaud, délégué général du CCFD-Terre Solidaire, le 16 février 2012, dans une lettre nommée « Nous refusons tout misérabilisme qui ne chercherait qu'à émouvoir » et publiée sur le site officiel de l'association. Une partie des textes stipule comme suit :

Ne comptez pas sur le CCFD-Terre Solidaire pour mettre en place des campagnes d'appel aux dons dont les affiches montreraient un enfant africain le ventre ballonné, un indien squelettique qui mendie, un adolescent des favelas du Brésil avec une arme à feu à la main ! Non que ces réalités n'existent pas ! Bien entendu, elles existent et concernent même, hélas, des millions de personnes.

Mais le regard que nous portons sur les populations du Sud c'est, d'abord et avant tout, un regard enthousiaste devant leur dynamisme, leur courage, leur solidarité et leurs compétences (...)»³¹

Si nous traitons une des affiches de la campagne en question (v. Annexe : affiche 1.) en tant que signe (totalisant), et si nous reprenons la théorie morrissienne des relations que tout signe entretient avec ses éléments, nous pourrions conclure que :

1) L'affiche en question comporte l'ensemble des signes concernés (photographie des quatre « personnages-clichés » du Sud ; slogan : « Le sud mérite mieux que nos clichés » ; message linguistique consistant à expliquer davantage le mot « cliché » ; et couleur neutre / beige du fond de l'affiche), tous ces éléments entretiennent entre eux une relation résultant d'une affiche précise, à savoir d'une proposition. Ce n'est qu'à ce niveau (syntaxique) que nos analyses sémiologiques des affiches publicitaires peuvent être abordées. L'affiche est une proposition pourvue de signes relevant de systèmes de signes différents (une photographie, par exemple, ne dispose pas des mêmes particularités qu'un message linguistique quelconque). Par conséquent, elle n'est qu'une entité ou une unité d'analyse sémiologique dont chacun des éléments dispose de ses propres formes et contenus.

2) La totalité des signes énumérés apparaissant sur la même affiche sont en relation avec les objets qui relèvent des faits et/ou des expériences : a) la photographie des quatre « personnages-clichés » du Sud est en relation avec ses objets, à savoir avec les « personnes-clichés » qu'elle représente. Ces personnages sont créés en tant qu'images

³⁰ À titre d'explication complémentaire des finalités de l'association, de ses projets et, par conséquent, de ses campagnes publicitaires : « Constitué en association selon la loi de 1901, reconnu d'utilité publique en 1984, le CCFD-Terre Solidaire a reçu en 1993 le label Grande Cause Nationale. Il a le statut consultatif auprès du Conseil économique et social des Nations unies et est, aujourd'hui, la première Ong française de développement. Il est composé de 29 mouvements et services d'Église (MSE). Une structure permanente de 170 salariés, à Paris et en région, est chargée de mettre en oeuvre les missions du CCFD-Terre Solidaire. Le CCFD-Terre solidaire s'appuie sur son réseau de 11 000 bénévoles répartis dans 99 comités diocésains et 1500 équipes locales. Le CCFD-Terre solidaire a reçu pour mandat de la Conférence des évêques de France de mobiliser la solidarité des chrétiens, notamment lors de la période de Carême. Cette mobilisation est mise au service de ses deux missions : L'appui aux partenaires du Sud et de l'Est et L'éducation au développement. » URL : http://ccfd-terresolidaire.org/cwb_pages/q/qs_n_leccfd.php, consulté le 11 janvier 2013).

³¹ URL : http://www.lavie.fr/blog/sauzetjc/nous-refusons-tout-miserabilisme-qui-ne-chercherait-qu-a-emoouvoir_1510, consulté le 20 octobre 2014

des faits et des expériences de ce que l'émetteur du message (en l'occurrence l'association « Terre solidaire ») considère comme étant représentatif des personnes concernées ; b) le slogan « Le sud mérite mieux que nos clichés » est en relation avec la réalité de la vie quotidienne du sud qui est en général un cliché (au moins dans le contexte européen de nos jours) ; c) le message linguistique consistant à expliquer davantage le substantif « cliché » est en relation avec sa référence sur le plan linguistique, à savoir avec le fait que le substantif lui-même signifie ce qu'il est indiqué en guise d'explication du mot ; et d) la couleur beige sur la photo avec la même couleur neutre que l'on trouve dans la nature.

À l'instar des autres, cette affiche est un signe dans sa totalité et elle est en relation avec la réalité qu'elle représente et/ou qu'elle est censée représenter. C'est ainsi qu'elle résulte d'une signification sur le plan sémantique et d'un sens sur le plan pratique. Or, sa signification, relevant des faits, consiste à dire que le Sud est, dans le monde d'aujourd'hui, un cliché représentant la pauvreté et la couleur beige le désert. En revanche, le sens, relevant de l'expérience culturelle (au moins de celle de l'émetteur du message), consiste à dire que, malgré les clichés, on y trouve un potentiel qui devrait être stimulé par les actions de l'association. Tout cela avec une seule finalité : convaincre la société française pour qu'elle participe à la réalisation du programme affiché.

3) L'affiche analysée en tant que signe entretient également une relation avec son interprétant, à l'instar des signes dont elle dispose, les signes qui « possèdent » leurs propres interprétants. Ces relations relèvent toujours de la pensée, c'est-à-dire du cognitivisme des récepteurs du message-affiche. Il va sans dire que si nous considérons deux récepteurs différents, un même interprétant du même signe (l'interprétant conçu par l'émetteur) aboutira à deux interprétations différentes. En d'autres termes, le changement de récepteur entraînera également un changement d'interprétation du signe totalisant (qui est ici l'affiche). C'est pourquoi nous présenterons ici deux cas de figure qui ne concernent que l'explication du « substantif-cliché », en soulignant qu'ils ne sont pas les seuls possibles. Exemple : un premier récepteur aperçoit l'explication du mot en question et raisonne de la manière suivante : « C'est très juste ce qu'ils disent. Il fallait vraiment expliquer aux gens ce que *cliché* veut dire » ; et un deuxième récepteur lit la même explication et il en déduit : « Mais pourquoi nous l'expliquent-ils ? Nous ne sommes pas des idiots, nous savons bien ce que ce mot signifie. Ils se moquent de nous ou quoi ? »³² Les deux pensées étant différentes et provoquées par un même signe, elles n'alternent pas uniquement l'interprétation du message linguistique en tant que partie intégrale de l'affiche. Elles sont à l'origine de deux interprétations différentes de l'intégralité de l'affiche. C'est ainsi que la relation entre le signe et son interprétant, relevant de la pensée des locuteurs, résulte de différentes valeurs interprétatives qui, de plus, sont toujours personnalisées.

À titre de résumé, il convient de dire que les idées datant du début du dernier siècle nous ont inspiré à considérer l'affiche publicitaire en tant qu'unité formelle et significative dont les éléments sont indissociables et toujours en relation les uns avec les autres. Or, le concept des catégories logico-phanérocopiques, la considération peircienne du pragmatisme où le signe est l'action, et, enfin, la théorie des relations de

³² Soulignons ici que toute pensée, qui est à l'origine de toute interprétation, ne relève pas simplement des points de vue différents, mais également de bien des paramètres d'ordre sociologique, anthropologique et culturel. Nous n'en énumérerons que quelques-uns : la scolarisation, le statut social, l'immersion dans une/des culture(s) différentes, l'expérience sociale, et ainsi de suite. La particularité de la réception des affiches publicitaires émane du fait qu'elles soient destinées à un récepteur (de masse), qui est hétérogène par définition. Ce sujet nécessitera une analyse plus détaillée dans un autre travail. Dans l'immédiat, il fonctionne à titre d'outil, permettant de présenter le lien entre la pensée et l'interprétant.

Charles Morris nous ont permis de renforcer l'idée selon laquelle toute (dé)construction d'une affiche publicitaire se déroule à l'intérieur d'elle-même. En d'autres termes, ses éléments sont interdépendants, ce qui fait qu'un simple changement de forme ou de contenu de l'un d'entre eux influence la totalité de l'affiche en question, conçue en tant que signe totalisant, c'est-à-dire en tant que signe à part entière. Le décortiquer signifierait en produire d'autres signes, mais ne plus reproduire le signe de départ. Or, en termes de Guillaume, le signe (linguistique) est définie comme un intermédiaire entre un signifié de puissance et un signifié d'effet. Le premier reste systématiquement attaché à un signifiant, et il relève, en effet, d'un *système* pré-sémiologique. Le second est attribué à un signifiant au moment de la parole. C'est précisément le signifié d'effet qui est le seul visible dans le discours³³.

L'on s'aperçoit à présent que la notion de signe connaît un nombre non négligeable d'interprétations possibles ; chacune d'entre elles véhicule une certaine valeur épistémologique et entraîne une densité théorique. Nous ne sommes en mesure ni d'en retenir une ni de l'appliquer ensuite à l'objet de notre analyse : l'affiche publicitaire. Dès lors, il convient de retrouver les composantes du signe totalisant qu'est l'affiche elle-même en exploitant les acquis ici présentés. En termes d'Eco : « C'est arrivé ici que l'on se met à comprendre de quoi doit s'occuper un livre consacré au concept de signe : de *tout* » (2010 : 18-19). Ce constat nous permet de songer à une conclusion en trois temps :

1) L'adjectif « totalisant » que nous accordons au signe peut ainsi prendre une deuxième valeur, à savoir un deuxième sens : le signe n'est simplement totalisant que parce qu'il englobe soit les deux composantes saussuriennes, soit les trois composantes peirciennes. Il n'est pas non plus totalisant simplement parce qu'il doit être différencié du signe au sens courant du terme, ou du signe comme signifiant et / ou representamen. Il est également totalisant, car il englobe les différents systèmes de signes au sein desquels fonctionne tout être humain.

2) Nous ne sommes pas à même d'interpréter toutes ces valeurs. Il en reste un grand nombre qui n'ont jamais été analysées. Le signe étant tout ce qui nous entoure, il est impossible d'en proposer un aperçu de toutes les réflexions à ce sujet, et encore moins de leur accorder une recherche sémiotique et / ou linguistique correspondante. C'est pourquoi nous avons essayé de prendre en considération quelques notions principales.

3) Incluant le « tout », le signe qu'est l'affiche publicitaire et dont nous parlons ici est traité dans le cadre d'un « totalisme ». En d'autres termes, nous considérons qu'aucune affiche publicitaire ne dissimule des signes à part (image, message linguistique, couleur, logo, slogan, etc.). Elle les rassemble tous et dans la totalité de leurs composantes.

Ainsi sommes-nous arrivés à un point où il est nécessaire d'élaborer les caractéristiques du signe totalisant nommé affiche publicitaire dans le cadre d'un espace-temps. Celui-ci explique celui-là et *vice versa*.

³³ En reprenant la formule saussurienne consistant à dire que le langage est un ensemble de la langue et de la parole, Guillaume considère que le langage équivaut à l'ensemble du psychisme (aspect pré-sémiologique du signifié de puissance) et de la sémiologie (signe d'effet réalisé dans le discours) (1973)

Linéarité des éléments du signe (temps formel et temps substantiel) vs. Simultanéité du sujet-image (espace)

L'objet de notre analyse renvoie à la totalité du signe que nous venons d'évoquer : l'affiche publicitaire. S'agissant d'un signe dont les composantes sont nombreuses : slogan, message linguistique, couleur, image / photographie, logo, et ainsi de suite, sa complexité reste intacte. Elle est un signe à part entière, constitué de plusieurs éléments qui peuvent fonctionner comme des signes particuliers. Tout élément dont elle dispose est ouvert à être traité comme un signe à part entière. Néanmoins, le résultat de cette analyse ne donnera point la totalité significative de l'affiche en question. Ce n'est que l'intégralité de ces signes, mis en relation les uns avec les autres, qui aboutit à une analyse susceptible de les rassembler sous un même faisceau interprétatif. Le résultat suprême en est l'interprétation. Or, en termes de Roland Barthes :

Le texte ne « commente » pas les images. Les images n' « illustrent » pas le texte : chacune a été seulement pour moi le départ d'une sorte de vacillement visuel, analogue peut-être à cette *perte de sens* que le Zen appelle un *satori* ; texte et images, dans leurs entrelacs, veulent assurer la circulation, l'échange de ces signifiants : le corps, le visage, l'écriture, et y lire le recul des signes (2007 : 9).

Prenons pour exemple une campagne pour la propreté des villes françaises (v. annexe : affiche 2), et essayons d'analyser les composantes de l'affiche comme des signes à part. Nous en retrouvons au moins cinq³⁴ :

- 1) image
- 2) slogan de l'affiche
- 3) texte (message linguistique)
- 4) logo
- 5) slogan de la campagne tout entière.

L'image en tant que concept sémiotique qu'est le signe a été traitée différemment et a donné des résultats épistémologiques différents. Nous ne prendrons en considération que certains des points de vue existants³⁵. Selon Koch, l'image peut être analysée en trois temps : 1) l'image en tant que processus psychophysique où elle est une copie des objets extérieurs ; 2) l'image au sein de la théorie de la causalité où elle garde les traits principaux de l'objet en question ; et 3) l'image au sein de la théorie de la représentation. C'est ici que l'image fonctionne en tant que signe, car elle fonctionne d'un côté comme signifiant (elle porte l'information, la signification) et d'un autre comme signifié (Jozić 2013). Quoi qu'il en soit, les fonctions des images sont

³⁴ L'expression « au moins cinq » ne véhicule pas pour autant une incertitude quantitative. Elle explique la possibilité de couper les signes en éléments à des niveaux inférieurs et d'en produire ainsi un nombre plus important. En guise d'illustrations, le slogan peut être fragmenté en mots (étant les signes à part), et les mots en phonèmes, de même que l'image est parfaitement susceptible d'être divisée en motifs comme des signes à part. Notre but ici est d'analyser les signes au niveau syntaxique, ce qui nous permet d'examiner les cinq signes sous forme de proposition.

³⁵ Le besoin de cette analyse de tous les signes qui font l'affiche publicitaire n'est qu'illustratif. Il nous permet de mieux démontrer qu'une telle analyse fonctionne au détriment de la signification et/ou de l'interprétation globales. Les analyses suivantes traitant de l'image dans l'ensemble de l'affiche, nous obligeront à limiter l'encrage théorique de l'interprétation des images à part.

nombreuses, et elles dépendent non seulement de l'émetteur, mais également du récepteur. A titre d'exemple, une image peut être produite pour attirer l'attention ou pour servir comme preuve d'une pensée exprimée ou non par le texte qui lui est joint. Il n'est pas impossible qu'une image change de fonction lorsqu'elle est réutilisée dans un autre contexte. Il va de soi qu'elle peut avoir deux ou plusieurs fonctions différentes à la fois. Dans ce cas, l'une des fonctions est en général principale. En ce qui concerne le marketing, les images peuvent avoir : 1) une fonction iconique - elles représentent, par exemple, un produit affiché dont l'image est souvent hyper-réalistique ; 2) une fonction appellative – l'image dispose d'une expressivité et d'une émotion non négligeables afin d'influencer le récepteur ; 3) une fonction phatique, ce qui est la propriété des logos ; 4) une fonction informative ; 5) une fonction persuasive.

Si nous appliquons ce qui vient d'être présenté à l'affiche 2 de notre annexe en n'analysant que l'image en tant que signe à part, nous ne pouvons lui accorder aucune des fonctions proposées. L'image de la déjection canine dans une rue ne peut avoir qu'à la limite une sorte de fonction iconique. Certes, elle n'y correspond pas entièrement, car il ne s'agit pas de présenter un produit de promotion. En revanche, le slogan de l'affiche hors du contexte affiché « trottoir ou crottoir », peut être interprété comme une unité de marketing à part entière. Cela ne veut pas dire non plus que sa valeur reste la même une fois qu'il est mis en relation avec la totalité de l'affiche publicitaire. « Trottoir ou crottoir ? » représente un jeu de mot d'ordre phonologique dont la fonction est dans une mesure appellative. Ledit slogan est construit, comme tout autre slogan, pour attirer l'attention du récepteur et il est facile à retenir. Néanmoins, sa valeur dépend du contexte qui lui est attribué. En d'autres termes, le même slogan que l'on trouve dans le supplément 2a (v. annexe), légèrement modifié en « trottoir pas crottoir », provoque chez le récepteur une émotion et, par conséquent, une interprétation différente. Cela n'est pas provoqué par un changement de modalité de phrase (l'interrogation « trottoir ou crottoir ? » qui se transforme en affirmation « trottoir pas crottoir »), mais aussi et surtout par l'emplacement du message sur le trottoir même. Cela fonctionne également dans le sens inverse : si nous retenons l'endroit, comme c'est le cas dans le deuxième supplément (2b), et si nous changeons de message (« mon maître ramasse »), la valeur interprétative changera de nouveau. Tout cela pour dire que ce sont les relations entre les éléments qui déterminent l'interprétation finale du message publicitaire.

Voyons à présent ce qui émane du message linguistique en tant que signe à part : dire ou lire « Certains jours on ne fait plus la différence » nous limite dans l'interprétation. Abstraction faite de l'analyse logique de la phrase, nous ne sommes pas à même de dire grand chose sur le contenu. Ou, au contraire, nous pouvons analyser à l'infini ce que « l'auteur voulait dire ». Pourquoi ? Précisément à cause de l'absence de relation syntaxique entre les éléments, qui forme, au moins dans le cadre d'un travail comme celui-ci, l'affiche publicitaire. Cela aurait pu être un texte littéraire, par exemple, et dans ce cas, il eût fallu, fort probablement, suivre la totalité de la pensée pour en pouvoir extraire le sens de la phrase en question.

En ce qui concerne le logo de la ville de Thiers, sa fonction reste purement phatique, à savoir elle sert à reconnaître l'émetteur du message. Il est vrai que tout logo peut être reconnu, même s'il reste seul sur l'axe syntagmatique. Mais qu'à cela ne tienne ! Il nécessite un contexte pour disposer d'une fonction, et pour qu'il puisse se prononcer. Autrement dit, si nous confirmons que tout logo représente un émetteur, nous sommes obligés d'admettre qu'un émetteur sans message n'est qu'un locuteur qui se tait et qui ne fait aucun geste pour exprimer sa pensée.

Afin d'éviter toute répétition, nous renvoyons à l'analyse du slogan de l'affiche, car malgré leurs contenus respectifs, les deux slogans sont soumis aux mêmes insuffisances interprétatives. Certes, dire « Tous ensemble pour une ville propre » ou « Trottoir ou crottoir ? » ne signifie pas pour autant exprimer tout à fait la même pensée. À ce sujet, il suffit d'ajouter à l'analyse du premier slogan qu'il s'agit d'un rapport hiérarchique entre les deux. Or, le slogan d'une campagne quelconque a toujours un sens plus global que le slogan d'une des affiches qui en fait partie. Les deux convergent vers un rapport d'hyponymie et d'hyponymie.

Comme nous l'avions déjà élaboré dans le chapitre précédent, nous avons choisi une approche d'interprétation des affiches dans leur totalité. Et Roland Barthes d'ajouter : « Le signe est une fracture qui ne s'ouvre jamais que sur le visage d'un autre signe » (2007 : 76). La valeur interprétative du signe relève de ses rapports avec les autres signes. Ce n'est que dans ces relations que l'on peut et que l'on doit retrouver la totalité significative avec sa dimension mentaliste. Depuis Saussure, cette idée touche, entre autres, à la linéarité du signe linguistique :

Tous les systèmes translinguistiques subissent donc une même contrainte, qui est celle du langage articulé : la linéarité du message : les signes successifs prédominent de beaucoup sur les signes simultanés (Barthes, 1970 : 580).

L'une des particularités de l'objet de notre analyse vise la nature même de l'affiche publicitaire. Rappelons-le, elle est un signe totalisant, qui est à la fois linéaire et simultané, dans la mesure où les éléments des deux types y sont présents.

À titre de conclusion, nous analysons un signe dit bicéphale ou combinatoire, d'où le besoin de le situer dans les deux disciplines : linguistique et sémiologie. Il est avant tout linguistique, car il concerne le message linguistique publicitaire. Disons que ce dernier en est l'épicentre. Il est porteur de lois syntaxiques et, par conséquent, il est linéaire. Ses liens syntaxiques ne sont pas seulement intrinsèques. Ils sont analysables sur deux plans différents : le premier concerne le message même, le second met en relation le message déjà produit avec les autres composantes de l'affiche publicitaire. Ce dernier est l'objet de notre analyse.

Ce sont précisément les particularités du concept de signe étudié (syntaxe bicéphale ; coexistence de linéarité et simultanéité ; présence du texte, contexte et situation) qui permettent de développer une analyse des affiches publicitaires et de leurs interprétations possibles. Analyse qui se veut d'abord linguistique, mais qui n'en est pas moins sémiologique. Dans ce sens, nous sommes amenés à revenir à la définition même des substantifs – qu'il s'agisse des sujets réels ou linguistiques – qui représentent l'espace et y sont représentés, opposés aux verbes (propositions) qui représentent le temps et y sont représentés³⁶. L'affiche publicitaire est donc, non seulement un signe totalisant, mais une phrase sémiologique qui dispose d'au moins un sujet et un verbe. Autrement dit, elle existe, grâce à la complexité et à la totalité de ses éléments et dans l'espace et dans le temps. Comment se présente cette linéarité phrastique ?

³⁶ « Les mots de nos langues, dans le mouvement générateur de forme qui les ramène à l'universel dont on s'est d'abord éloigné, aboutissent soit à l'univers-temps, soit à l'univers-espace. Quand ils aboutissent à l'univers-espace, ce sont des noms ; quand ils aboutissent à l'univers-temps, ce sont des verbes. Dans le cas où ils aboutissent à l'univers-temps, ils prennent *in finem* la marque de catégories de représentation relevant du temps (...) Dans le cas où les mots du français aboutissent à l'univers-espace, ils prennent la marque de catégories de représentation spatiale » (Guillaume 1973 : 190-191).

Dans un premier temps, il s'agit du sujet (parlant) de l'affiche. Mais avant de l'aborder, il faudrait rappeler que l'espace est présent d'abord dans le concept de sémiosphère et ensuite dans le sujet lui-même. Le concept de sémiosphère a été développé au sein de l'École de la sémiotique culturelle Moscou-Tartu, par Lotman³⁷, et désigne « l'espace sémiotique entier de la culture en question »³⁸ (1990 : 124-125). Le concept est en relation avec les notions de « biosphère » en sciences naturelles, de sphères publiques et privées, mais aussi, et de surcroît avec la notion de « noosphère » - la notion de Chardin englobant la sphère de la pensée humaine. Nous adapterons cette idée dans l'analyse de nos affiches publicitaires qui fonctionnent, elles aussi, dans leurs sémiosphères respectives. Un point de vue similaire peut être trouvé chez Fontanille, qui indique comme suit :

La sémiosphère est le domaine dans lequel les sujets d'une culture font l'expérience de la signification (...) La sémiosphère est (...) aussi un champ dont le fonctionnement dialogique a pour tâche principale de réguler et résoudre les hétérogénéités sémio-culturelles (2003 : 296).

Force est de constater que sa définition reste toujours fidèle à la pensée lotmanienne, dans la mesure où la sémiosphère est conçue en tant que champ centré sur « nous », et qui exclut « eux ». Par conséquent, l'hétérogénéité est double : « catégorielle d'une part, existentielle de l'autre » (ibid.). Dans ce sens, il convient de rappeler que l'affiche étant un média « fixe » qui apparaît dans l'espace réel et non virtuel (comme par exemple les sites internet, la télévision, etc.), les sujets sont présents par la simple mise-en-place du message publicitaire en question.

Le positionnement spatial des signes, discours et actions humaines n'est crucial que pour leur compréhension, mais il indique également le positionnement social et les rapports du pouvoir dans l'arène sociale (Bertoša et Antulov 2012 : 771)³⁹.

Par conséquent, la potentialité du sens de l'espace ne peut être appréhendée que par celui qui y est immergé, puisque le sens provient de l'expérience de la personne dans et avec l'espace en question. C'est ainsi que l'« usage » de l'espace crée le sens⁴⁰. Cette

³⁷ Selon lui, les signes sont toujours situés dans l'espace et dans le temps, ce qui l'incite à conclure que l'être humain n'est en effet qu'esclave des systèmes de signes par lesquels la culture maintient ses valeurs. Il constate que l'évaluation des significations est une sorte de compétence culturelle (en tant qu'ensemble des individus et en tant que tout individu à part) de produire des textes. Notons ici qu'en disant « texte », Lotman se réfère avant tout à la littérature, car son objet d'analyse principal est la poétique. Néanmoins, ce terme peut être considéré dans un contexte plus large : celui des sémiotiques contemporaines et de surcroît celle qui est d'origine greimassienne (1984, 1990, 1992).

³⁸ Traduction D.S. : anglais « the whole semiotic space of the culture in question ».

³⁹ Traduction D.S. : croate « Prostorno smještanje znakova, diskursa i ljudskih radnji nije samo ključno za njihovo razumijevanje nego upućuje i na društveno pozicioniranje i odnose moći u društvenoj areni. »

⁴⁰ Adaptées à notre propos, ces considérations dénotent avant tout une sorte de violence, dans la mesure où le sens n'est pas seulement proposé, mais imposé, subi mais non choisi. Le type de publicité dont nous traitons en est la cause première. Si des médias comme internet, télévision, ou autres journaux ne lésinent certes pas sur le matraquage publicitaire, le choix n'en est pas moins laissé au récepteur d'accepter ou de récuser de telles méthodes. Sans pouvoir totalement s'en abstraire, ce dernier conserve la possibilité de modérer l'« ingestion » en sautant les encarts publicitaires des journaux, en changeant de chaîne ou en refusant tout « polluriel ». À moins d'avoir fait le choix d'une vie anachorétique, l'affichage envahissant les

forme de violence réside donc dans l'omniprésence agressive, dans l'imposition du sens inhérent à l'affiche. Celle-ci oblige, sinon à regarder, au moins à voir. Grâce au caractère totalitaire et instantané de l'image, une action brève et perfective suffit pour retenir l'idée principale de l'affiche en question. Cette omniprésence a une autre conséquence : elle apprivoise l'espace public, elle en fait son espace propre intégrant à son tour le récepteur et venant le placer, avant tout, dans l'« ici » du moi-ici-maintenant. Ceci ne veut dire, en aucun cas, qu'il y ait abstraction des deux autres sources déictiques, car nous savons qu'aucune d'entre elles ne peut exister sans les deux autres. Faire appartenir à l'espace, et par son biais à l'affiche, est une des stratégies publicitaires. Le point de vue de Greimas, opposé par définition à la théorie austinienne pour laquelle la pragmatique ne repose que sur les actes performatifs⁴¹, peut venir appuyer ces considérations. Greimas constate que tous les énoncés (tous les discours) reposent sur le moi-ici-maintenant. L'omission formelle de l'engagement et de la subjectivité n'est nullement signe de non existence mais ajoute au contraire à la valeur subjective, c'est-à-dire performative ou pragmatique. Prenons comme exemple la campagne de l'association « Ni putes ni soumises » en 2013 (v. annexe ; affiches 3 à 6), dont sont extraits les quatre messages primaires suivants :

- 1) « Les escaliers ont encore tué 146 femmes cette année »
- 2) « Les lavabos ont encore tué 146 femmes cette année »
- 3) « Les plis de tapis ont encore tué 146 femmes cette année »
- 4) « Les coins de portes ont encore tué 146 femmes cette année »

Ces quatre propositions sont des exemples types de constatifs tels que pourrait les définir Austin, puisqu'ils rapportent un état du monde, ou un état de choses, pour en informer quelqu'un. Nous constatons en effet que les quatre sujets, « les escaliers », « les lavabos », « les plis de tapis », « les coins de portes », tout comme l'objet « 146 femmes », ne révèlent aucune subjectivité. Ils restent pourtant performatifs, si non à cause de « moi », du moins à cause de « ici ». Une affiche située dans un couloir du métropolitain parisien ne parle certainement pas des femmes tuées, par exemple, en Espagne. Le récepteur se rend alors conscient de la réalité française et devient ainsi concerné par le message affiché.

De l'autre côté, l'émetteur est par définition présent, puisque c'est bel et bien lui qui produit le message, que ce dernier soit ou non formellement performatif. S'agissant en ce cas d'une association qui lutte contre la violence faite aux femmes, un constat donnant le nombre exact des femmes tuées sous les coups ne peut être sans performance. Le troisième aspect qui témoigne de la performativité des constatifs relève de la nature même du moyen de communication adopté. Une affiche est en soi une performance. Exposée dans l'espace, son but se trouve à mi-chemin entre l'information et l'art.

espaces publics est plus difficile à éviter. Positionnées dans des lieux fréquentés, les affiches publicitaires s'imposent par leur emplacement et par leur taille ; c'est ainsi qu'attendre le bus, marcher dans les couloirs du métropolitain parisien ou s'arrêter à un feu rouge, devient l'occasion d'une confrontation permanente à des affiches vantant quelque objet ou service. La seule manière d'y échapper, si on le désire, est de fixer ses pieds, à moins d'avoir affaire à une technique semblable à celle de la campagne pour la propreté des villes françaises (v. annexe ; suppléments 2a et 2b), où les messages « Trottoir, pas crotoir » et « Mon maître ramasse » ont été plaqués sur le macadam.

⁴¹ Austin distingue le constatif et le performatif. Ce n'est qu'en ce dernier, d'après l'auteur, que moi-ici-maintenant est engagé, et, en conséquence, ce n'est qu'en lui que l'aspect pragmatique est manifesté.

La notion de construction renvoie à la sémiotique et à la manière dont elle est conçue. Comme nous l'avons déjà expliqué, la sémiotique est un espace (culturel) dans lequel les systèmes de signes fonctionnent en constante interaction. La construction d'un tel système se fait « naturellement ». En revanche, dans des productions sémiotiques et/ou linguistiques, elle se présente en formes, comme le font, d'ailleurs, tous les autres signes et désignes ainsi que les concepts significatifs. Nous pouvons dire que leurs constructions se réfèrent, elles aussi, à « moi-ici-maintenant », et que c'est « ici » qui l'emporte sur les deux autres.

Revenant sur notre corpus, nous prendrons pour exemple quatre affiches de la campagne d'appel aux dons de l'association « Terre Solidaire » (v. annexe ; affiches 7 à 10). Le message secondaire de tous les supports est le suivant :

1) « Faites un don pour les projets nés là-bas »

La construction pouvant être considérée comme une sorte de créolisation, à savoir le rapprochement de deux éléments éloignés, nous nous retrouvons devant un exemple représentatif d'un tel processus. Nous avons déjà analysé cette campagne sur plusieurs niveaux (syntaxe, sémantique, pragmatique) et avons précisé qu'il s'agissait d'un programme de financement des projets des pays du sud (Amérique et Afrique notamment). L'émetteur du message publicitaire a, bien entendu, mis en place ladite campagne en France. C'est en ce sens que le rapprochement s'effectue. Il se manifeste dans la forme du déictique « là-bas ». Se référer à un espace en usant d'un autre signifie, par définition, établir une relation entre eux. La référence même, dans notre exemple, est censée parler d'un espace existant, car c'est pour les projets réels qui sont nés dans cet espace, que le don est demandé. En revanche, il est présenté comme une construction hybride : « là-bas » et « sud »⁴² étant les seules références spatiales. Certes, chacune des quatre affiches dispose d'une image sur laquelle apparaît une personne-cliché des quatre espaces présentés : une africaine, un brésilien, un calcuttien, et une saïpaolienne. Ce mélange notionnel des continents, pays et villes se manifeste, dans l'affiche, en deux termes génériques : « là-bas » et « sud », qui permettent de ne pas imaginer l'espace réel en recevant le message. En revanche, un tel positionnement suffit pour dire que le sujet parlant sur l'affiche n'appartient pas à la société où l'affiche apparaît, et, en conséquence de déterminer le sujet par rapport à l'espace et par le biais de l'image.

Dans tous ces exemples, les émetteurs *sociaux*, qu'il s'agisse d'une ville, d'un chien ou d'une personne, ne sont que des sujets parlants apparents. L'émetteur qui se cache derrière est l'émetteur *proto-social*. Le définir lui-même n'est pas une démarche simple. Nous ne pouvons dire d'emblée qu'il s'agit de l'association qui lance la campagne, du groupe des professionnels qui occupent des postes de marketing dans la même association, pas plus que la personne à l'origine de l'idée de base de l'affiche conçue et lancée dans l'espace publicitaire. Mais que cela ne tienne ! Pour les besoins de ce travail, il nous n'est indispensable que de reconnaître le sujet parlant, c'est-à-dire l'émetteur social, car c'est lui qui se trouve sur l'image (ou parfois sur le logo, comme dans l'affiche 2 de l'annexe), et dont la saisie est immédiate. C'est donc l'image (ou logo) qui renvoie au sujet (parlant) et qui situe le discours dans l'espace.

Le logo, quand il prend la fonction de l'image, du sujet parlant (ex. affiche 2 de l'annexe), ne peut être conçu qu'au sein de cette conception immédiate du signe : il

⁴² « Le sud mérite mieux que nos clichés » est le slogan de la campagne.

devient totalitaire, et sa signification – ou mieux encore, sa référence – est saisie dès lors qu'on l'aperçoit dans l'espace (publicitaire), à condition que cette réalité – l'existence du produit, de l'entreprise ou de l'association qu'il représente – nous soit connue.

Si les facteurs externes dont l'analyse sémiologique doit tenir compte peuvent être résumés en trois conceptions : espace, temps et société (Klinkenberg 1996), c'est cette dernière qui renvoie le plus (souvent) à la sociologie. Néanmoins, les deux autres ne peuvent ni ne doivent être négligées. Si toutes les trois forment le contexte au sens global, c'est qu'il n'existe pas sans les déictiques : l'espace étant « ici », le temps « maintenant » et la société « moi » :

Schéma 4. *Déictiques et variations solidaires.*



Dans ce sens, l'existence du célèbre « moi-ici-maintenant » de Benveniste est confirmée une fois de plus dans l'analyse sémiologique : c'est sur lui que repose le discours des affiches publicitaires. Si nous examinons leur totalité, nous constaterons que les trois catégories le déterminent. Le temps, exprimé ou non par le déictique relevant de la catégorie « maintenant », et l'espace, exprimé ou non par le déictique relevant de la catégorie « ici », déterminent la société, exprimée ou non par le déictique relevant de la catégorie « moi ». En tous cas, le « moi » en tant que sujet parlant et l'« ici » en tant que société-espace n'en font qu'un dans notre analyse. Leur représentation sur les affiches publicitaires est immédiate et elle ouvre la voie au « maintenant ». Comme dans les phrases « simplement » linguistiques, au moins en français moderne, le sujet qu'est l'image prend la première place.

Les images (ou parfois les logos) sont alors, à la différence du texte – au sens iconographique du terme –, plus ouvertes à l'aspect intentionnel, grâce à leur caractère totalitaire. En revanche, puisqu'en général elles ne disposent pas de liens déictiques, ce n'est qu'en les mettant dans l'espace et en relation avec le texte, qu'elles se situent dans le temps. Ce dernier, en revanche, est représenté par la chronologie de l'apparition des éléments du signe totalisant, par leur linéarité syntaxique qui débute là où la simultanéité s'arrête : dans l'image. Tous les autres éléments se succèdent. C'est ainsi qu'est formée la « phrase sémiologique » avec ses caractéristiques verbales, adverbiales et autres. Nous noterons, néanmoins, que la phrase sémiologique ou publicitaire peut s'avérer parfois « bizarre », pour autant qu'elle dispose d'une liberté qui se rapproche du style poétique. Elle ne dispose donc pas d'ordre des éléments préétabli – à l'exception de l'image et/ou de logo qui interviennent toujours les premiers dans la « lecture » des affiches. C'est pourquoi il nous semble judicieux d'adapter, dans ce contexte, la définition de phrase de Maingueneau, selon qui elle est une catégorie maximale qui « définit l'espace dans lequel ils entrent en relation les uns avec les autres » (2009 : 85). L'adaptation en question consiste à remplacer les groupes des mots (« ils » dans « l'espace dans lequel ils entrent en

relation les uns avec les autres ») par des signes. Dans les affiches publicitaires, la syntaxe se manifeste en trois temps :

- 1) Une première fois au sein du message linguistique et/ou du slogan ;
- 2) Une deuxième fois au sein de l’affiche publicitaire elle-même ; et
- 3) Une troisième fois au sein de la campagne tout entière

Nous nous contenterons, pour les besoins de ce travail, de traiter du deuxième niveau, celui qui met en relation les éléments de la phrase sémiologique qu’est le signe totalisant, voire l’affiche publicitaire. En reprenant l’exemple de la campagne de l’association *Terre Solidaire* (v. annexe, affiches 7 – 10), nous examinerons la syntaxe en question.

Pour ce qui est de la syntaxe au niveau de l’affiche elle-même, nous l’expliquerons par le biais des quatre exemples en question. En partant du principe que l’affiche apparaît en tant qu’unité d’analyse à part entière, elle dispose par définition d’éléments constitutifs. Ces éléments fonctionnent comme des éléments syntaxiques. Or l’image (iconique), le message linguistique primaire, le message linguistique secondaire, le slogan et le logo donnent à l’affiche un caractère phrastique.

Le premier exemple (affiche 7) regroupe les cinq éléments évoqués. L’image iconique d’une africaine (affamée) tenant un enfant dans ses bras est en relation avec le message linguistique primaire « Ceci n’est pas une africaine qui souffre de la faim. C’est la gérante d’une coopérative agricole », avec le logo « Le sud mérite mieux que nos clichés » et le logo de l’association *Terre Solidaire*. Le sommet de cette unité sémiologique syntaxique se trouve dans le mode impératif du message secondaire⁴³ « Faites un don pour les projets nés là-bas ». Une fois les éléments relevant de systèmes de signes différents ayant été créés, l’affiche fonctionne en tant qu’unité syntaxique dont tout changement d’un des constituants provoque un changement de l’ensemble syntaxique.

Quant aux trois autres exemples (affiches 8, 9 et 10), ils fonctionnent de la même manière que le deuxième. Ils restent des ensembles constitués d’éléments appartenant aux différents systèmes de signes, mais cela ne les empêche pas de produire les trois signes totalisants à part - que sont les affiches - dont les qualités sont visibles au sein de leurs syntaxes respectives.

Le slogan « Le sud mérite mieux que nos clichés », le logo de l’association *Terre Solidaire* et le message secondaire « Faites un don pour les projets nés là-bas » restent inchangés. Mais qu’à cela ne tienne ! Malgré ce fait, les trois affiches changent selon les changements opérés par les deux autres éléments (image et message linguistique primaire) qui sont en relation avec les trois premiers. Dans le premier cas (affiche 8), nous avons affaire à une image clichée d’un jeune homme brésilien et le message linguistique publicitaire « Ceci n’est pas un espoir du football brésilien. C’est l’espoir pour l’agriculture de tout un pays. » ; dans le deuxième (affiche 9), nous faisons face à une image d’un jeune homme amputé des deux jambes, suivie du message « Ceci n’est pas un cul-de-jatte de Calcutta. C’est un défenseur des droits des intouchables. » ; dans le

⁴³ Dire qu’il s’agit ici d’un message secondaire ne signifie pas pour autant que son contenu et son but d’influencer le récepteur soient secondaires. Au contraire, cela signifie qu’il ne peut prendre la première place dans l’ordre d’apparition, car l’une des stratégies publicitaires est de convaincre le récepteur avant de le faire agir. D’où la dénomination « message linguistique primaire ». C’est n’est pas lui qui est censé déclencher l’agissement chez le récepteur, mais de l’interpeller, de le convaincre, afin que le message secondaire (toujours au sens de l’ordre d’apparition des éléments), puisse pousser le récepteur à l’action.

troisième cas de figure, enfin, (affiche 10), les trois éléments communs entrent en relation avec l'image d'une jeune fille et avec le message « Ceci n'est pas une enfant des rues de São Paolo. C'est une jeune femme qui a créé une coopérative ».

Dans les quatre exemples, les cinq éléments, étant en relation les uns avec les autres, forment un ensemble – l'affiche publicitaire – qui fonctionne en tant qu'unité syntaxique rassemblant les signes appartenant à des systèmes différents.

Si nous reprenons l'idée selon laquelle l'image est immédiate, situé dans l'espace et désignant le sujet, c'est aussi elle qui lance et détermine la chronologie typographique et/ou l'ordre des éléments syntaxiques. Autrement dit, elle est le point de départ de l'analyse de l'interdépendance syntaxique, suivi (dans cet exemple) respectivement par le message linguistique primaire (dont le but est de convaincre), le slogan (qui renforce l'idée précédente), le message linguistique secondaire et le logo.

Ce niveau d'analyse renvoie à l'affiche publicitaire en tant qu'unité d'analyse dont le pivot se situe au sein du message linguistique. C'est ainsi que le rôle du verbe est élargi au message linguistique entier. Dans ce sens, et conformément aux lois syntaxiques du français moderne, nous pourrions dire que l'image est le sujet, le message linguistique primaire le verbe – car sans le convaincre il ne peut y avoir d'agir –, le slogan l'adverbe – car il renforce l'élément précédent –, le message linguistique secondaire l'objet – puisqu'il représente le but même de la publicité en question –, et le logo un déterminant dont la fonction qui peut être attribuée et au sujet et à l'objet. Certes, cette clarté syntaxique ne peut être appliquée à toute affiche publicitaire, de même que ni la syntaxe canonique ni les autres lois syntaxiques ne peuvent être contribuées à toute phrase « simplement » linguistique. Quant aux liens sémantiques entre les éléments syntaxiques des affiches publicitaires, ils reposent sur un principe simple : les éléments sont interdépendants. En d'autres termes, ils peuvent plus facilement être assimilés à ce qui est applicable à la syntaxe des langues synthétiques qu'à ce qui relève de la syntaxe d'une langue analytique comme le français. Cela est dû au fait que leur ordre n'altère nullement la bonne compréhension. Leurs contenus sont définis par eux-mêmes, et aucun déplacement dans l'ordre d'apparition ne peut provoquer une difficulté sur le plan de la signification. Faire apparaître le logo avant le slogan ne change rien dans le sens même de notre unité d'analyse. Certes, déplacer le message linguistique secondaire en le posant devant le message linguistique primaire semblerait peu cohérent et inefficace, mais cela n'entraînerait ni un changement de sens ni une ambiguïté potentielle.

Conclusion

En guise de conclusion, il nous semble important de souligner que notre considération des affiches publicitaires les place dans une catégorie des signes que nous nommons « signe totalisant », et que ce dernier n'est rien d'autre qu'une phrase sémiologique. En tant que telle, elle est constituée d'éléments appartenant aux différents systèmes des signes, ce qui leur procure quelques particularités.

Comme tout énoncé, l'affiche publicitaire, elle aussi, existe dans l'espace et dans le temps. Son sujet, ne serait-ce que parlant ou apparent, sinon réel, déclenche la phrase. Il est représenté par l'image, ou moins souvent par le logo, qui ne peut être qu'une saisie immédiate. C'est par cette simultanéité, correspondant à la simultanéité du sujet parlant que l'on aperçoit d'un seul coup, que l'espace est marqué. En revanche, le temps contenu dans le verbe est caractérisé par son aspect phrastique linéaire. Les fonctions du verbe, de l'adverbe et de l'objet interviennent successivement une fois que le sujet a été saisi.

RÉFÉRENCES

- BAJRIĆ Samir 1997** : *Les parties du discours : Psychomécanique du langage et syntaxe structurale*. Lille III : ANRT
- BARTHES Roland 1965** : *Éléments de sémiologie*. Paris : Denoël / Gonthier.
- BARTHES Roland 1970** : « La linguistique du discours » dans *Signe. Langage. Culture*. Paris : Mouton. pp. 580-584.
- BARTHES Roland 2007 [1970]** : *L'empire des signes*. Paris : Seuil.
- BAUDRILLARD Jean 1968** : *Le système des objets*. Paris : Gallimard, coll. « Tel ».
- BAYLON Christian et MIGNOT Xavier, 1995**. *Sémantique du langage. Initiation*. Paris : Nathan.
- BERTOŠA Mislava 2008** : *Jamči se uspjeh kano i za neštetnost : O reklamnome diskursu iz sociosemioške perspektive*. Zagreb : Srednja Europa.
- BERTOŠA Mislava et ANTULOV Sandra 2012** : « Ovo su naša četiri zida: slogani zagrebačkih povorki ponosa kao taktika prisvajanja prostora » dans *Društvena istraživanja*. Zagreb : Institut društvenih znanosti « Ivo Pilar ». Numéro 21. pp. 771-791.
- BUCHLER Justus 1939** : *Charles Peirce's Empiricism*. Londres : Kegan Paul.
- CHARAUDEAU Patrick, 1983**. *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique*. Paris: Hachette.
- DELEDALLE Gérard 1979** : *Théorie et pratique du signe. Introduction à la sémiotique de Charles S. Peirce*. Paris : Payot.
- ECO Umberto 1972** : *La structure absente : Introduction à la recherche sémiotique*. Paris : Mercure de France.
- ECO Umberto 2010** : *Le signe*. Bruxelles : Labor.
- FLOCH Jean-Marie : 1995**. *Identités visuelles*. Paris : PUF.
- FONTANILLE Jacques 2003 [1999]** : *Sémiotique du discours*. Limoges : PULIM.
- GUILLAUME Gustave, 1973 [1971]**. *Principes de linguistique théorique*. (dir. VALIN Roch). Paris : Klincksieck.
- JOZIĆ Ivana 2013** : « Semiotički aspekti u analizi reklamnih poruka za automobile » dans *Jezičkoslovje*. Osijek : Filozofski fakultet. Numéro 14.1. pp. 161-195.
- KLINKENBERG Jean-Marie 1996** : *Précis de sémiotique générale*. Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A.
- KRISTEVA Julia 1975**: « La fonction prédicative et le sujet parlant » dans *Langue, discours, société : Pour Émile Benveniste* (dir. KRISTEVA Julia et all.). Paris : Seuil. pp. 229-260.
- LOTMAN Juryj M. 1984**: « O semiosfere » dans *Trudy po znakovym sistemam*. Numéro 17. Tartu : Tartu University Press. pp. 5-23.
- LOTMAN Juryj M. 1990**: *Universe of the mind : A semiotic theory of culture*. London et New York : I.B. Tauris & Co. Ltd.
- LOTMAN Juryj M. 1992** : *Kul'tura i vzryv*. Moscou : Gnoziec.
- MAINGUENEAU Dominique 2009** : *Aborder la linguistique*. Paris : Seuil.
- MERRELL Floyd, 2001**. « Charles Sanders Peirce's conception of the sign » dans *The Routledge Companion to Semiotics and Linguistics*. London and New York : Routledge. pp. 28-39.
- MORRIS Charles 1937**:. *Logical positivism, pragmatism and scientific empiricism*. Paris : Hermann et Cie.
- PEIRCE Charles Sanders 1978** : *Écrits sur le signe* (resemblés, traduits et commentés par G. DELEDALLE). Paris : Seuil.

POREBSKI Mieczyslaw 1970 : « Images et signes » dans *Signe. Langage. Culture*. Paris : Mouton. pp. 503-523.

SARTRE Jean-Paul 1949 : « Matérialisme et révolution » dans *Situations III*. p. 157.

SAULAN Dubravka 2013 : *Pour une sémiologie linguistique des affiches publicitaires*. Lille III : ANRT.

ŠKILJAN Dubravko 1985: *U pozadini znaka*. Zagreb : Školska knjiga.

ANNEXE

Affiche 1.

Terre solidaire 1/5

(<http://ccfd-terresolidaire.org>)



Affiche 2.

La campagne pour la propreté des villes françaises 1/3

(L'affiche prise en photographie en mai 2010 dans les rues de Thiers)



Supplément 2a.

La campagne pour la propreté des villes françaises 2/3

(Pris en photographie en avril 2011 à Paris)



Supplément 2b.

La campagne pour la propreté des villes françaises 3/3

(Pris en photographie en avril 2011 à Paris)



Affiche 3.

La campagne de l'Association « Ni putes ni soumises » contre la violence faite aux femmes en 2013 1/4.

<http://www.npns.fr>



Affiche 4.

La campagne de l'Association « Ni putes ni soumises » contre la violence faite aux femmes en 2013 2/4.

<http://www.npns.fr>



Affiche 5.

La campagne de l'Association « Ni putes ni soumises » contre la violence faite aux femmes en 2013 3/4.
(<http://www.npns.fr>)



Affiche 6.

La campagne de l'Association « Ni putes ni soumises » contre la violence faite aux femmes en 2013 4/4.
(<http://www.npns.fr>)



Affiche 7.

Terre solidaire 2/5

<http://ccfd-terresolidaire.org>



Affiche 8.

Terre solidaire 3/5

<http://ccfd-terresolidaire.org>



Affiche 9.

Terre solidaire 4/5

(<http://ccfd-terresolidaire.org>)



Affiche 10.

Terre solidaire 5 / 5

(<http://ccfd-terresolidaire.org>)



TEMPS, ESPACE ET SIGNIFICATION : PSYCHOMÉCANIQUE DU LANGAGE ET SYNTAXE STRUCTURALE

Fondé sur les principes théoriques de la psychomécanique du langage et de la syntaxe structurale, ce travail tente de redéfinir le nom-espace et le verbe-temps au service de la signification. Il s'appuie sur l'idée que cette dernière est adossée (essentiellement) aux mots prédicatifs (psychomécanique du langage) ou aux mots pleins (syntaxe structurale). Mais cette hypothèse ne vaut qu'à condition d'accepter préalablement le postulat selon lequel les langues (à morphologie identifiable) associent intrinsèquement le verbe au temps et le nom à l'espace. Dans ce corrélat noologique, le verbe-temps et le nom-espace forment, paradoxalement, une position et une opposition. Le temps n'est temps que parce qu'il est le temps dans un espace, et l'espace n'est espace que parce qu'il est l'espace dans un temps.

Le nom-espace et le verbe-temps ont une double existence : l'une qui est individuelle et séparée, l'autre qui est commune et partagée. Les langues ne peuvent se passer d'aucune des deux existences, puisqu'elles assurent, tantôt séparément, tantôt ensemble, le fonctionnement de la faculté langagière. La sémantique extra-syntaxique entraîne l'opposition entre le nom-espace et le verbe-temps. La sémantique intra-syntaxique rend possible la position commune entre ces deux notions.

Mots-clés : *espace-temps, nom-espace, verbe-temps, position opposition, signification, sémantique extra-syntaxique, sémantique intra-syntaxique, position verbo-nominale, mots prédicatifs, mots pleins, avant, après.*

Данная работа является попыткой дать новое определение имени-пространства и глагола-времени на службе значения, основанной на теоретических принципах психомеханики и структурального синтаксиса. Она исходит из представления о том, что значение опирается преимущественно на слова предикативные (в терминологии психомеханики), или полные (в терминологии структурального синтаксиса). Но предварительным условием этой гипотезы является принятие постулата, согласно которому языкам с идентифицируемой морфологией внутренне присуща ассоциация глагола с временем и имени с пространством. В нашем сознании коррелятивные друг другу глагол-время и имя-пространство парадоксально находятся в позиции и в оппозиции. Время лишь потому время, что оно является временем в пространстве, а пространство лишь потому пространство, что оно является пространством во времени. Имя-пространство и глагол-время имеют двойное существование: с одной стороны, индивидуальное и обособленное, с другой стороны, общее и разделённое. Языки не могут обойтись без какого-либо из этих двух существований, поскольку они обеспечивают, иногда порознь, иногда вместе, возможность речевой деятельности. Семантика вне синтаксиса ведёт к противопоставлению имени-пространства и глагола-времени. Семантика в синтаксисе делает возможной промежуточную позицию между этими двумя понятиями.

Introduction

Tout homme suffisamment cultivé a conscience que l'univers se situe et se définit intrinsèquement dans le temps et dans l'espace, réalités physiques et entités notionnelles. De même, il sait que la compréhension humaine ne renvoie pas directement au monde externe mais à son interprétation. Les langues du monde expliquent les « choses du monde » (terme que l'on prête habituellement à M. Heidegger - allemand : *Weltdinge* -) sans pour autant lui imposer les lois qui leur sont inhérentes. S'il est vrai que « le langage n'est pas un calque de la réalité » (A. Martinet, 1993, p. 11), il n'en est pas moins certain que les langues permettent à l'homme de dire et de comprendre le temps et l'espace. Ce rapport, tant anthropologique que linguistique, entre l'homme et l'espace-temps, nécessite l'existence d'une dimension sémantique appelée à rendre

opérationnelle l'axe ontologique de l'espèce humaine : la signification. Nous partons de l'idée que cette dernière est adossée (essentiellement) aux mots prédicatifs, si l'analyse des langues emprunte à la psychomécanique du langage, ou aux mots pleins, si elle ressortit à la syntaxe structurale. Enfin, cette hypothèse ne vaut qu'à condition d'accepter préalablement le postulat selon lequel les langues (à morphologie identifiable) associent le verbe au temps et le nom à l'espace. Dans ce corrélat noologique, le verbe-temps et le nom-espace forment, paradoxalement, une position et une opposition.

L'autosuffisance sémantique

Les mots sémantiquement pleins, inhérents à la nature psychique de l'homme, constituent les piliers de la faculté cognitive. Le langage peut être considéré comme un « système stable de signes » (Hjelmslev, 1968, p. 10) dans la mesure où les langues possèdent des éléments capables d'être autonomes et qui, pour exprimer un sens, ne doivent pas obligatoirement établir des liens syntaxiques. C'est à partir de ces éléments que l'on définit un certain nombre de concepts relatifs à la phénoménologie du langage : la représentation du signe linguistique, les fonctions sémiotiques, les différentes dichotomies linguistiques, etc. Sans reprendre l'éternel débat sur la définition du signe linguistique¹, il nous semble utile, afin d'anticiper ainsi sur les analyses ultérieures, de préciser la portée du segment tripartite : *expression*, *contenu* et *sens*. Nous nous référons de nouveau à Hjelmslev :

Expression et contenu sont solidaires et se présupposent nécessairement l'un l'autre. Une expression n'est expression que parce qu'elle est l'expression d'un contenu, et un contenu n'est contenu que parce qu'il est le contenu d'une expression (...). Il ne faut évidemment pas confondre l'absence de contenu avec l'absence de sens : le contenu d'une expression peut parfaitement être considéré comme dépourvu de sens d'un point de vue quelconque - celui de la logique normative ou de la physique par exemple - sans cesser pour autant d'être un contenu.²

Depuis fort longtemps, l'analyse linguistique s'appuie sur un principe universel d'organisation langagière connu sous le terme d'**opposition verbo-nominale**. Ce n'est qu'une des oppositions que l'on tire du langage, mais celle-ci possède la particularité de ne pas fonder une simple binarité d'espèce grammaticale. Elle sous-entend une composante supra-linguistique, voire pan-scientifique et même intrinsèque à toute existence : l'**opposition spatio-temporelle**. Les linguistes, conscients de cette importance, soumettent leurs postulats à ladite opposition, comme le fait, par exemple, M. Kačić :

Tout ce que nous voyons dans une phrase isolée (ou non), est un événement. Il est obligatoirement situé dans un continuum spatio-temporel. La seule référence est **moi** comme un événement et non comme une donnée spatiale. Ou comme dirait B. Russel " **I - here and now** " (moi qui existe ici et maintenant). Cette donnée s'oppose aux événements objectifs (non-moi) avec lesquels elle entre en relation spatio-temporelle. Et tout ce qui existe (a existé, ou existera), tout ce que nous exprimons doit être nécessairement situé dans l'espace et dans le temps.³

¹ En ce qui concerne ce problème, on sait que la théorie guillaumienne compense le point de vue exposé par F. de Saussure ; voir, par exemple, Moignet, 1981, pp. 9-12

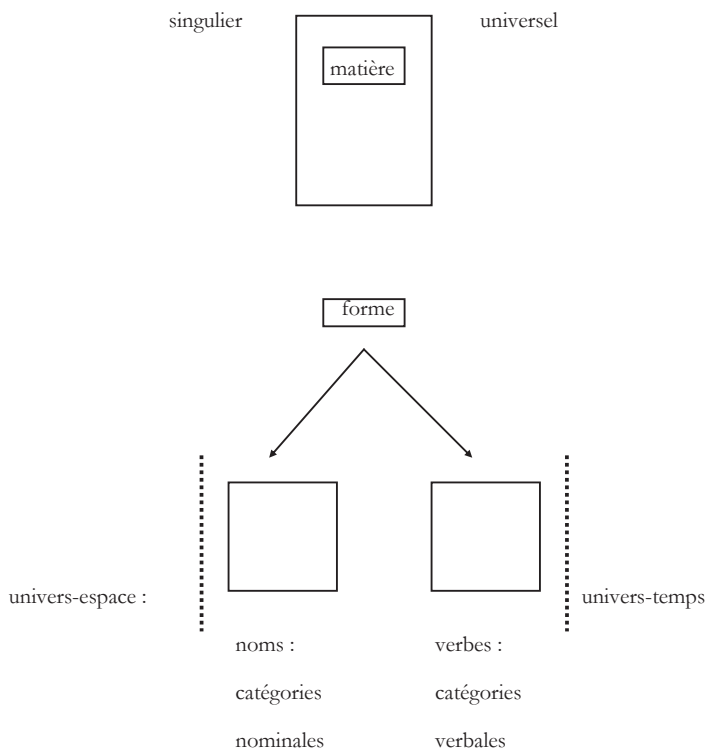
² 1968, pp. 72-73

³ Kačić, 1988, p. 346

La psychomécanique du langage enseigne à ce propos deux univers antinomiques : **l'univers-espace** et **l'univers-temps**. Guillaume en donne le point de vue suivant :

Les mots de nos langues, dans le mouvement générateur de forme qui les ramène à l'universel dont on s'est d'abord éloigné, aboutissent soit à l'univers-temps, soit à l'univers-espace. Quand ils aboutissent à l'univers-espace, ce sont des noms ; quand ils aboutissent à l'univers-temps, ce sont des verbes. Dans le cas où ils aboutissent à l'univers-temps, ils prennent *in finem* la marque de catégories de représentation relevant du temps (...). Dans le cas où les mots du français aboutissent à l'univers-espace, ils prennent la marque de catégories de représentation spatiale...⁴

Nombreux sont les travaux linguistiques qui traitent de ces concepts correspondant à des réalités physiques et, de surcroît, lorsqu'ils président à l'émergence des parties de discours dans l'histoire des langues. Quant au problème qui nous intéresse ici, nous nous contenterons de présenter la phase finale de ces opérations en nous inspirant des schémas guillaumiens :



⁴ Guillaume, *Principes de linguistique théorique*, pp. 190-191

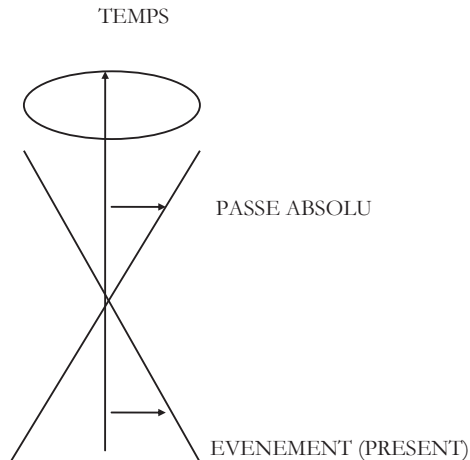
Guillaume définit le verbe comme « un mot dont l'entendement s'achève au temps » et le nom comme « un mot dont l'entendement s'achève en dehors du temps, et par conséquent à l'espace - l'espace étant ici tout ce qui n'est pas le temps » (ibid., p. 193). La figure précédente confirme ces définitions en opérant la séparation entre noms et verbes issus de l'opposition interne *matière / forme*. Cette dernière exclut toute séparation à l'intérieur de l'univers-espace et de l'univers-temps, puisqu'elle se transforme en un ensemble dès lors que les deux segments doivent aboutir à la formation des noms et des verbes.

Mais il y a lieu ici de nous attarder quelque peu sur la notion (très complexe) d'espace et de temps. Bien évidemment, nous n'avons ni la prétention ni l'intention d'entamer cette problématique en philosophe ou (astro)physicien.⁵ Il suffira de procéder à une brève analyse visant à situer les dimensions spatiale et temporelle dans un contexte noologique.

Premièrement, nous considérons (en paraphrasant Hjelmslev à propos de l'expression et du contenu) que le temps et l'espace sont interdépendants et se présupposent l'un l'autre. Le temps n'est temps que parce qu'il est le temps dans un espace, et l'espace n'est espace que parce qu'il est l'espace dans un temps. C'est pourquoi l'idée de B. Pottier, « l'espace demande du temps pour "être" »⁶, nous paraît inachevée. On peut la compléter en disant que le temps et l'espace ne peuvent « être » que l'un avec l'autre. Il n'y a pas d'espace en dehors du temps et il n'y a pas de temps en dehors de l'espace.

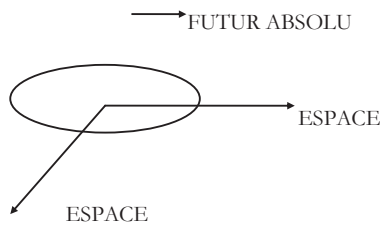
Deuxièmement, le temps physique, c'est le Temps universel ; le temps linguistique, c'est le verbe. L'espace se situe soit extrinsèquement et intrinsèquement, c'est-à-dire dans le temps physique et le temps linguistique (*Alfred parle*), soit extrinsèquement, c'est-à-dire uniquement dans le temps physique (*Alfred, chapeau, pommes de terre*, etc.). En d'autres termes, l'appartenance de l'espace au temps est extra-linguistique (physique) et linguistique ou uniquement extra-linguistique. Nous y reviendrons.

D'un point de vue physique, l'espace-temps pourrait être présenté schématiquement comme suit :



⁵ Au cours de l'histoire, de très grands scientifiques ont contribué à la cristallisation de ces notions : Aristote, Galilée, Newton, Einstein, Berkeley, Hawking, etc.

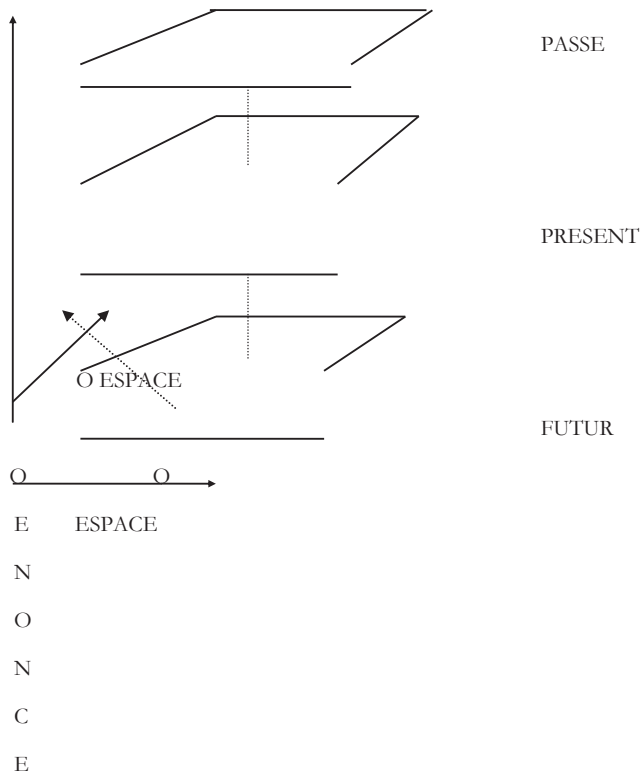
⁶ Pottier, 1992, p. 199.



Le point d'intersection entre le temps et l'espace réside dans l'événement, lequel incombe au présent. Le passé absolu et le futur absolu englobent le tout de ce qui a été et sera événement, même si l'on peut dire, métaphysiquement, que « les philosophes ont senti que seul le présent existait. »⁷

D'un point de vue linguistique, l'espace-temps correspond à l'image suivante :

TEMPS



⁷ Pottier, *ibid.*, p. 200

Le point d'intersection entre le temps et l'espace se produit au moment de l'énonciation. Le passé, le présent et le futur englobent, individuellement, la saisie du temps prévue et choisie dans l'énoncé.

Revenons maintenant à la binarité temps physique : temps linguistique. Soit les phrases *Alfred travaille* ; *Alfred a travaillé* ; *Alfred travaillera*.

<i>Alfred</i>	<i>travaille</i>
<i>Alfred</i>	<i>a travaillé</i>
<u><i>Alfred</i></u>	<u><i>travaillera</i></u>
NOM-ESPACE	VERBE-TEMPS

Le nom-espace *Alfred* se situe à la fois dans le temps physique et dans le temps linguistique, notamment :

Temps physique :

- il existe un *Alfred* qui *travaille* : événement (présent)

L'événement n'est pas un concept (un phénomène) uniquement temporel, mais aussi spatial, donc spatio-temporel (quelque chose « se produit » en existant dans l'espace).

Temps linguistique :

-*Alfred travaille* : présent

Cet énoncé ne signifie pas qu'il y ait l'action de travailler indépendamment de l'élément spatial. Le verbe conjugué prouve qu'il y a un sujet, ce qui témoigne de la coexistence entre l'élément temporel et l'élément spatial. S'il existe une opposition verbo-nominale, la phrase simple n'est pas, rigoureusement parlant, une phrase verbale, mais une phrase verbo-nominale.

Soit des noms comme *Alfred*, *chapeau*, *pommes de terre*, etc.

<i>Alfred</i>
<i>chapeau</i>
<i>pommes de terre</i>
<hr style="width: 100%;"/>
NOM-ESPACE

Le nom-espace *Alfred* se situe uniquement dans le temps physique pour la simple raison que tout ce qui existe, a existé ou existera relève du temps physique (par exemple, un homme nommé *Alfred* existe, a existé ou existera ; de même, il existe un ou des chapeaux, des pommes de terre, etc.).

Les mêmes principes sont valables pour ce que nous avons appelé l'*alternance prono-nominale* (voir Bajrić S., 1997). L'indice personnel *je*, qui appartient au plan du verbe, s'associe logiquement au temps. Le pronom personnel *moi*, qui relève du plan du nom, ressortit à l'espace. Par exemple :

fr. *je travaille* = croate *radim* → TEMPS
fr. *moi* = croate *ja* → ESPACE

Mais la présente étude doit avant tout élargir la validité de ces principes à l'adjectif et à l'adverbe. Plus précisément, il s'agit pour nous de poser l'existence d'une convenue sémantique de ces mots dans le cadre de l'opposition spatio-temporelle. L'objectif de cette démarche exige qu'une question élémentaire soit posée d'emblée : quels sont, au sens vaste du terme, les horizons de l'opposition spatio-temporelle ? Concrètement, le couple physique *espace : temps* est-il réductible au couple linguistique *nom : verbe* ? Nous allons essayer de montrer en quoi ce problème permet d'identifier ce qui est sémantiquement autosuffisant.

Si l'on admet que la matière et la forme sont nécessaires pour donner naissance au mot (plein), l'espace et le temps sont symétriquement indispensables pour constituer l'énoncé sémantiquement et syntaxiquement minimal ou comportant des expansions. Et il faut souligner ce qui distingue les deux univers : l'espace est unidimensionnel (il n'y a qu'un espace, c'est-à-dire l'Univers) ; le temps est bidimensionnel (le temps physique et le temps linguistique, all. *Zeit / Tempus*, ang. *time / tense*). Or le terme *espace-temps* comprend, selon nous, trois dimensions pour une phrase verbo-nominale : l'espace et les deux temps.

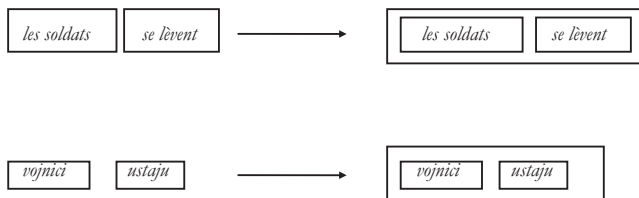
Le point de départ sera la phrase :

fr. *Les soldats se lèvent*
croate *Vojnici ustaju*

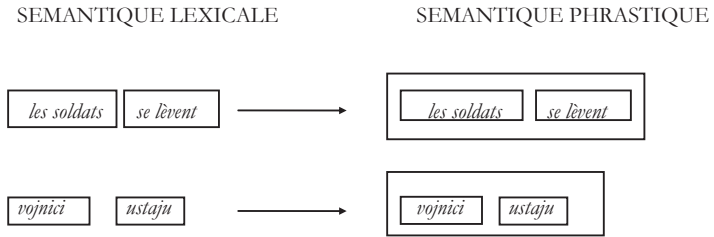
Dans cet énoncé, qui contient le couple verbo-nominal, l'espace-temps est fermé. Aucun élément supplémentaire n'entre dans cet univers et dans cette construction syntaxique. L'autosuffisance de l'énoncé est due à l'autosuffisance du nom et à celle du verbe. C'est ainsi que l'on passe de l'autosuffisance lexicale à l'autosuffisance phrastique. Schématiquement :

SEMANTIQUE LEXICALE

SEMANTIQUE PHRASTIQUE



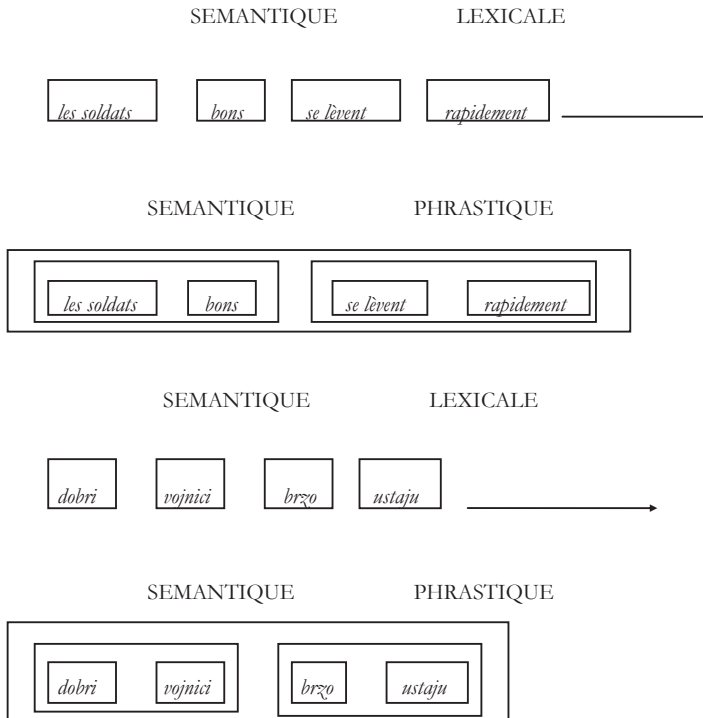
Tout élargissement de cette binarité notionnelle signifierait que l'on se situe au delà de



Tout élargissement de cette binarité notionnelle signifierait que l'on se situe au delà de l'autosuffisance phrastique. Imaginons que l'on l'élargisse d'un adjectif et d'un adverbe afin d'obtenir :

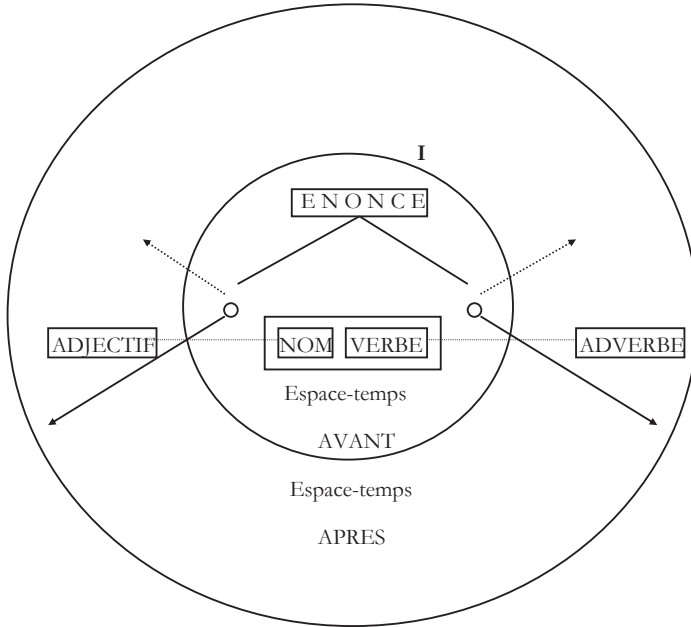
- fr. *Les bons soldats se lèvent rapidement*
 cro. *Dobri vojnici brzo ustaju*

Etant ouvert, l'espace-temps absorbe, sémantiquement, l'adjectif *bons* et l'adverbe *rapidement*. L'adjectif, qui est à la recherche de l'espace, est pris par le nom. L'adverbe, qui est à la recherche du temps, est pris par le verbe. Schématiquement, on obtient :



L'opposition verbo-nominale s'approprie l'adjectif et l'adverbe, et cet ensemble ainsi hiérarchisé constitue l'univers nommé *espace-temps*. La structure de l'énoncé étant fondée sur les critères de la binarité spatio-temporelle devient dès lors conforme à la représentation graphique suivante :

II



I - la première phase fait état d'un énoncé réduit à l'opposition grammaticale verbo-nominale. Il s'agit d'un *avant* dans l'espace-temps.

II - la deuxième phase concerne un énoncé dont l'opposition grammaticale verbo-nominale s'élargit adjectivement et adverbialement. Il s'agit d'un *après* dans l'espace-temps.

L'analyse précédente montre, d'une manière jusqu'à présent inexploitée, où et comment émerge la frontière entre mots pleins et mots vides. Cette frontière ne sépare pas les deux groupes de mots tels qu'ils ont été définis par Tesnière ; elle s'introduit dans l'ensemble des parties du discours et s'étend de la charge sémantique minimale à l'autosuffisance sémantique.

Le verbe et le nom : position et opposition

Nous avons vu que l'opposition verbo-nominale, évoquant les notions de temps et d'espace, est communément admise en linguistique. L'on sait également que le verbe et le nom signifiaient pour les Anciens l'entité centrale du phénomène langagier. Il ne serait pas exagéré de dire que l'histoire de ces deux réalités linguistiques est plus ancienne que celle des premières classifications sommaires des mots. En effet, l'attention de l'homme a depuis toujours été attirée par les deux réalités physiques que sont l'espace et le temps. Cette donnée philosophico-historique peut être considérée comme le berceau des études linguistiques.

L'intérêt pour cette entité (ou binarité) continue encore aujourd'hui et il continuera à faire couler l'encre tant qu'il y aura de l'intérêt général pour la théorie linguistique. Comme la plupart des sciences humaines, celle-ci s'appuie davantage sur les sujets ontologiques qui dirigent la recherche vers des aspects heuristiques. Traduite en termes purement linguistiques, cette problématique relève essentiellement de la sémantique et, en tant que telle, s'oppose à la syntaxe. C'est dans ce cadre théorique que l'on situe les deux points de vue qui, à ce propos, font diverger la théorie de Tesnière et celle de Guillaume. On sait que le premier accorde la plus grande importance au verbe, perçu comme un pivot de toute analyse phrasique, et que le second voit dans le nom le paradigme de l'auto-incidence.

On aurait beau chercher dans les *Éléments* (674 pages) une argumentation d'ordre sémantique visant à justifier, concrètement, la place « privilégiée » qu'occupe le verbe dans cette théorie. Autrement dit, comment expliquer le système de dépendance, hiérarchisé à plusieurs degrés, dans lequel le verbe a le statut de régissant principal qui détermine toutes les autres classes et, en particulier, l'espèce nominale ? La question reste sans réponse et on peut comparer ce « défaut » de la syntaxe structurale à celui de la psychomécanique du langage qui s'avère inapte, les guillaumiens le reconnaissent⁴⁴, à élaborer les principes d'une description syntaxique. Mais on peut aussi, au contraire, faire abstraction des deux inaptitudes en soutenant l'idée selon laquelle les deux théoriciens se contentent de décrire les objets de leurs études sans empiéter sur ce que leurs théories respectives ne peuvent expliquer. Cette interprétation risquerait, toutefois, de réduire les études critiques post-tesnérienne et post-guillaumienne à une simple répétition du même contenu.

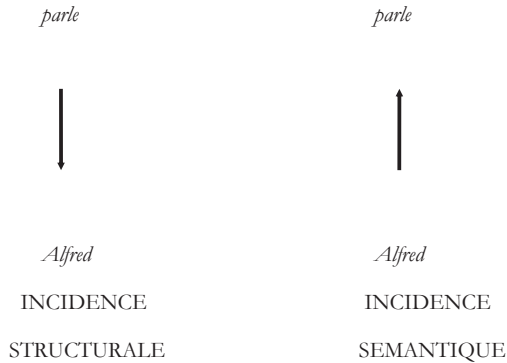
Quoi qu'il en soit, notre analyse doit avant tout examiner les conditions noologiques dans lesquelles émergent les différents postulats. Ainsi dans une de ses publications antérieures à celle des *Éléments*, Tesnière va un peu plus loin dans l'explication de l'espèce verbale qui commande tous les autres mots, mais ne prend aucune position décisive dans le contexte sémantique :

Une phrase se présente comme un système solaire. Au centre, un verbe qui commande tout l'organisme, de même que le soleil est au centre du système solaire. A la périphérie, la foule des éléments grammaticaux, qui sont subordonnés les uns aux autres, et en dernier ressort au centre verbal, selon une hiérarchie à plusieurs étages, tout comme les planètes gravitent autour du soleil et les satellites autour des planètes. Bien entendu, dans cette gravitation universelle de la phrase, il faut, à côté des régissants et des subordonnés de toute sorte, prévoir une place pour les subordonnants, c'est-à-dire pour les éléments qui, n'étant eux-mêmes ni régissants ni subordonnés, ont pour mission de marquer la subordination des autres éléments.⁴⁵

On pourrait, à l'extrême rigueur, partir de la conviction que Tesnière met l'accent sur la syntaxe dynamique ou fonctionnelle pour en déduire que le verbe est logiquement considéré comme l'opérateur de la phrase. C'est pourquoi il oppose l'**incidence structurale**, qui n'est autre chose que la connexion, à l'**incidence sémantique**. Nous pouvons ainsi présenter une phrase comme *Alfred parle* sous forme des stemmas suivants :

⁴⁴ voir Soutet, 1996

⁴⁵ Tesnière, 1934, p. 223



À l'évidence, ce point confirme la distinction fondamentale que Tesnière opère entre le structural et le sémantique. Pour lui, il existe une dépendance (et rien d'autre) entre le verbe et le nom, par rapport à une opposition entre le plan structural qui relève de la grammaire et le plan sémantique qui ressortit à la psychologie et à la logique. Telle est, en quelque sorte, la raison d'être de la syntaxe structurale : opposer la syntaxe à la sémantique, en se détachant le plus possible de cette dernière, et démontrer de quoi dépendent les différents éléments phrastiques. Autrement dit, renoncer à l'étude de l'abstrait au profit du concret. On voit, comme nous avons pu voir auparavant, que divers problèmes linguistiques viennent renforcer cette constatation.

En psychomécanique du langage, on ne saurait parler de dépendance (syntaxique) entre le verbe et le nom. La hiérarchisation inter-catégorielle, dont les fondements ont été jetés par Guillaume, repose sur des critères que Tesnière, lui-même, qualifierait de psychologiques ou sémantiques. La question est de savoir comment cette théorie se détermine vis-à-vis du principe des oppositions binaires. On en apprend beaucoup dans cette citation :

La grande originalité de la pensée linguistique de G. Guillaume est d'avoir reconnu que tout est mouvement et saisie de mouvement dans la construction du langage. D'autres linguistes ont constaté depuis longtemps que les faits de langage se présentent sous forme d'oppositions binaires. Seul G. Guillaume a vu que ces oppositions sont des successivités, des positions d'avant et d'après dans les mouvements de pensée sous-tendus par du temps mental (...) Seul, il a construit les systèmes comme les produits d'une ordination.⁴⁶

Sans être en mesure d'affirmer qu'il constitue le propre de cette théorie, le terme *dépendance* n'est pas complètement absent dans la conception du langage de Guillaume. Il s'agit, en l'occurrence, d'une notion « secondaire », par le biais de laquelle le psychomécanicien souligne l'assujettissement d'un fait particulier à un fait général. Cette sorte de dépendance se situe chez lui à un tout autre niveau : elle incarne, pour ainsi dire, la spécificité du sémantisme guillaumien lequel s'éloigne considérablement des sémantiques bréalienne et ullmannienne :

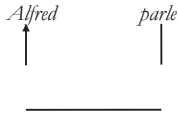
Une théorie n'est jamais autre chose, en quelque domaine de la science qu'elle s'édifie, qu'un rapport établi entre un fait général, ou le moindre nombre de faits généraux possible, et les faits particuliers qui en dépendent (...)

Les théories sont instables du fait que la découverte de la dépendance du particulier par rapport au général n'est jamais achevée, ne peut pas être achevée. Tel fait général, qui avait paru tout d'abord tenir sous sa dépendance une multitude de faits particuliers connexes, peut tout à coup se révéler être lui-même un fait particulier assujetti à un fait plus général ignoré jusque-là (...)

⁴⁶ Geneste, 1987, pp. 37-38.

Une théorie linguistique a donc beaucoup de peine à devenir une théorie tout à fait générale. Elle est sujette à ne représenter qu'un certain état momentané du rapport constamment institué, mais sans cesse diversifié, qui s'établit entre les faits particuliers, contingents, intervenus dans la construction de la langue, et les faits souverains généraux, qui tiennent ces faits particuliers sous leur dépendance.⁴⁷

Ainsi la phrase *Alfred parle* laisse découvrir le verbe *parle* qui est incident au nom *Alfred*, à savoir :



Ce rapport entre les deux mots recouvre, *grosso modo*, l'incidence sémantique chez Tesnière, excepté qu'il n'y a pas d'ordre structural. Mais cette analogie est de courte durée. Pour l'un (Tesnière), cette incidence est mentionnée uniquement par opposition à la connexion. Pour l'autre (Guillaume), elle est d'une grande importance, puisqu'elle dit du nom et du verbe ce que les autres théories ne disent point : leurs caractéristiques sous-jacentes relevant de l'espace et du temps.

D'un point de vue physique, il existe une corrélation entre l'espace et le temps. Cette distinction anthro-po-logique, ou bien « distinction à dimension tant linguistique qu'anthropologique »⁴⁸, bien connue de Guillaume et des guillaumiens, n'a jamais cessé d'attirer la curiosité des savants de tout bord. Parmi eux, on distingue André Jacob, philosophe d'inspiration guillaumienne :

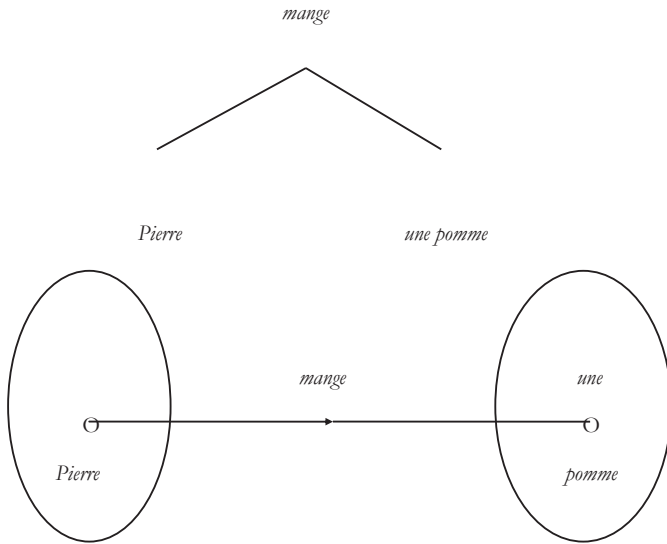
Partout, le temps que le langage nous invite à prendre en considération n'a de sens que corrélativement à l'espace. Car, tant qu'il n'est d'aucune façon spatialisé il ne saurait être que prélinguistique, indicible expérience où l'homme ne prend pas encore vraiment ses distances par rapport à l'animal. L'espace fournit toujours d'une façon ou d'une autre, aussi symbolique soit-elle, un moyen de structuration et d'ordination (...) Ressaisir l'ensemble de la construction des langues suppose donc une sorte d'espace-temps du langage comme la physique contemporaine a dégagé un espace-temps de l'univers ; une *espace-temps-signification* comme il y a un *espace-temps-énergie*; une organisation évolutive de la représentation comme il y a une évolution organique du réel.⁴⁹

D'un point de vue linguistique, il existe une corrélation entre le nom et le verbe. Dans ce contexte, la corrélation se confond, bien entendu, avec l'interaction, voire avec l'interdépendance. Il y a lieu de nous référer à la théorie de M. Kačić. En élaborant sa théorie des ensembles, il examine le problème des composantes de la phrase et de leur relation. Ainsi soumet-il la phrase *Pierre mange une pomme* aux représentations stemmatique et ensembliste :

⁴⁷ Guillaume, *Leçons...*, Tome 10, pp. 3-4.

⁴⁸ Geneste, 1994, p. 22.

⁴⁹ Jacob, 1992 (1967), pp. 185-186. En fait, A. Jacob emprunte ce postulat à Guillaume et l'explique en termes métaphysiques. Le point de vue de Guillaume est exposé à plusieurs endroits dans les *Leçons*, dont celui-ci : « La représentation du temps, si elle doit avoir lieu, si, outrepassant le stade primaire de l'expérience concrète, on entre - moment historique décisif de la civilisation humaine - dans celui de la transposition de l'expérience en une architectonique abstraite, la représentation du temps, si elle doit avoir lieu, doit être demandée à des moyens descriptifs et constructifs qui sont de l'ordre de l'espace. Le temps n'est représentable qu'à travers une suffisante spatialisat[i]on. », *Leçons...*, Tome 10, p. 134.



Selon M. Kačić, le verbe *mange* porte en lui la notion de relation et, comme le soutient P. Garde (1985, p. 310), il effectue un double rôle dans la phrase : un rôle syntaxique et un rôle sémantique.

Mais il nous paraît bien plus difficile de justifier la position selon laquelle il y a hiérarchie des termes (à ce niveau d'analyse). Si le verbe a un rôle fonctionnel (au sens mathématique du terme) à jouer, (...) cela signifie, à notre avis, que **mange** "relie" **Pierre** et **une pomme** et que le rapport qui existe entre **Pierre** et **mange** est un rapport d'interdépendance et non pas de dépendance, où l'un des termes serait déterminant et l'autre déterminé. Au niveau relationnel, il n'y a donc pas de dépendance mais il y a, par contre, interdépendance. Il nous semble qu'au niveau sémantique **Pierre** est déterminé par **mange** (car il **ne regarde pas**) autant que **mange** est déterminé par **Pierre** et non pas par **Paul**, car c'est **Pierre** qui mange sa pomme et non pas **Paul**.⁵⁰

Il résulte de ce qui précède que, d'un point de vue physique et linguistique, il existe une parfaite corrélation entre, d'une part, l'espace et le temps et, d'autre part, le nom et le verbe. Bien qu'il soit devenu aujourd'hui quelque chose de généralement admis, ce point nécessitait une justification progressive et pluri-théorique. Mais il faut se garder de penser que le terme *corrélation* signifie ici *dépendance* ou, encore moins, *interdépendance*. Si nous acceptons d'associer l'espace et le temps à l'Univers et le nom et le verbe au Langage, nous reconnaitrons, *volens volens*, que l'Univers **détermine** le Langage, d'autant plus que les lois physiques sont antérieures à l'« invention » (humaine) des noms et des verbes. Cette constatation nous permet de (pro)poser une définition anthropologique de l'Univers en lui ajoutant une définition anthropo-linguistique du Langage :

Univers : ensemble de la matière distribuée dans l'espace et dans le temps

Langage : faculté humaine dont les éléments relèvent, directement ou indirectement, de l'espace et du temps

⁵⁰ Kačić, 1988, pp. 355-356

Il est vrai et incontestable que, dans la genèse du mot, le nom aboutit à l'univers-espace et le verbe à l'univers-temps, même si, parfois, les deux mots produisent le même sens.⁵¹ Or, linguistiquement parlant, le nom-espace et le verbe-temps ont une double existence : l'une qui est individuelle et séparée et l'autre qui est commune et partagée. À la première nous donnerons le terme de **sémantique extra-syntaxique**. Ce sont les noms et les verbes en langue, en dehors du cadre phrastique, ce qui correspond, chez Guillaume, à l'institué. À la seconde nous réservons le terme de **sémantique intra-syntaxique**. Il s'agit des noms et des verbes en discours, à l'intérieur du cadre phrastique, ou du non-institué.

Il convient, dès maintenant, de préciser que la langue ne peut se passer d'aucune des deux existences, puisqu'elles assurent, tantôt séparément, tantôt ensemble, le fonctionnement de la faculté langagière. La sémantique extra-syntaxique entraîne l'opposition entre le nom-espace et le verbe-temps. La sémantique intra-syntaxique rend possible la position commune entre ces deux notions. Soit schématiquement :

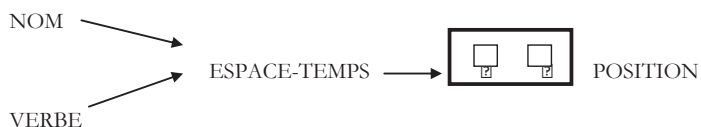
SEMANTIQUE EXTRA-SYNTAXIQUE



OPPOSITION



SEMANTIQUE INTRA-SYNTAXIQUE



Ainsi il n'y aura plus de rapport de dépendance, plus d'analyse stématique et, par conséquent, plus d'ordre structural dans une phrase comportant un élément nominal et un élément verbal. C'est-à-dire que

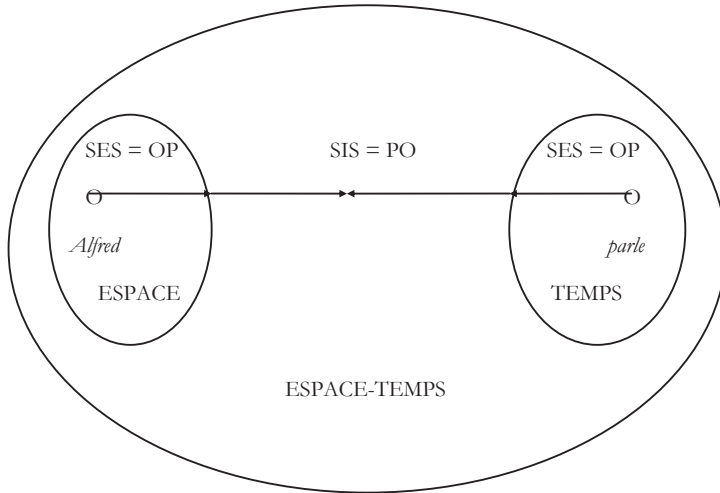


⁵¹ Tel est le cas du verbe *courir* et du nom *course*, comme l'explique Guillaume : « Le mot *courir* est un verbe ; le mot *course* un nom. Or, du point de vue de la notion discernée, il n'existe point de différence. *Course* et *courir* apportent avec eux la même idée de mouvement, la même idée de procès. », *Leçons...*, Tome 4, p. 23 ; voir aussi *Langage et science du langage*, pp. 90-92.

D'ores et déjà, il devient envisageable d'établir les principes suivants :

- 1) En sémantique extra-syntaxique, le nom aboutit à l'univers-espace et le verbe à l'univers-temps. On parle ainsi de l'**opposition** verbo-nominale et spatio-temporelle.
- 2) En sémantique intra-syntaxique, le nom et le verbe aboutissent à l'univers espace-temps. On parle ainsi de la **position** verbo-nominale et spatio-temporelle.

En reprenant l'exemple *Alfred parle*, nous obtenons l'image suivante où l'on voit que les deux notions se superposent :



SES : sémantique extra-syntaxique

SIS : sémantique intra-syntaxique

OP : opposition

PO : position

La position et l'opposition verbo-nominale sont inhérentes aux systèmes grammaticaux des langues (de nos civilisations proches). Néanmoins, il existe des langues dépourvues de noms et / ou de verbes, sans que l'on puisse dire que le sujet pensant-parlant de ces langues conçoit l'énonciation en dehors de l'espace et / ou du temps. La psychomécanique du langage nous apprend « qu'on a beaucoup exagéré la nécessité de certaines distinctions catégorielles - celle par exemple du nom et du verbe, vu qu'il est possible à la pensée de s'exprimer aisément sans faire état de cette distinction. »⁵². Mais les catégories grammaticales (ce que Tesnière appelle *caractéristiques grammaticales*) du nom et du verbe dans nos langues varient en fonction des particularités sémantico-syntaxiques de chacun des systèmes grammaticaux. Cependant, ces

⁵² Guillaume, *Leçons...*, Tome 6, p. 218.

différences sont beaucoup plus intra-catégorielles qu'inter-catégorielles.⁵³ Cela renforce notre idée selon laquelle les propriétés mentales du locuteur sont universelles, mais la physification du pensable ne l'est pas.

L'adjectif et l'adverbe : subordonnés inégaux

La binarité spatio-temporelle ne s'applique à l'adjectif et à l'adverbe qu'indirectement. En termes sémantiques, il n'est pas faux de considérer que, si on les ajoute à une phrase de base, celle-ci cesse d'être ce qu'elle est, parce que l'univers espace-temps se dote de nouvelles charges notionnelles. Nous verrons si les deux mots sont aptes, sémantiquement et syntaxiquement, à réussir cette intégration.

La plupart du temps, les linguistes soulignent, à bon droit, l'extrême complexité de l'adverbe. Or les analyses, qu'elles soient d'ordre structural ou d'ordre sémantique, démontrent que l'adjectif n'est pas toujours, dans certaines langues plus que dans d'autres, facilement classifiable.⁵⁴ Afin de résumer le point de vue définitoire sur l'un et l'autre, nous nous référons à G. Moignet pour l'adjectif :

L'adjectif est un nom au même titre que le substantif : il dénomme, en effet, les données de l'expérience. La différence, fondamentale, est que ce qu'il dénomme n'est pas destiné à ne s'appliquer qu'à ce qu'il évoque, mais au contraire est voué à se porter sur une autre donnée de l'expérience. C'est ce que l'on veut dire en opposant l'incidence externe de l'adjectif à l'incidence interne du substantif. Apport notionnel, l'adjectif doit se référer à un support situé hors de lui-même. Il est en attente de support.⁵⁵

et à O. Soutet pour l'adverbe :

Le verbe et l'adjectif se caractérisent certes par une incidence externe - ou hétéro-incidence - à un support, qu'il s'agisse de la personne ordinale pour le verbe conjugué ou de la personne de sémantèse incluse dans le nom pour l'adjectif ; cela ne doit cependant pas faire négliger leur incidence interne - typique certes du nom mais pas exclusivement - qui fait qu'ils disent d'abord ce qu'ils disent d'eux-mêmes. Dans ces conditions, l'incidence de second degré de l'adverbe peut être soit incidence à l'incidence interne du verbe ou de l'adjectif (ou, même, à l'incidence interne d'un autre adverbe), soit incidence à l'incidence externe du verbe à la personne ordinale ou de l'adjectif à la personne de sémantèse incluse dans le nom.⁵⁶

Compte tenu des critères qui viennent d'être exposés, les quatre mots pleins (prédicatifs)

⁵³ On peut (sup)poser que les langues dont il est question ici possèdent à peu près le même nombre de catégories verbales et nominales. Elles divergent donc plutôt à l'intérieur d'une catégorie. Prenons quelques exemples :

genre : masculin et féminin en français ; masculin, féminin et neutre en allemand
nombre : singulier et pluriel dans la plupart des langues ; singulier, duel et pluriel en slovène
voix : l'actif et le passif sont fréquents dans les langues romanes et germaniques ; le passif est rare dans les langues slaves

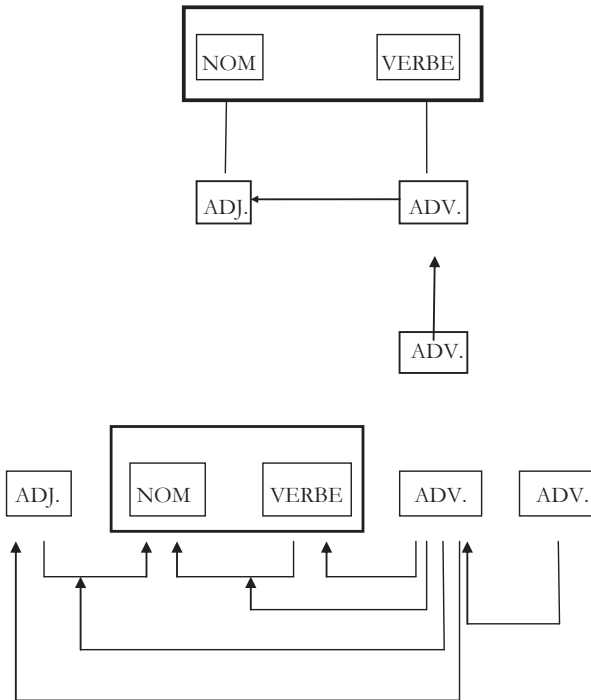
mode : il n'y a pas d'identité sémantique entre le *Konjunktiv* en allemand, l'*Opativ* en croate et le subjonctif en français
temps : la disparition du conditionnel II en serbe et son maintien en croate et en bulgare ; l'existence du *present continuous tense* en anglais, temps verbal inexistant en allemand, etc.

⁵⁴ L'hétérogénéité des éléments adverbiaux a été traitée dans nombre de travaux. J. Cervoni donne une explication supplémentaire avec plusieurs faits de détail : « Quoi de commun, en effet, entre des « adverbes » comme *joyeusement*, *aujourd'hui*, *pourquoi*, *très*, *ne*, *cependant* ? Un « adjectif de verbe » (*joyeusement*), un déictique proche du nom (*aujourd'hui*), un marqueur d'acte de langage (*pourquoi*), un quantifiant (*très*), un opérateur d'inversion (*ne*), un connecteur de phrases ou de syntagmes (*cependant*) ont des rôles respectifs si éloignés les uns des autres qu'on peut juger artificielle et peu rentable l'application d'une même étiquette à des éléments aussi divers », Cervoni, 1990, p. 5. Quant aux éléments adjectivaux, Tesnière les répartit en plusieurs sous-classes : adjectifs généraux (*tel*), adjectifs particuliers (*blanc*), adjectifs personnels généraux (*mon*), adjectifs circonstanciels (*ce livre-ci*), adjectifs personnels particuliers (*cartésien*), etc. Les adverbes sont des **circonstants** chez Tesnière.

⁵⁵ Moignet, 1981, p. 42.

⁵⁶ Soutet, 1989, p. 64.

créent entre eux toute une série de rapports. Après avoir passé en revue les raisons qui entraînent la suppression de l'ordre structural au niveau de la phrase de base (le couple nom : verbe, voir 1.4. de ce chapitre), nous présentons une image graphique de ces rapports, notamment sous forme de stemma et de régime d'incidence :



En spécifiant la matière notionnelle du nom et du verbe de l'espace temps, l'adjectif et l'adverbe s'intègrent dans cet univers à des degrés différents. En réalité, cette intégration est double : elle est **particulière** dans la mesure où l'adjectif adhère au nom et l'adverbe au verbe ; elle est **générale**, puisque les deux mots entrent dans un univers où le nom et le verbe, *lato sensu*, ne font qu'un. Le nom et le verbe, qui appartiennent à ce que nous appelons *autosuffisance phrastique*, constituent une **représentation linguistique** de l'univers espace-temps. Ils correspondent, fonctionnellement, au sujet et au verbe (prédicat verbal) de la grammaire générale.

Force est de constater le poids de l'**inégalité sémantico-structurale** qui sépare l'adjectif de l'adverbe. Cette inégalité est sémantique, parce que, tout d'abord, il s'agit de deux classes distinctes et, ensuite, parce que le temps opératif qu'elles nécessitent pour se joindre à l'espace-temps varie de l'une à l'autre. Elle est structurale, parce que, comme le prouvent les schémas précédents, la complexité de l'adverbe l'emporte sur celle de l'adjectif. La citation suivante complète cette idée :

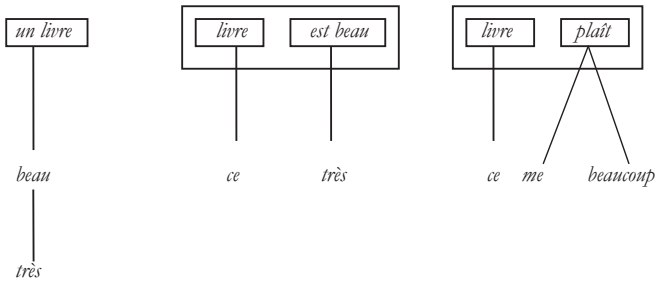
Exactement, le verbe peut régir des actants et des circonstants, l'adjectif des circonstants seulement. C'est là ce qui marque, structurellement parlant, la différence profonde qui n'en subsiste pas moins entre le verbe et l'adjectif. Aussi bien peut-on déceler la trace de cette différence jusque dans les adverbes, quoique le fait soit rare.

C'est ainsi que deux adverbes de même sens, *très* et *beaucoup* s'emploient de préférence l'un avec l'adjectif, l'autre avec le verbe : *un très beau livre*, *ce livre est très beau*, mais *ce livre me plaît beaucoup*.⁵⁷

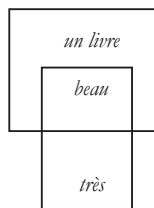
En revanche, la vision de l'analyse stématique, que nous venons de cristalliser, s'éloigne quelque peu de la vision que Tesnière a de ce procédé syntaxique. Parmi les trois segments donnés dans la citation, l'un d'entre eux forme le nœud adjectival, à savoir *ce livre est très beau*. On sait, en effet, que :

L'adjectif peut se construire comme auxiliaire du verbe auxiliaire *être*. Comme on dit : *Alfred est venu*, on dira : *Alfred est jeune*. On dit alors que l'adjectif est **attribut**.⁵⁸

C'est ainsi que l'on établit les trois stemmas :



À l'intérieur du nœud adjectival, l'adverbe a le statut de subordonné de l'adjectif. Celui-ci est donc, à la fois, le régissant de l'adverbe et le subordonné du substantif, conformément à ce qui suit :

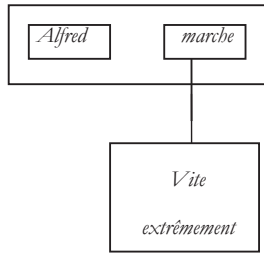


En ce qui concerne le nœud adverbial, la hiérarchie est ici uncatégorielle, c'est-à-dire adverbo-adverbiale.⁵⁹ Ainsi dans la phrase *Alfred marche extrêmement vite*, on obtient un nœud adverbial :

⁵⁷ Tesnière, *Éléments...*, p. 182.

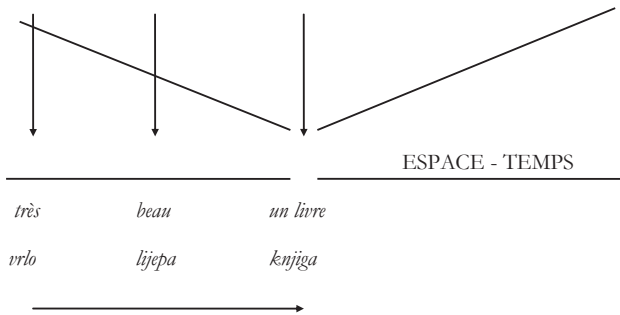
⁵⁸ Tesnière, 1953, p. 8.

⁵⁹ « À partir du moment où on est descendu dans la hiérarchie des nœuds jusqu'au niveau de l'adverbe, rien ne limite théoriquement le nombre des adverbes subordonnés les uns aux autres. Toutefois une cascade de trois adverbes subordonnés les uns aux autres est déjà rare : *Cela se fait relativement très facilement.* », Tesnière, *Éléments*, pp. 186-187.



Revenons, en dernier lieu, au problème de la « prise en charge » de l'adjectif (épithète) et de l'adverbe par l'espace-temps. Les mécanismes de l'incidence suffisent pour situer le phénomène sur deux plans : sur le plan inter-catégoriel et sur le plan intra-catégoriel.

Le plan inter-catégoriel (adjectif et adverbe) nous fait savoir qu'un écart temporel (temps opératif) se produit entre l'intégration adjectivale et l'intégration adverbiale. Si nous nous bornons ici à l'« orthodoxie » de la conception guillaumienne de l'incidence (l'adjectif est une incidence externe à une incidence interne et l'adverbe est une incidence externe à une autre incidence externe), nous sommes en mesure de dire que l'adjectif, antéposé ou postposé, entre dans l'espace-temps avant l'adverbe. Soit notre exemple *un très beau livre* et son équivalent en croate *vrlo lijepa knjiga*. Une représentation graphique indiquera les différences temporelles :



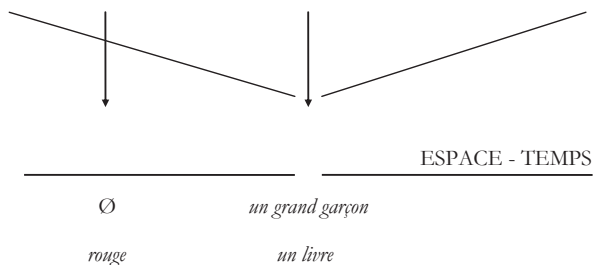
Le plan intra-catégoriel (adjectif seul) examine les cas d'antéposition et de postposition de l'épithète. Un point de vue très explicite est donné par G. Moignet :

L'adjectif postposé qualifie un substantif achevé, complet dans son idéogénèse comme dans sa morphogénèse, et lui apporte un complément notionnel (...) La qualification est résultative et le syntagme correspond à l'addition de deux sémantèses dont chacune est un entier de signification en discours. L'adjectif antéposé qualifie une opération de substantivation au cours de son déroulement, et, plus précisément, dans sa phase première qu'est son idéogénèse (...) C'est l'ensemble sémantique de l'adjectif et du substantif qui produit le substantif de discours, un entier de signification et un seul.⁶⁰

Dans ce contexte, l'entrée de l'adjectif antéposé dans l'espace-temps est antérieure à celle

⁶⁰ Moignet, 1981, pp. 45-46 ; Précisons, à cette occasion, que l'ouvrage de M. Wilmet, *La détermination nominale*, Paris, PUF, 1986, reste une des références dans ce domaine.

de l'adjectif postposé. De plus, cette différence temporelle entraîne, selon G. Moignet, une différence sémantique à l'intérieur d'une seule catégorie. Si l'on accorde la crédibilité à ce postulat, on admettra que l'adjectif antéposé et le substantif forment une seule unité (de discours) et que, au contraire, l'adjectif postposé demeure une unité indépendante. Par exemple, *un grand garçon* et *un livre rouge*. Schématiquement :



Mais il y a lieu de s'interroger sur la validité de ce principe dans les langues dans lesquelles l'adjectif n'est qu'antéposé. Les différences morphologiques se laissent d'emblée identifier entre les langues centrifuges, où l'on emploie le régissant avant le subordonné (fr. *livre rouge*, it. *libro rosso*), et les langues centripètes, où cet ordre est inversé (ang. *red book*, all. *rotes Buch*, cro. *crvena knjiga*).⁶¹ Il semblerait que les langues dépourvues de postposition adjectivale aboutissent autrement à ladite distinction sémantique. Deux phénomènes doivent être soulignés :

a) Les épithètes brèves et très fréquentes correspondent à l'adjectif antéposé en français (une systématique rigoureuse dans ce sens serait toutefois difficilement défendable). Par exemple, ang. *young man* (« jeune homme »), all. *schönes Wetter* (« beau temps »), cro. *velik čovjek* (« grand homme »), etc.

b) Les autres épithètes recouvrent l'adjectif postposé en français. Tel est le cas de l'exemple en croate :

<i>francuska</i>	<i>deskriptivna</i>	<i>gramatika</i>	que l'on traduit comme
française	descriptive	grammaire,	c'est-à-dire
grammaire	descriptive	française,	ou encore mieux
grammaire	descriptive	du français,	puisque la translation de l'adjectif en substantif est

plus extensive en français qu'en croate.

L'inégalité sémantico-structurale de l'adjectif et de l'adverbe concerne, à un degré quelconque, de nombreuses langues à parties du discours, tout comme le fait le phénomène du nom et du verbe, précédemment décrit. Or, les similitudes inter-linguistiques sont moindres dans le système de l'adjectif et de l'adverbe, notamment à cause de leurs caractéristiques syntaxiques. Celles-ci relèvent d'un certain nombre d'opérations complexes qui mériteraient une réelle continuité dans les recherches entamées.

⁶¹ Sur les langues centrifuges et les langues centripètes, voir Tesnière, *Éléments...*, pp. 22-24.

Conclusion

Les analyses menées et les principes adoptés permettent d'émettre quelques linéarités sommaires :

1) La complémentarité physique de l'espace et du temps implique la complémentarité sémantique du nom-sujet et du verbe. C'est à ce propos que l'on peut évoquer un mot de Meillet: « Le linguiste et le physicien ont au fond la même forme d'intelligence. »⁶²

2) On ne peut dissocier le nom-sujet et le verbe du *dire* et du *comprendre* (au sens guillaumien du terme), comme on ne peut séparer l'espace et le temps du *devenir* (évolution organique et indestructibilité de la matière au sens physique du terme). Autrement dit, l'indivisibilité de l'espace et du temps correspond à l'indivisibilité du nom et du verbe. Il en résulte que toute définition séparée du nom et du verbe ne peut être que partielle, puisque « verbe et nom ne se définissent que l'un par rapport à l'autre »⁶³.

3) A la notion anthropologique d'*espace-temps-signification* (que nous empruntons à A. Jacob, 1992, p. 185), il convient d'ajouter la notion linguistique de *nom-verbe-perception*. Sémiologiquement parlant, le nom-sujet et le verbe constituent une sorte de « suffisance expressive » (Guillaume) nous permettant de concevoir l'espace et le temps.

4) En sémantique extra-syntaxique, l'adjectif et l'adverbe s'assimilent à l'opposition verbo-nominale. En sémantique intra-syntaxique, ils s'incorporent à la position verbo-nominale. Ils représentent donc un apport notionnel dans l'espace et dans le temps, c'est-à-dire dans l'espace-temps.

RÉFÉRENCES

- Bajrić S. « Une période dans l'histoire des parties du discours : de la Grammaire comparée au Cours de linguistique générale », dans *Suvremena lingvistika*, numéro 39, décembre 1995, Zagreb, Filozofski fakultet, p. 53-63, 1995
- Bajrić S., « Les valeurs psycholinguistiques du « nom-article », dans *BULAG, T.A.L. et sciences cognitives*, Centre Lucien Tesnière, Editions Université de Franche-Comté, Besançon, no. 22, p. 63-76, 1997
- Bajrić S., « La syntaxe des adverbes » (dans *Fin de partie de S. Beckett*), dans Association Bourguignonne d'Etudes Linguistiques et Littéraires (ABELL), Ecole doctorale, Université de Bourgogne, p. 1-20, 1999
- Bajrić S., *Linguistique, cognition et didactique : principes et exercices de linguistique-didactique*, Paris, PUPS, 2013 (2009)
- Cervoni J., « La partie du discours nommée adverbe », dans *Langue française*, No 88, p. 5-11, 1990
- Garde P., « Les relations syntaxiques », dans *Travaux du CLALIX*, no 3, Aix-en-Provence, 1985
- Geneste P., *Gustave Guillaume et Jean Piaget : contribution à la pensée génétique*, Paris, Klincksieck, 1987
- Geneste P., « Gustave Guillaume, un linguiste tatillon à la pensée solaire », dans *L'Ecole émancipée*, p. 22-24, No 3, 1994
- Gustave G., *Temps et verbe : théorie des aspects, des modes et des temps*, Paris, Collection Linguistique, 1929
- Guillaume G., *Langage et sciences du langage*, Paris, Librairie A.G. Nizet et Québec, PUL, 1964
- Guillaume G., *Principes de linguistique théorique*, Québec/Paris, PUL, 1973a (1971).
- Guillaume G., *Leçons de linguistique*, Tome 4, publiées par R. Valin, 1949-1950, Série A, *Structure sémiologique et structure psychique de la langue française II*, Québec, PUL / Paris, Klincksieck, 1974

⁶² Cité par R.L. Wagner dans *Avant-propos* dans *Langage et science du langage*, p. 10.

⁶³ Hagège, 1982, p. 70.

- Guillaume G., *Leçons de linguistique*, Tome 6, publiées sous la direction de R. Valin, W. Hirtle et A. Joly, 1945-1946, Série C, *Grammaire particulière du français et grammaire générale I*, Québec, PUL / Lille, PUL, 1985
- Guillaume G., *Leçons de linguistique*, Tome 10, publiées sous la direction de R. Valin, W. Hirtle et A. Joly, 1934-1944, Série A, *Esquisse d'une grammaire descriptive de la langue française*, Québec, PUL / Lille, PUL, 1991
- Hagège C., *La structure des langues*, Paris, Que sais-je, 1982
- Hjelmslev L., *Prolegomènes à une théorie du langage*, Paris, Les éditions de minuit, 1968
- Jacob A., *Temps et langage*, Paris, Armand Colin, 1992
- Kačić M., *L'analyse linguistique et la théorie des ensembles*, Lille III, ANRT, 1988
- Martinet A., *Éléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin, 1993 (1960)
- Moignet G., *Systématique de la langue française*, Paris, Klincksieck, 1981
- Pottier B et alii., *Le langage*, Paris, CAL./Retz puis Denoël, 1973
- Soutet O., *La syntaxe du français*, Paris, Que sais-je, 1989
- Soutet O., *Linguistique*, Paris, PUF, 1995.
- Soutet O., « Mécanismes compensatoires et morphosyntaxe notionnelle en psychomécanique du langage », dans *Questions de syntaxe*, Ecole doctorale de Dijon, p. 61-75, 1996
- Tesnière L., « L'emploi des temps en français » dans *Bulletin de la Faculté des Lettres de l'Université de Strasbourg*, p. 39-60, 1927a
- Tesnière L., « Comment construire une syntaxe », dans *Bulletin de la Faculté des Lettres de l'Université de Strasbourg*, p. 219-229, 1934
- Tesnière L., « Théorie structurale des temps composés », dans *Mélanges de linguistiques offerts à Charles Bally*, Genève, Georg et Cie, p. 153-183, 1939a
- Tesnière L., *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, 1981 (1959).
- Weinrich H., *Le Temps*, Paris, Éditions du Seuil, 1973 (1964).

PARTIE II

DIDACTIQUE DU FLE

Nadejda ABAKAROVA

Maître de conférences

Université Pédagogique Municipale de Moscou

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS MEDICAL AUX FRANCISANTS : ENJEUX ET PERSPECTIVES

Данная статья представляет собой опыт нескольких лет преподавания французского медицинского. Мы постарались проанализировать цели и задачи, которые ставит перед собой преподаватель, готовящий курс французского языка для медицинских работников.

Dans l'article on essaiera de répondre aux questions concernant les compétences que le professeur de français médical doit développer pour être performant dans le domaine du français médical et comment apprivoiser ce domaine pour acquérir les compétences nécessaires sans être soi-même spécialiste.

Aujourd'hui l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS) gagne de plus en plus de terrain dans notre pays. Les jeunes qui choisissent le français comme leur spécialité de futurs ingénieurs, juristes, économistes, médecins qui aspirent à s'en servir dans leur futur métier. Le français général n'étant pas suffisant, les apprenants optent pour le français à visée professionnelle. L'étude du français devient donc pour eux une opportunité pour accéder à un savoir scientifique reconnu et prestigieux. Dans ce contexte quelques questions se posent : Quelles sont les compétences que le professeur de français médical doit développer pour être performant dans le domaine du français médical ? Comment apprivoiser ce domaine et acquérir les compétences nécessaires sans être soi-même spécialiste ? Peut-on prévoir des formations en FOS pour les débutants ? Le FOS n'est-il pas au contraire le dernier degré de formation ?

En parlant du français pour les médecins les termes-clés sont : *le français sur objectifs spécifiques, le français de spécialité, le français langue professionnelle et le français à visée professionnelle* comme synonymes dont l'analyse nuancée est donnée dans les ouvrages de Florence Mourlhon-Dalliès [Mourlhon-Dalliès 2004 ; 2006]. Selon nous, toutes les quatre notions se rapportent au domaine de l'apprentissage de la langue à des fins professionnelles, qu'il s'agisse de travailler en langue étrangère tout en restant dans son pays d'origine ou de se rendre à l'étranger pour apprendre un métier ou pour l'exercer dans une langue non maternelle.

Pour répondre à la première question, il est à préciser que les professeurs de français médical restent avant tout des professeurs de français, des spécialistes de la langue qui ne sont pas experts en soins médicaux. Par conséquent, ils n'ont pas à vérifier l'exactitude clinique des réponses et des opinions des étudiants lors des activités. Leur rôle exige plutôt qu'ils mettent l'accent sur le développement des compétences langagières des étudiants. Les compétences à développer pour le formateur de français médical pour être performant dans le domaine sont :

- a) le savoir-faire : capacité d'analyser les comportements, maîtrise de l'outil informatique, etc.;
- b) le savoir : les connaissances sur le pays d'accueil, la connaissance du français parlé, du milieu professionnel ;
- c) le savoir-être : les qualités personnelles : motivation, créativité, dynamisme, adaptabilité, autoformation.

Mais ces compétences sont aussi valables pour d'autres profils d'enseignant.

Une autre question se pose : comment enseigner le français de spécialité quand on n'est pas soi-même spécialiste du domaine en question. En effet, si l'on aborde le lexique spécialisé selon des approches relevant tour à tour des logiques linguistique, disciplinaire et professionnelle, il est tout à fait possible d'entrer dans la spécialité sans maîtriser pour autant celle-ci dans son intégralité. La compétence que l'enseignant de français doit développer est avant tout d'ordre méthodologique et didactique, «car il s'agit de produire des exercices et des activités variés,

articulés en programmes de formation pointus, afin de préparer à la pratique - en français - des professions considérées»

[Mourlhon-Dalliès 2004 : 26].

Le concepteur de cours de français médical se heurte à plusieurs difficultés dont la principale est le manque de formation dans ce domaine. En Russie, les enseignants FOS sont généralement de formation linguistique ou littéraire et ils ont des difficultés à préparer un cours de FOS. Ils méconnaissent ou ignorent la réalité du FOS. La tâche du concepteur est d'autant plus difficile : avant de commencer son cours il ne connaît pas vraiment les besoins langagiers de son public.

Elaborer la trame du programme de français médical

Pour piloter un projet de formation il faut répartir la préparation en **trois étapes** :

I. Recherche et analyse

- analyser les renseignements récoltés de l'apprenant ;
- inventorier les besoins (questionnaires des besoins) ;
- repérer les compétences lexicales, morpho-syntaxiques, professionnelles pour réaliser avec succès les actes de parole identifiés ;
- classer ces compétences dans l'ordre hiérarchique ;

II. Création et organisation

- définir les objectifs ;
- élaborer le programme ;
- réunir les supports, les documents authentiques ;
- élaborer le matériel didactique ;
- mettre en œuvre (techniques d'animation, activités) ;
- élaborer des exercices d'application ;
- mettre au point le programme dans le respect d'une progression du volume horaire attribué à la formation

III. Suivi et évaluation

- suivre et contrôler l'évaluation ;
- analyser l'information ;
- «redresser la barre» ;
- relancer le processus.

Première étape : Recherche et analyse - Cerner les besoins du public ; analyse des besoins des apprenants

Chaque concepteur de programmes de FOS doit avant tout identifier les besoins de ses apprenants. L'analyse des besoins constitue une étape capitale de l'élaboration des cours de FOS où le concepteur doit déterminer précisément les besoins de ses apprenants. Il s'agit souvent de déterminer les situations de communication cibles qu'affronteront plus tard les apprenants. On propose plusieurs moyens visant à analyser les besoins langagiers du public. Vient au premier plan, l'entretien où le concepteur discute avec ses apprenants sur les situations de communications cibles. Les apprenants peuvent également exprimer leurs besoins en répondant à un questionnaire préparé par le concepteur. Il peut également consulter des spécialistes du domaine concerné. Beaucoup de didacticiens proposent des grilles d'analyse en vue de mieux connaître les apprenants et les situations cibles. Le site LE FOS.COM a élaboré une grille assez détaillée qui vise à fournir toutes les informations nécessaires en vue de mieux adapter la formation aux caractéristiques des publics. Il est important d'interroger les étudiants au premier cours oralement pour connaître leurs attentes et besoins. La présence des publics de FOS est toujours liée à la prise en considération de leurs besoins spécifiques qui constituent la particularité principale de ces apprenants de FOS. C'est grâce à ces besoins spécifiques que les publics de FOS

se distinguent par rapport aux autres publics du FLE qui veulent avant tout apprendre DU français et non pas LE français. Cet apprentissage a pour fonction de réaliser des buts précis dans des contextes donnés.

Le premier groupe du français médical ouvert à l'Institut Français de Moscou se composait de 4 personnes : deux médecins-généralistes, un anesthésiste et une étudiante en médecine. D'habitude on ouvre un groupe s'il y a 6 personnes mais pour lancer le projet la direction des cours a pris la décision d'ouvrir un groupe plus petit. En plus, le niveau des apprenants était hétérogène, du A2 à B1, ce qui compliquait vraiment la tâche. Mais étant donné que le but de tous les étudiants était de passer l'examen de français médical, on a pu élaborer une stratégie d'apprentissage.

Deuxième étape : Définir les objectifs, élaborer le contenu et concevoir du matériel, didactisation des supports authentiques

Une fois que les besoins sont identifiés, le concepteur est en mesure de définir les objectifs à atteindre lors de la formation prévue. Ces objectifs visent aux compétences linguistiques, communicatives et culturelles que les apprenants doivent maîtriser dans un domaine donné. Enfin, le concepteur passe à l'élaboration du contenu censé répondre aux besoins des apprenants.

Les principales contraintes liées au montage d'une formation en langue pour ce type de public sont l'extrême spécificité du domaine professionnel, le niveau de compétences en français généralement fort inégal de ces étudiants, ainsi que leur manque de disponibilité. On peut ajouter également le manque de ressources pédagogiques consacrées à l'enseignement du français de spécialité médicale. Longtemps restreinte à la terminologie médicale, cette dénomination tend à recouvrir à présent l'ensemble des connaissances et compétences en français nécessaires au travail médical. Ainsi, une formation au français médical 'utile' doit intégrer des activités d'aide au développement d'une véritable compétence langagière professionnelle qui n'exclue plus l'oral et permette le travail au contact des patients et de l'ensemble des personnels hospitaliers (médical, paramédical et administratif).

La spécificité de ce public et de ses besoins, ainsi que le temps de formation réduit qui lui est généralement consacré, ont conduit l'équipe de PUG (Presse Universitaire de Grenoble) dès 2003 à adopter une démarche de français sur objectif spécifique (FOS) comprenant une analyse extrêmement précise des besoins, la collecte de données spécifiques, leur analyse détaillée et l'élaboration d'activités pédagogiques pertinentes pour répondre aux besoins identifiés. De cette démarche est né le manuel « Le français des médecins » qui a énormément facilité la tâche des professeurs de français médical [Fassier, Talavera-Goy 2008]. Les auteurs ont choisi d'observer les médecins en action sur leur lieu de travail quotidien, ce qui a permis de recenser la plupart des situations de communication professionnelle. Cet ouvrage constitue une véritable préparation linguistique à un stage médical dans un hôpital français. Chaque chapitre correspond à une «étape» du stage hospitalier, à savoir à une tâche professionnelle liée à une/des situation(s) communicative(s) précise(s). L'objectif principal est de découvrir un professionnel en action dans son cadre de travail habituel. L'ouvrage est assorti d'un DVD qui présente 40 séquences vidéo authentiques montrant une ou plusieurs scènes de travail médical en hôpital. Sur le plan communicatif, les scènes vont du plus simple au plus courant (se situer dans l'espace, demander son chemin, etc.) au plus complexe et spécifique (rédiger une observation clinique, argumenter). L'idée de base est d'envisager toutes les interactions verbales professionnelles sous tous leurs aspects et développer des activités d'aide à l'acquisition d'une compétence de communication ciblée, en particulier en compréhension orale qui est la compétence à développer en priorité dans cette profession et avec ce public, ainsi que de reformulation de la langue « savante » en langue « vulgaire » et inversement, à l'oral comme à l'écrit. Les partis-pris pédagogiques sont suivants. La compréhension orale précède tout le reste ; au minimum, une activité de production orale est proposée en fin de chapitre et correspond toujours à une situation de communication que l'interne peut rencontrer dans l'exercice de ses fonctions. La grammaire est vue de manière

contextuelle : elle n'est jamais prétexte à un chapitre mais toujours étudiée dans les situations où elle apparaît ; le lexique est également abordé contextuellement ; diverses activités sont proposées pour faciliter son acquisition de manière un peu ludique.

L'étude des documents collectés a mis en évidence la prépondérance de l'oral dans la réalisation de ces interactions. Dans de nombreux cas, le savoir-faire langagier se confondait avec le savoir-faire technique. La compétence langagière représente donc une compétence professionnelle à part entière dans le travail médical. Par conséquent, il est important que l'écrit ne soit pas surreprésenté dans la préparation linguistique des personnels hospitaliers non-francophones si la formation veut être en adéquation avec leurs besoins. Mettre l'accent sur des activités de lecture d'articles médicaux et d'étude lexicale serait négliger les besoins professionnels répertoriés qui montrent la nécessité, avant toute chose, d'aider le public médical non-francophone à développer une compétence de compréhension orale, ainsi que d'acquérir la capacité de reformuler à l'oral des énoncés 'savants' en langue vulgarisée (à destination des patients), et inversement, de pouvoir 'traduire' en langue 'savante', à l'oral comme à l'écrit cette fois, des informations données en français 'courant' par les patients.

Conception du matériel

Connaître les ressources existantes, sélectionner les supports, le matériel concernant les études médicales est devenu possible grâce à de nombreuses ressources multimédia destinées à l'apprentissage de la médecine en français qui regroupe des manuels, des revues spécialisés, des articles, des dictionnaires spécialisés, des cédéroms et des sites Internet. Il serait envisageable, dans le cadre d'une formation au français de cette spécialité, d'utiliser, voire de remanier, certaines de ces ressources pédagogiques pour le médical en vue d'une utilisation en classe de langue. Cependant, travailler la compréhension orale dans une optique professionnelle, en «collant» au plus près des conditions de réalisation des interactions professionnelles, nécessite de recourir à d'autres formes de documents, en particulier à des documents audiovisuels dits « authentiques », c'est-à-dire qui n'ont pas été conçus dans une optique pédagogique. Dans le cas présent, les ressources collectées pour le développement de modules d'apprentissage du français médical sont les suivantes :

- des photos des lieux, du matériel (appareillage, instruments, tenues) et des produits utilisés par le personnel médical et paramédical de l'hôpital ;
- des films sur le travail hospitalier ;
- de courts extraits de l'émission télévisée de vulgarisation médicale *Le Magazine de la Santé* ;
- des documents audio de type interviews de professionnels de la santé et de patients ;
- des liens web vers des sites médicaux professionnels ou grand public ;
- des documents de travail (textuels) réels de type dossier de patient, feuille de constantes, formulaire de demande d'examen biologiques, etc.

L'élaboration des cours commence par la sélection des données collectées au cours de l'étape précédente. Vu le temps limité des formations du FOS et les besoins des apprenants, le concepteur doit sélectionner les données qui intéressent la formation voulue tout en mettant l'accent sur les compétences langagières privilégiées par les apprenants. Soulignons l'importance d'élaborer un cours à partir des documents authentiques qui jouent un rôle de premier plan dans les cours du FOS. D'une part, ils mettent les apprenants en contact avec leur domaine professionnel et ils les rendent, d'autre part, plus motivés à suivre les cours du FOS.

Lors de la formation dans le cadre du FOS, le concepteur doit utiliser des documents authentiques qui jouent un rôle de premier plan. D'un côté, ils rendent les apprenants plus motivés à suivre cette formation ; de l'autre côté ils les préparent à mieux affronter les situations cibles aux milieux professionnel ou universitaire. Quant au troisième domaine, il s'agit de l'apprentissage lui-même et ses représentations chez l'apprenant en tant que valeur d'échange. Ces représentations peuvent soit faciliter soit freiner l'apprentissage. Pour ce faire, le concepteur

peut contacter des spécialistes, lire des revues spécialisées, consulter des sites Internet, assister aux colloques ou aux conférences dans le domaine visé et enfin se rendre aux lieux des situations de communications prévues.

Didactisation des supports authentiques

Les activités imaginables autour des séquences vidéo et audio sont nombreuses. Les extraits d'émissions grand public et les témoignages de patients permettent d'exposer l'apprenant à un discours de type descriptif. C'est la rencontre avec la langue de vulgarisation scientifique et avec le « parler populaire ». Ces documents sont facilement exploitables en compréhension orale globale, accompagnés de questionnaires, ainsi que pour un travail de correspondances entre la langue scientifique et la langue courante. Les films tournés en hôpital présentent plus spécifiquement la réalité du travail médical en France. Ils permettent à l'étudiant de s'habituer progressivement à ce qui sera son quotidien professionnel pendant six mois ou un an. Les interactions entre les différentes catégories de personnel et entre le personnel et les patients peuvent être appréhendées en situation réelle : on voit véritablement le discours en action, discours authentique puisque la scénarisation de ces films est réduite au minimum. A partir de ces séquences, il est notamment possible d'étudier les actes de parole réalisés dans l'interrogatoire du patient en les reliant à la sémiologie médicale. La phase d'observation des dialogues (sur document vidéo) et de catégorisation des questions-types pour la recherche de données médicales précises peut donner lieu ensuite à une activité plus « grammaticale » orientée sur la reformulation des questions et les niveaux de langue (formel vs. informel, adulte vs. enfant), puis le réemploi en production. L'utilisation de sites web professionnels permet de travailler la compréhension écrite en activité de type « web quest » (recherche d'informations) qui correspond à une tâche réelle du travail médical hospitalier (recueil de résultats d'examens sur le logiciel de l'hôpital, consultation du Vidal « en ligne », recherche d'informations sur le site d'un CHU2, etc.).

L'acquisition d'une capacité de navigation parmi toutes les données écrites présentes sur les sites professionnels francophones est donc primordiale pour tout professionnel qui viendrait exercer dans un hôpital français. On peut s'entraîner à l'oral sous forme de jeu de rôle.

Troisième étape : l'évaluation

Cette étape est très importante. Le professeur doit assurer le suivi permanent et, selon les besoins du public, affiner les objectifs et les stratégies d'enseignement. De plus, cela fait plus de 10 ans que la Chambre de l'Industrie et de Commerce de Paris propose une évaluation et une certification en français médical – le Diplôme du Français médical B2 (DFP médical B2).

Le DFP médical B2 s'adresse à des étudiants, stagiaires, et toute personne exerçant une profession médicale ou éventuellement paramédicale, non-francophones, qui travaillent ou sont appelés à travailler avec des professionnels de la santé francophones et/ou sur des documents médicaux rédigés en français.

Les candidats qui ont atteint un bon niveau de connaissance de la langue française souhaitent valider, dans une perspective professionnelle, leurs acquis par un Diplôme en français médical. DFP médical B2 valide la compétence en français de **niveau B2 sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues**. Il correspond approximativement à **450 – 500 heures d'apprentissage**.

A ce niveau, les candidats sont aptes à manier, avec une certaine aisance et assurance, les structures essentielles de la langue, à manifester une connaissance élargie du lexique médical et à utiliser, de manière appropriée, les stratégies communicatives dans les principales situations sociales, relationnelles et professionnelles. Ce niveau de savoir-faire permet à l'utilisateur un certain degré d'indépendance pour accomplir en français les tâches habituelles de l'activité médicale.

Pour chaque cours nous tâchons de préparer des petits articles liés avec le monde médical, on les distribue aux étudiants et chacun, après quelques minutes de préparation, doit présenter son article et lancer un petit débat improvisé. C'est souvent très intéressant.

Il y a bien sûr des exercices «à trous» ou «lacunaires» et leurs variantes : exercices à flèches, questionnaires à choix multiples, phrases puzzles à reconstituer. Du point de vue cognitif, il s'agit de mettre en correspondances des formes ou à les deviner. En dehors de ces applications langagières, l'exercice à trous et ses variantes permettent également d'approfondir la connaissance du statut professionnel des acteurs principaux d'un secteur.

Spécificité de l'enseignement du FOS : composante socioculturelle

Suivre des cours en FOS consiste non seulement à maîtriser l'aspect linguistique mais aussi l'aspect socioculturel de cette langue. Pour communiquer en langue étrangère, il faut comprendre la culture de cette langue. Par exemple, un interne russe venu travailler dans un hôpital en France doit comprendre les spécificités françaises de savoir-vivre, le règlement intérieur de l'hôpital, les codes des relations interprofessionnelles. C'est pourquoi, les didacticiens du FOS se mettent d'accord sur l'importance de l'aspect interculturel dans le cadre des activités proposées. Enfin, les questions que l'on se pose souvent : à quels niveaux envisager les programmes de FOS ? Peut-on prévoir des formations en FOS pour les débutants ? Le FOS n'est-il pas au contraire le dernier degré de formation ?

On peut toujours prévoir du matériel pédagogique qui prenne en compte, dès le niveau débutant, les données de l'analyse des besoins. Mais selon les cas, cette prise en compte sera plus au moins proche des objectifs finaux de la formation. Si l'on prend l'exemple du français médical, on peut envisager des dialogues pour les débutants : une infirmière qui apprend à demander son identité à un patient, à lui donner des conseils, à remplir une fiche, etc. Beaucoup de dialogues imaginables se trouvent d'emblée dans les situations ciblées. Le lien entre ces dialogues et leurs objectifs d'apprentissage est très direct. Mais le lien entre les aspects médicaux introduits à ce niveau et l'objectif de la formation qui est pour la plupart de nos étudiants le diplôme DFP médical B2 est assez lâche. Par ailleurs, cela peut renforcer la motivation des professionnels qui s'engagent dans l'apprentissage du français avec un objectif très précis et constatent de manière claire que le contenu de leur formation linguistique est étroitement corrélé avec cet objectif. Mais il est clair que le chemin à parcourir est très long.

En résumé, on peut dire qu'il est toujours possible d'aborder un programme de FOS à un niveau débutant. Selon les cas, il peut s'agir d'une entrée directe dans les objectifs visés, ou au contraire, d'une simple orientation, d'une coloration thématique encore éloignée des objectifs à atteindre. La question est de savoir si cela en vaut la peine, dans la mesure où cela suppose de constituer un matériel spécifique, ce qui est une opération lourde. Pour le français médical nous ne disposons pas de matériel pédagogique pour les débutants à notre Institut. Il faudrait tout faire par nous-mêmes. L'investissement est-il rentable ? Ne vaut-il pas mieux utiliser une méthode du français général au début et consacrer son énergie et son temps à la création d'un matériel spécifique pour un niveau un peu plus avancé pour lequel il sera indispensable ?

Il est important de comprendre également que le travail sur le «français médical» est complémentaire de l'enseignement médical en français ; il ne le remplace pas, de même qu'il ne remplace pas les cours de français général. Le programme du Français médical a pour but de permettre aux apprenants d'être capable d'accomplir des tâches suivantes en langue française : se rendre sur le lieu de stage ; faire connaissance avec l'équipe médicale et paramédicale ; interroger un patient ; donner des consignes ; rédiger une observation et prendre un avis auprès du médecin sénior ; recueillir des résultats d'examen biologiques et interpréter les données ; prescrire un traitement et expliquer une ordonnance ; organiser la sortie d'un patient et rédiger son compte-rendu, etc.

Enseigner le français aux médecins est un vrai partage. Nous, professeurs, enseignons à nos étudiants les difficultés du français, les subtilités de la langue et les points de grammaire tandis

qu'eux nous font entrer dans le domaine de la médecine en donnant leur avis compétent sur tel ou tel problème médical et paramédical, et cela arrive qu'au cours de débats professionnels les étudiants oublient la présence du professeur. Mais ce sont les moments les plus privilégiés dans ce travail. C'est enrichissant pour les enseignants. Depuis qu'on enseigne le français médical, les revues spécialisées, les dictionnaires médicaux sont devenus notre lecture de chevet. Dès qu'on voit un film plus ou moins lié avec la médecine, on essaye de le faire voir aux étudiants. Enseigner à ceux dont le métier inspire un respect et une admiration sans borne est un vrai bonheur pour le professeur.

RÉFÉRENCES

- Balcou-Debussche 2004** : Balcou-Debussche M. *Ecriture et formation professionnelle : l'exemple des professions de la santé*. – Paris : Septentrion, Presses Universitaires (Collection : éducation et didactiques).
- Bouché 2004** : Bouché P. *Les mots de la médecine*. – Paris : Belin (Collection «Le français retrouvé»).
- Cadre européen 2001** : *Le Cadre européen commun de références pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. – Paris : Didier.
- Fassier 2008** : Fassier Th., Talavera-Goy S. *Le français des médecins*. – Grenoble : édition PUG.
- Figarella 1999** : Figarella J., Leyral G. *Terminologie médicale*. – Bordeaux : CRDP d'Aquitaine.
- Girard et al. 1998** : Girard V., Metzger H., Miroudot B. e.a. *Approche du français médical*. – Phnom Penh : CCCL de Phnom Penh.
- Goderie 1997** : Goderie A., Hervieux Th. *Terminologie médicale et physiopathologie*. – Paris : Nathan technique.
- Gruneberg, Tausin 2001** : Gruneberg A., Tausin B. *Comment vont les Affaires : méthode de français professionnel pour débutants*. – Paris : Hachette FLE.
- Hamburger 2001** : Hamburger J. *Introduction au langage de la médecine*. – Paris : Flammarion.
- Mangiante, Parpette 2004** : Mangiante J.M., Parpette C. *Le Français sur Objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. – Paris : Hachette.
- Mourlhon-Dallies, Tolas 2004** : Mourlhon-Dallies F., Tolas J. *Santé-médecine.com, Activités : Ressources de formation individualisée. Radical – Préfixe –Suffixe et Former des mots de la même famille*. – Lyon : DAFCO, Académie de Lyon.
- Gassier 2004** : Gassier J. *Concours d'entrée AS/AP. Epreuve orale*. – Paris : Masson Prépa Santé.
- Mourlhon-Dallies 2006** : Mourlhon-Dallies F. *Les écrits du médicament : à la croisée des cultures // Premier Congrès International sur le médicament: conception, production, consommation : pratiques interdisciplinaires pour un avenir commun. 29 août-2 septembre 2005. UQAM. – Montréal. – URL : www.geirsomedicaments.uqam.ca/congres2005/ActesCongres2005.pdf*.
- Thieulle, Eibergen 1993** : Thieulle J., Eibergen J. van. *Pratiques du mot médical*. – Paris : Larmar.

Liubov BANNIKOVA

Chargée de cours

Université Pédagogique Municipale de Moscou

ESPACE DE FOLKLORE POUR LE DIALOGUE INTERCULTUREL EN CLASSE DE FLE

В процессе изучения иностранного языка знакомство с фольклорным материалом, как традиционной художественной культурой народа, выполняет важную воспитательную функцию. Обращение к фольклору и традициям стран изучаемого языка помогает лучше понять культурные ценности своей страны, сформировать творческую активность, установить связь между прошлым, настоящим и будущим.

La langue étrangère en tant que discipline scolaire est un excellent moyen de préparer l'apprenant ou étudiant à reconnaître ses devoirs et responsabilités, apprendre les valeurs mondiales, accepter un pluralisme culturel. Le folklore permet de travailler une culture étrangère tout autant que de découvrir ses racines et ses valeurs, trouver les cheminements qu'il faut prendre pour en témoigner et comprendre quels trésors resteront pour les générations à venir.

Dans le monde actuel, bombardé de nouvelles technologies, le folklore reste un moyen privilégié de s'exprimer par la danse, la musique, le chant et de renforcer ainsi les contacts chaleureux entre les personnes. Le folklore est l'occasion de voyager à travers l'imaginaire coloré des cultures des pays, de se transporter dans ses univers débordant de talent et d'originalité. On peut en même temps mieux connaître son passé, retrouver ou découvrir ses racines, la multiplicité des traditions et les diversités culturelles.

Les établissements qui sont tournés vers le multiculturalisme ont pour but d'utiliser l'enseignement qui va permettre aux enfants de travailler leur patrimoine tout autant qu'une culture étrangère pour découvrir leurs racines et les valeurs, trouver les routes qu'il faut prendre pour en témoigner et comprendre quels trésors resteront pour les générations à venir. La vie des groupes folkloriques enregistrée et transcrite, se prête à de multiples stratégies pédagogiques dans une grande variété de disciplines. Elle peut servir de documents authentiques pour la classe de français langue étrangère, de géographie et d'études sociales et stimuler les enseignants pour créer des matériels pédagogiques, réaliser des projets internationaux.

A présent en Russie existent beaucoup de recherches et des activités éducatives qui ont pour mission de mettre en valeur le folklore, l'histoire, et les traditions. D'après l'ethnologue russe Nikolai Kravtsov [Kravtsov 2009], l'art populaire a un sens éducatif qui révèle les savoirs et les pratiques de la société en mettant aussi en œuvre les engagements idéologiques ou tout simplement humains de son initiateur. Les sujets des œuvres folkloriques enfantines sont très souvent liés aux valeurs des droits de l'enfant.

Le folklore du jeune âge (de 4 à 12 ans) fait découvrir aux enfants, grâce à de multiples activités, danses, chants, recherches, des activités manuelles ou encore des jeux, les racines culturelles de leur région. D'après Isabelle Quin [Quin 1986] spécialiste du folklore enfantin de la Provence, la danse folklorique répond aux trois grands critères objectifs de l'éducation physique à l'école, ce sont :

- Hygiène et santé de l'élève grâce à la course, aux sauts ;
- disponibilité de l'enfant qui accède ainsi à une meilleure connaissance de lui-même, facilite son autonomie personnelle et le passage à l'acte ;
- vie de groupe : par la socialisation, la participation de chacun pour s'unir dans une réalisation collective, la relation aux partenaires.

Le conseiller technique et pédagogique national de folklore Marinette Aristow-Journoud [Aristow-Journoud 1965] rappelle aux enseignants qu'il faut bien tenir compte des enfants et rechercher les besoins correspondant à leur âge, d'une manière générale, et plus particulièrement à un groupe dont on a la responsabilité, suivre les besoins spontanés des enfants, trouver des nouveaux exercices ou des jeux.

Au début de l'année scolaire 2011 - 2012 des enseignants de deux établissements de Moscou (Russie) –L'Université pédagogique de la ville de Moscou et l'École maternelle N° 2508 ont développé les grandes lignes de leur projet «Folklore, amitié et terroir» consacré à l'amitié franco-russe à travers le folklore. Son idée originale reste la même : faire connaître aux enfants et aux étudiants, d'une manière ludique et créative les traditions françaises au travers des costumes, danses, chants et jeux. C'est donc un projet pour partager la richesse du folklore de France et de Russie: donner à voir, à écouter et à réfléchir [Bannikova 2012, 2013].

Les 21 groupes folkloriques français de Bretagne, Alsace, Lorraine, Bourgogne, Champagne-Ardenne, Limousin, Haute-Normandie, Poitou-Charentes, Provence-Alpes-Côte d'Azur, Midi-Pyrénées, Rhône Alpes, Corse nous ont permis de partager avec eux leur joie de vivre et leur passion pour des spectacles autour des danses, de la musique et des chants du terroir, basés sur des légendes, des évocations de la vie quotidienne et des fêtes populaires traditionnelles.

On a proposé aux groupes folkloriques de participer à un échange de photos authentiques et colorées, d'instruments et de costumes de fête ou de travail, collectés de plusieurs générations, des partitions de chansons enfantines, de chants à danser et des fiches techniques de danses. Nous avons reçu les descriptions des costumes folkloriques et des explications sur les costumes et coiffes différents d'un département à l'autre. C'est avec un grand plaisir qu'on a découvert de jolies coiffes françaises par ex.: *les barbigets* en dentelle de «*Lou Rossigno Do Limouzi*» avec des nœuds en soie brochée (il faut des heures pour les nettoyer, repasser et remettre en forme), les toquats de «Jeune Champagne» de Troyes – de jolies coiffes de dimanche ou des jours de fête dont la couleur des rubans indiquait la position de celles qui les portaient (bleu clair, rose orange, ou rouges pour les jeunes filles, bleu foncé pour les femmes mariées), le ballon qui est une des plus jolies coiffes de France et qu'on appelle «Roi des Capots» des «Efourneigas», les grandes coiffes alsaciennes à nœuds du «Groupe Folklorique du Pays de Hanau de Bouxwiller», le Chapeau à deux bonjours de forme très originale de «Les Sabots Bourbonnais», l'insurpassable frontière ce beau croissant de velours noir et de galons dorés de «Les frontières de Haute-Tarentaise».

Les enfants ont dessiné ou coloré les détails des costumes français (foulards, broches sur les fichus, tabliers, gilets pour les danseurs et les musiciens avec les cocardes). Les étudiants, de futurs professeurs de français passionnés de folklore de France ont découvert à leurs élèves des costumes traditionnels riches d'histoire et de variétés au travers de leurs illustrations à mettre en couleur. On a pris en photos des enfants en costumes folkloriques russes. D'après nos explications, les photos des poupées en costumes folkloriques russes et les coloriages, les enfants du Groupe folklorique «Les Efourneigas» ont fait des panneaux avec une carte de la Russie et les différents costumes pour les présenter aux adultes.

On a écouté les instruments utilisés dans la musique traditionnelle de France : la vielle, l'accordéon diatonique, la flûte traversière, la cornemuse, le violon, des clarinettes et le tambour grâce aux CD et DVD que les groupes folkloriques ont enregistrés lors de ces animations ou spécialement pour nous. On a fait découvrir à nos amis français notre culture russe, qui est très riche, à travers nos costumes, nos danses, et nos jeux. Nos amis ont écouté avec un grand plaisir la musique folklorique russe et surtout les chansons folkloriques et les pièces instrumentales de la balalaïka. On a constaté que le rythme de musique n'est pas le même que chez eux, et on a comparé l'accordéon diatonique avec notre bayan en remarquant que l'accordéon appartient à leur folklore.

Les enfants du «Groupe Folklorique du Pays de Hanau de Bouxwiller» ont parlé des traditions de Noël en Alsace et ont envoyé les délicieux gâteaux de Noël, réalisés par leurs soins

et leurs parents, que nous avons goûtés avec le thé autour du samovar. Les enfants russes et français ont échangé aussi des courriers et des dessins.

On a demandé aux enfants français ce qu'il faut faire pour que les enfants russes et français soient amis. Ils ont donné des réponses différentes et nous ont posé des questions sur la situation géographique de la Russie, le mode de vie et les traditions russes. Ils voudraient connaître les prénoms et l'âge de nos enfants et aimeraient avoir un correspondant attiré pour leur décrire leur famille et leur mode de vie, parlé des spectacles auxquels ils participent, des répétitions, de leurs costumes.

Les groupes folkloriques «Les Efourneiges», «l'Arvieunoise» et «Les trouvères du tillel» ont participé avec nous à un Concours international créatif pour les jeunes enfants «L'encyclopédie multimedia des contes» organisé par la ville d'Irkoutsk. On a créé des contes «Milena, Babayaga et les Matriochkas», «La Ganipote en Russie» et «Les aventures de Jaco».

Le conte «La Ganipote en Russie» est une histoire de Ganipote Saintongaise qui enlève une petite fille pas sage et trop bavarde Pauline et la transforme en vilaine Grenouille. La Ganipote transporte Pauline au fil des différentes étapes en Russie. Elles sont devant une Matriochka jouant de la balalaïka. Cette Matriochka intriguée par notre Ganipote lui demande d'où elles sont venues et ce qu'elles veulent. Pour transformer la Grenouille en petite fille sage, plein de petites matriochkas arrivèrent avec un samovar et font boire de la potion magique à notre héroïne. Lorsque le samovar est vide la vilaine Grenouille se transforme en une jolie petite fille qui apprend une danse «La pêche des moules» à tout le monde pour les remercier.

Le héros du conte «Les aventures de Jaco» est le moineau qui visite le monde et arrive en Russie. À Moscou Jaco est recueilli par des enfants qui lui font découvrir leurs écoles et leurs activités. Ce conte écrit dans le cadre d'une correspondance entre les élèves du CE de l'école d'Arvieu en France et les enfants et étudiants de Russie a participé au salon du livre à l'Arvieu.

La responsable du groupe folklorique de la région Lorraine «Les Trouvères du Tillel», qui est aussi directrice de l'école maternelle, a proposé à quatre classes de grande section de 4 écoles maternelles de Talange «Le breuil», «Joliot Currie», «Emile Zola» et «Elsa Triolet» de travailler sur la création d'un conte musical inspiré de contes russes. Une classe a commencé l'histoire, puis chaque classe l'a continuée à tour de rôle. On a inventé une histoire «Milena, Babayaga et les Matriochkas» et les chansons pour un spectacle de fin d'année. Milena, une petite fille, garde une petite matriochka que sa maman lui a offerte juste avant de mourir. Elle lui dit que cette poupée pourrait lui être d'un grand secours en cas de problème, à condition qu'elle en prenne grand soin. Baba Yaga veut manger Milena mais les Matriochkas, Grand Père Gel et sa petite-fille Snegurochka la sauvent. Le lien du reportage de spectacle de fin d'année inspiré de contes russes est diffusé par Regards sur la Ville [<http://vimeo.com/44232442>].

Les enfants russes ont aussi organisé leur spectacle. L'action se passait en Russie et en France. La balalaïka, instrument folklorique russe, est allée à Paris, à l'Exposition Universelle de 1900 (c'est un fait historique). Ses amis (les matriochkas, le samovar et les enfants) ont donné des conseils sur la façon de présenter la Russie en France et de bien se présenter. Les amis russes de Balalaïka et les personnages qui l'accompagnent à travers les régions de France ont présenté avec enthousiasme et émotion la richesse de la langue et de la culture russe, les sonorités musicales des chansons traditionnelles françaises autour des valeurs que sont le partage, la paix, l'amour, l'amitié entre les peuples.

En 2013–2014 on a conçu un programme de cours pour les futurs enseignants de français qui favorise l'approfondissement de la pratique des langues régionales, appartenant au patrimoine Français, en appuyant sur des éléments de la culture régionale. Cet apprentissage et l'utilisation aux cours des éléments des traditions par des activités créatives contribuent à l'éducation linguistique, artistique et culturelle, à l'acquisition de connaissances, de compétences et de culture important pour les étudiants. Dans le cadre de ces cours, on a organisé des visioconférences avec les groupes folkloriques en développant les démarches d'ouverture et de coopération internationale à l'aide des échanges électroniques. Un travail de communication avec des

correspondants sous forme de visioconférence demande un gros travail de préparation et de concentration. L'apprentissage d'une langue étrangère centré sur des activités de communication ayant du sens pour les étudiants, favorisant leur participation, leur motivation.

Pour conclure, il faut souligner que notre projet coopératif permet de mieux apprécier les traditions et les cultures d'autres pays, favorisent la tolérance, la compréhension et créent des liens entre les différentes nations.

RÉFÉRENCES

Quin 1986 : Quin I. La danse folklorique à l'école. – Draguignan: Ed. École Normale d'Instituteurs de Draguignan.

Aristow-Journoud 1965 : Aristow-Journoud M. Le geste et le rythme. Ronde et jeux dansés de la naissance à la préadolescence. – Paris: Colin-Bourrelier.

Bannikova 2012 : Bannikova L. Bienvenue à bord de folklore de France ! //La langue française – 2012. – № 10 (291).

Bannikova 2013 : Bannikova L.V. Les groupes folkloriques français – les gardiens authentiques des traditions populaires //Les langues étrangères à l'école. – 2013. – № 7.

Kravtsov 2009 : Kravtsov N.I. Le folklore slave (Кравцов Н.И. Славянский фольклор). – Moscou: MGU.

Anna KOULECHOVA

Maître de conférences

Université Pédagogique Municipale de Moscou

GENRES DE LA PRESSE FRANÇAISE ET LEUR APPLICATION EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE)

L'objectif de cet article est de définir le rôle des genres journalistiques de la presse française dans la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère. L'article présentera différents points de vue sur la notion de genre, abordera la question des types de textes et parlera des classifications différentes des genres de la presse française. L'objectif est de montrer l'instrumentalisation des genres de presse en didactique du FLE.

Le propos de cet article est de montrer la place que les genres journalistiques de la presse française occupent en didactique du français langue étrangère. Nous représenterons les différents points de vue sur la notion de genre, nous aborderons la question des types de textes et nous parlerons des classifications différentes des genres de la presse française. Nous tâcherons de faire voir l'instrumentalisation des genres de presse en didactique du FLE.

La notion de genre occupe depuis des années une place considérable dans les travaux des chercheurs. Elle est de plus en plus présente, tant en linguistique qu'en classification textuelle, ou qu'en didactique. Le terme *genre* vient étymologiquement du latin *genus* (terme marquant l'origine). La compréhension de cette notion varie selon les disciplines, les époques et les auteurs. Pourtant sa définition est souvent floue et loin de régler la question du genre : «Le mot «genre» désigne une classe d'objets qui partagent une série de caractères communs» [Aron e.a. 2002 : 248]. Ainsi parle-t-on de *genres* tout simplement, de *genres de texte*, de *genres du discours* ou de *genres de discours*.

Si on définit le genre en tant que notion littéraire, on parle d'un ensemble d'œuvres, d'une catégorie de textes définie par des thèmes et des caractéristiques formelles communes. En ce cas il s'agit du genre romanesque, épique, épistolaire, dramatique, etc. [Larousse en ligne].

Pour la conception des *genres de texte* il est nécessaire de s'adresser à la théorie herméneutique. Du point de vue de cette approche, ce sont d'abord les textes qui constituent les objets premiers de science du langage. Le texte, selon François Rastier, représente «une suite empirique attestée, produite dans une pratique sociale déterminée» [Rastier 2001: 21]. A leur tour les textes se différencient en de multiples «*formes standards*», c'est-à-dire en genres textuels, étant donné que les pratiques sociales qui font apparaître les textes sont très variables : « Tout texte est donné dans un genre, et perçu à travers lui <...> le texte est l'unité fondamentale, mais non maximale puisque tout texte prend son sens dans un corpus. Or le corpus de textes d'un même genre s'impose en général» [Rastier 2001: 232].

En parlant du terme *genres du discours* (*genera dicendi*), il est à préciser que ce dernier provient originellement de la tradition gréco-latine aristotélicienne. Les premiers modèles d'analyse discursive se limitent au modèle platonicien du discours (expression, réception et mimesis). Les facteurs sociaux, contextuels, culturels et dialectaux y sont ignorés au profit d'un schéma rhétorique universel et écrit, dérivé des langues grecque et latine. Les typologies génériques à l'époque représentaient des genres oratoires qui correspondaient à des stratégies argumentatives particulières [Poudat 2006]. Ainsi, le *genre du discours* est, d'après le linguiste russe Mikhaïl Bakhtine: «Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours» [Bakhtine 1984: 265]. En plus chaque genre, d'après Mikhaïl Bakhtine, appartient à une sphère de l'activité et de la communication humaine.

En employant le terme *genres de discours*, Dominique Maingueneau les définit comme «des dispositifs de communication qui ne peuvent apparaître que si certaines conditions socio-

historiques sont réunies» [Maingueneau 1997: 47]. En outre, les *genres de discours* sont conçus comme des activités sociales exposées à des conditions de réussite tout comme les «actes de langage». Ainsi, le linguiste comprend-il le genre comme un «acte de langage d'un niveau de complexité supérieure» [Maingueneau 1997: 51].

En linguistique textuelle Jean-Michel Adam utilise aussi le terme *genres de discours* pour référer à la diversité des textes empiriques. En s'inspirant de sa théorie, on peut considérer les genres journalistiques comme un des types de *genres de discours* comportant des indices linguistiques et extralinguistiques [Adam 2001 : 148] ainsi que, par exemple, la conversation quotidienne, les débats etc. Bien que les définitions des genres de la presse soient souvent confuses et fluctuantes, on peut affirmer qu'ils montrent le caractère de l'attitude envers la réalité et la manière de représenter cette dernière.

Ainsi, des indices essentiels des genres de la presse écrite sont-ils :

- pragmatiques (buts, intentions communicatives)
- statut et rôle des énonciateurs (énonciateur et destinataire)
- situation d'énonciation (lieu et temps de communication)
- support et mode de diffusion (presse écrite quotidienne, magazine)
- organe de presse à distinguer des autres médias et institutions
- sémantique ou thématique (« familles événementielles » et rubriques)
- organisation textuelle et structure [Adam 1997 : 13, 17 ; Maingueneau 2005 : 52-54]

Quant à la typologie des genres journalistiques, il est très difficile de les classer, vu le grand nombre de catégories qui varient d'une époque à l'autre et d'un contexte socioculturel à l'autre. L'évolution et le permanent renouvellement des genres, ainsi que l'absence de frontières nettes entre les genres différents mettent en doute toute typologie établie [Kouléchova 2011].

Parfois la notion de genre journalistique est appliquée aux éléments du péritexte (titre, chapeau), elle renvoie à l'origine des messages (dépêche, courrier des lecteurs) ou encore à des techniques d'écriture ou d'organisation des textes (mouture, montage) [Lorda 2001] ce qui n'est pas rationnel du point de vue de la caractéristique de cette notion.

Une autre typologie proposée par Patrick Charaudeau est présentée sous forme de deux axes : un axe horizontal qui prend pour critère le mode discursif de traitement de l'information (événement rapporté, commenté et provoqué) et un axe vertical qui prend en compte le statut social et énonciatif de l'instance d'énonciation (instance externe ou interne, instance +/-engagée) [Charaudeau 1997].

D'après Ernest-Ulrich Grosse et Ernest Seibold, les genres journalistiques sont répartis en quatre groupes selon leur fonction dominante (informer, juger/persuader, louer/vanter, conseiller)[Grosse, Seibold 1996]. En réunissant toutes ces typologies on peut dire qu'en général tous les chercheurs distinguent les genres de l'information et les genres du commentaire n'employant que la terminologie et la nomination différente.

Pourtant ce classement des genres en deux catégories est plutôt éventuel. C'est pourquoi Jean-Michel Adam répartit tous les genres de la presse écrite entre les pôles *distance-information* et *implication-commentaire*. Chaque genre dans ce cas-là se caractérise par la proximité d'un de ces pôles et par conséquent porte soit le caractère d'information soit celui de commentaire. Partant de cette idée on peut relever trois types de genres de la presse écrite : de l'information, du commentaire et le mélange des deux premiers.

Cette idée de mélange des genres est confirmée par les observations de Colette Brin, Jean Charron et Jean de Bonville sur la presse canadienne qu'on peut aussi bien appliquer à la presse française : « Les genres journalistiques qui font une large place au commentaire (chroniques d'opinion, d'humeur et thématiques, <...>etc.) sont en nette progression ; la nouvelle, genre par excellence du journalisme d'information, incorpore de plus en plus de jugements et de commentaires. Le métissage entre le discours de presse et les autres formes du discours médiatique est toléré, voire encouragé : la fiction se mêle à la réalité ; l'anecdote acquiert le statut d'événement... » [Brin e.a. 2004: 4]. Ainsi peut-on dire que les genres de l'information incluent :

brève, filet, mouture, communiqué, compte-rendu. Les genres de l'information-du commentaire comportent : interview, reportage, portrait, enquête. Les genres du commentaire sont : commentaire, éditorial, article d'analyse, critique, chronique.

Classifiés comme prototypes, les genres se réalisent dans des types de textes. Ils comportent deux principes complémentaires : un principe centripète d'identité et un principe centrifuge de différence. Le premier est lié au passé, à la répétition, à la reproduction et il est gouverné par des règles. L'autre se tourne vers le futur, vers l'innovation et déplace les règles. Ce dernier facteur d'innovation est lié, selon l'auteur, aux conditions de chaque acte d'énonciation : «<...> la situation d'interaction et les visées ou buts contraignent plus ou moins l'énonciateur à respecter le principe d'identité ou, au contraire, à s'en libérer en introduisant plus ou moins de variations novatrices, de décalages, en jouant tant avec la langue qu'avec les genres disponibles» [Adam 1999 : 91].

Ce sont les types de texte qui sont d'utilité dans l'enseignement/apprentissage du FLE. En ce qui concerne les types de textes des genres journalistiques, il est à noter qu'ils sont applicables non seulement en tant que matériel de la compréhension écrite mais aussi dans le cas de sensibilisations aux faits de la langue et à ceux de la culture. Par exemple, l'analyse des interviews journalistiques permet d'observer et de décrire «ce qu'elles partagent avec les conversations en face à face: une forme extérieure simulant une situation d'échange, l'enchaînement dialogal, la progression thématique, certaines règles de coopération, les marques d'intervention, d'ouverture et de fermeture, de tours de parole ; ce qui les différencient des conversations en face à face : la non-réversibilité des rôles, la visée des interventions du journaliste, le fil directeur que suit l'interviewer» [Moirand, Peytard 1992 : 90]. Pour illustrer cette thèse on peut analyser l'extrait de l'interview avec **Catherine Deneuve** publié dans le journal *L'Express*. Les activités proposées aux apprenants peuvent être variées : donner l'information sur la personne interviewée ; repérer les marques linguistiques de l'attitude du journaliste envers son interlocutrice ; analyser les tours de parole de Catherine Deneuve et relever ceux qui appartiennent au style familier ; reconstituer la suite de l'interview, jouer à deux et autres :

« Une demi-heure de retard, et largement excusée. Parce que, tout de même et mine de rien, Catherine Deneuve s'est... Catherine Deneuve. Star et grande dame. Qu'on évitera de présenter ici. Impressionnante, il faut bien l'avouer, bien qu'elle ne fasse rien pour l'être. Elle s'amuserait même un brin de la situation.

Débit rapide. Réponses souvent courtes. Sourire de celle qui termine ses phrases d'un coup sec pour déstabiliser son interlocuteur. Et attendre la question suivante. L'entretien devient une partie de ping-pong. Ici, un grand smash, là, un revers coupé. Des mots qui ne nécessitent pas mille explications. C'est ainsi et c'est comme ça.

Elle se ressert une tasse de thé, termine son gâteau au chocolat, allume une énième cigarette et c'est déjà fini. On ne pourrait pas en avoir un peu plus ?

Dans le texte de présentation de cet entretien, vous êtes qualifiée de "star" et de "grande dame". Mais il paraît que vous n'aimez pas ça. Est-ce vrai ?

Catherine Deneuve : *Dame, grande ou petite, est un terme que je n'emploie jamais. C'est un mot lourd, plombé. Star ne correspond pas plus à la vie que j'ai, ni à celle que j'ai eue. Mais ce sont des commentaires, je n'y peux rien.*

Vous comprenez quand même que vous impressionniez...

Ça, oui, d'accord. Je n'y pense pas, mais je comprends. Ce n'est pourtant pas une raison pour me qualifier de grande dame... » [L'Express 22.10.13].

En plus, les textes des genres de la presse intéressent les didacticiens du côté de l'analyse du discours sous l'angle de la didactique du FLE. L'objectif de ce type d'analyse est non seulement de déterminer la matrice des textes mais aussi de mettre en évidence les similitudes linguistiques des textes du même genre [Portillo 2010].

Cette opération se fait à deux niveaux : «un plan macro-structural qui est constitué d'unités de nature différente mais de forme comparable : des opérations discursives qui recouvrent des actes de parole (ou intentions de communication comme : apprécier, demander, conseiller), des opérations cognitives (ou éléments des processus de constitution du savoir comme : définir,

classifier, interpréter), des opérations métadiscursives qui explicitent l'organisation d'un texte comme conclure, faire une transition, annoncer un développement ; - un plan linguistique qui est constitué par les traces des opérations prédictives et énonciatives mises en œuvre dans le cadre d'un événement communicatif donné» [Beacco, Darot 1984 : 7]. Par exemple, on propose d'étudier les extraits des reportages ci-dessous et d'en retirer les moyens linguistiques communs de la présentation des faits :

1) *«Sur les 11 000 à 23 000 cancers professionnels, seuls 2 000 seraient indemnisés chaque année. La faute à la complexité de la mise en évidence de cette origine professionnelle ? Pas facile en effet pour les médecins d'établir un lien de causalité. Les origines du cancer étant plurifactorielles, d'autres éléments, comme le tabac et l'alcool, sont à prendre en compte. «Pour certains cas de cancer, comme celui du poumon ou de la plèvre, et certains métiers, le lien scientifique est établi mais il faut démontrer la durée de l'exposition à des substances cancérogènes, expose Béatrice Fervers. Pour d'autres, nous devons chercher un lien direct. Ce n'est pas toujours évident : les patients ont pu occuper une vingtaine de postes différents, ne plus se souvenir ou ne pas savoir qu'ils ont été exposés à certaines substances»* [Libération 03.02.14].

2) *Vasif Kortun, un commissaire d'exposition, également directeur de recherche et de programmation de SALT, récuise ces termes, les qualifiant de «colonialistes». Il se réjouit cependant de «vivre dans un pays où les questions politiques sont au cœur du travail des artistes. C'est l'endroit où il faut être». Et c'est justement dans l'exposition récemment achevée à SALT et consacrée à la grande artiste turque Gülsün Karamustafa, née en 1946, que l'on pouvait voir une mise en scène des doutes du pays, loin des écueils de l'orientalisme. La plasticienne avait imprimé sur un mur une liste de questions. Entre autres : «Quel est mon rapport à l'Islam ? à mon pays ? Qu'est-ce qu'être une femme ?» Elle concluait par : «Pourquoi est-ce que j'ai toujours à répondre à ces questions ?» Des interrogations laissées en suspens, donnant à chacun la responsabilité d'y répondre* [Libération 04.03.14].

Ensuite les genres journalistiques peuvent être ancrés dans la compétence communicative des locuteurs en tenant compte du fait que tel ou tel genre y est présenté dans les mêmes circonstances : «<...> des types de textes sont inscrits et circulent dans le métalangage naturel sous forme de noms de genres : éditorial, reportage, fait divers ...<...>. Bien qu'hétéroclites quand on les considère en bloc, les genres demeurent cependant, à des degrés divers, présents à la conscience de certains locuteurs, qu'ils en soient ou non directement producteurs ou consommateurs» [Beacco 1991 : 23].

Enfin les genres de la presse écrite peuvent servir de source de l'interprétation et de la production «mettant en œuvre pour chaque processus cognitif/acte de langage des réalisations linguistiques peu nombreuses qui peuvent tendre vers le texte stéréotypé, extrêmement répétitif, dont le modèle est particulièrement évident (petites annonces, horoscopes, bulletins météo, faits divers, brèves, ...)» [Beacco 1991 : 27]. Par exemple, après avoir analysé la structure, la composition, les temps employés d'un fait divers les apprenants peuvent s'en inspirer afin d'écrire leurs propres articles en employant le lexique du thème «Crimes et délits» :

«Un homme de 21 ans qui avait percuté plusieurs voitures de police lors d'une course-poursuite sur l'A47 dans la nuit du 4 au 5 février a été condamné ce vendredi à trois ans de prison par le tribunal correctionnel de Saint-Étienne (Loire). La condamnation, assortie de quatre amendes de 100 € pour des infractions au code de la route, est conforme aux réquisitions du parquet» [Le Parisien 07.03.2014].

Ainsi est-il important de dire que cet intérêt des didacticiens pour la notion de genre et notamment par les genres de la presse écrite témoigne d'une observation fine concernant le rôle qu'ils peuvent jouer en didactique des langues, et plus précisément, dans la connaissance d'une culture étrangère, dans l'activité interprétative de lecture et de production des textes en classe de langue.

RÉFÉRENCES

- Adam1997** : Adam J.-M. Unités rédactionnelles et genres discursifs : cadre général pour une approche de la presse écrite // Pratiques. – N° 94.
- Adam 1999** : Adam J.-M. Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes. – Paris : Éditions Nathan.
- Adam 2001** : Adam J.-M.. Genres de la presse écrite et analyse de discours // Genres de la presse écrite et analyse de discours // Semen. – N° 13 (2000-2). (Collection «Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté» Presses Universitaires de Franche-Comté).
- Aron 2002** : Aron P., Saint-Jacques D., Viala A. Dictionnaire du Littéraire. – Paris : PUF.
- Bakhtine 1984** : Bakhtine M.. Esthétique de la création verbale. – Paris : Gallimard.
- Beacco 1984** : Beacco J.-C., Darot M. Analyse de discours, lecture et expression. – Paris : Hachette : Larousse.
- Beacco 1991** : Beacco J.-C. Types ou genres ? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites // Textes, discours, types et genres. Etudes de linguistique appliquée. – Paris : Didier Erudition. – N° 83.
- Charaudeau 1997** : Charaudeau P. Le discours d'information médiatique. – La construction du miroir social. – Paris : Nathan.
- Charron 2004** : Charron J., Bonville J., Brin C. Typologie historique des pratiques journalistiques // Nature et transformation du journalisme : théories et recherches empiriques. – Québec : Presses de l'université de Laval.
- Grosse 1996** : Grosse E.-U., Seibold E. Panorama de la presse parisienne : histoire et actualité, genres et langages. – Berlin : Peter Lang.
- Kouléchova 2011** : Kouléchova A.V. Le discours de la presse française et ses particularités // L'être humain dans l'espace informationnel. – YaGPU. – N° 10. – Vol.1.
- Larousse** en ligne. – <http://www.larousse.fr/>.
- Maingueneau1997** : Maingueneau D. L'analyse du discours. – Paris : Hachette Université.
- Maingueneau 2005** : Maingueneau D. Analyser les textes de la communication. – Paris : Dunod.
- Moirand 1992** : Moirand S., Peytard J. Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre. – Paris : Hachette F.L.E.
- Portillo Serrano 2010** : Portillo Serrano V. La notion de genre en Sciences du Langage. – Texto ! [En ligne]. – Vol. XV. – n° 2. – URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=2577>.
- Poudat 2006** : Poudat C. Étude contrastive de l'article scientifique de revue linguistique dans une perspective d'analyse des genres / C. Poudat // Texto ! [En ligne]. – vol. XI, n°3-4. – <http://www.revue-texto.net/Corpus/Publications/Poudat/Etude.html>.
- Rastier 2001** : Rastier F. Arts et sciences du texte. – Paris : PUF.

Gerald HONIGSBLUM

Ph.D., Editeur

FRAction International

Albi

VERSION, THÈME ET VARIATIONS

Jadis socle de l'enseignement en langues étrangères, la traduction est aujourd'hui bannie des écoles au profit de la com, du document authentique, des échanges smsistes, facebookistes et tweeteriens, d'ailleurs généreusement analysés par les cher(e)s collègues qui signent des articles dans le présent ouvrage. Hors circuit depuis plusieurs années, l'auteur des pages qui suivent a découvert dans les haïkus qu'il a édités une méthode permettant à l'apprenant en FLE de dire un maximum avec un minimum de mots, et de recréer ce sortilège verbal dans la magie de sa propre langue. Double défi, double satisfaction.

Перевод, некогда выступавший как основа преподавания иностранных языков, сегодня уступил место коммуникации, аутентичным материалам, смскам, фэйс-буку и твиттерам, которые, к слову, широко анализируются уважаемыми коллегами – авторами статей в настоящем сборнике. Оставив преподавание несколько лет назад, автор следующих страниц обнаружил в издаваемых им зоку метод преподавания французского языка как иностранного, позволяющий обучаемому выразить максимум минимальным количеством слов и воссоздать это словесное волшебство на своём родном языке. Двойной вызов, двойное удовлетворение.

Il y a vingt-cinq ans, ma collègue Sylvie G, FLEsarde chevronnée en poste à l'Institut Catholique de Paris, faisait face à des groupes d'apprenants d'origines les plus variées, venus des quatre coins du monde s'initier à la langue de Molière. DILF, DELF et DALF avaient déjà occulté les vénérables versions et thèmes d'une époque révolue quand traduire constituait le socle de l'apprentissage d'une langue étrangère, classique ou moderne. Avec ce chauvinisme bénin de la gauche intellectuelle française, Sylvie se délectait à deviner la nationalité des jeunes adultes dont elle avait la charge, presque toutes des demoiselles. A peine installées en salle, les Suédoises, filles du nord au sang chaud, se déchaussaient ; les Allemandes, allergiques à la perte de temps, tricotaient ; les Américaines, déjà souveraines du monde, le creux dans l'estomac, mangeaient ; et les Japonaises, sourire aux lèvres, se taiseaient. A l'époque, peu de Russes se déplaçaient autant que de nos jours. Quel aurait été le stéréotype attribué à Natasha, Olga, Nastia, et Svetlana si celles-ci avaient été inscrites au cours de Sylvie ? Je laisse les lecteurs polémique sur cette question.

Et pourtant, la question n'est pas si anodine, car je suis convaincu qu'en 2014, comme un quart de siècle plus tôt, les jeunes adultes russes affichent la plus ardente francophilie de toutes les impétrantes de la langue française. Le couple franco-allemand, jadis nourri par l'espoir d'une Europe solidaire, se détricote aujourd'hui dans un triste marasme. La Suède s'investit moins à Paris qu'à Moscou où il est coutumier de se déchausser quand on entre chez l'habitant. L'Amérique n'aime plus la France, et lui a exporté la mal bouffe. Le Japon, quant à lui, demeure le pays du discours distillé, du calligramme épuré, où il est préférable de se taire avant d'oser dire le maximum avec le minimum de mots. J'évoque évidemment le haïku, forme poétique devenue universelle, un peu trop à la mode, et pratiquée avec engouement aujourd'hui partout dans le monde, individuellement ou dans le cadre de clubs, récompensé par des prix internationaux !

Au crépuscule de ma vie de FLEsard, en panne de méthodes novatrices, face à l'hégémonie impérialiste de l'américain, à la vaine fuite en avant vers le chinois, à l'abandon weltanschmerzlich de l'allemand, à la mort lente du latin, au phénomène de mode de l'italien, à la surconsommation

de l'espagnol, à l'éclipse post-soviétique du russe -- et j'en passe --, je me suis converti à l'édition, geste désespéré de survie linguistique et littéraire, à publier l'œuvre poétique de Roland Halbert, résolument convaincu qu'il méritait le titre que je lui accordais : le Rimbaud du 21e siècle. Conciliés tous les deux, auteur et éditeur, à ce que la gloire nous parvienne posthume, j'ai découvert dans les haïkus de Roland Halbert une étonnante méthode de français, et chez les étudiants russes les premiers adeptes de sa pratique, en ressuscitant l'ancienne méthode de traduction qui n'a d'ailleurs pas été entièrement reniée par nos collègues russes et qui fait vibrer en moi une vague note de nostalgie pour l'époque où je "récitais", debout devant mes camarades, ma version de l'Enéide, mon exemplaire de Virgile à la main.

Qui oserait aujourd'hui infliger à nos têtes blondes et brunes les douze chants et leurs 756 hexamètres dactyliques relatant les aventures d'un déraciné troyen, en proie aux tempêtes de la Méditerranée, même si elles reconnaissent des sites familiers dans l'actualité géopolitique comme la Libye, la Sicile, et Rome ? Ce serait excessivement long, les protagonistes, divins et mortels, trop nombreux, l'action trop complexe. Pour tout dire, on devrait relever le même défi face à un roman, ou même un article de presse. En revanche, le haïku consiste, pour résumer, en trois courtes mesures, sans le moindre souci de rime et pourtant d'une riche polyphonie, au nombre impair de syllabes, 17 en tout, dans l'idéal ni plus ni moins, autrement dit à la fois d'une rigueur absolue et d'une souplesse désarmante, hors du temps, et pourtant marqué par les saisons, elles-mêmes hors du temps, nous adressant un brin de morale et une touche d'humour ou de dérision. Le haïkiste se permettra cependant des dérogations vers des mesures de trois syllabes, et un ensemble de 15, voire 19 syllabes, privilégiant toujours l'impair qui « plait aux dieux » (Verlaine). Paradoxalement un haïku s'avère à la portée intuitive d'un simple débutant et émerveille le lecteur averti. Le haïku d'un grand poète, c'est un plateau de syllabes à déguster qui donne envie au lecteur étranger de le recréer dans sa langue natale, invitant celui-ci à puiser dans le génie de sa propre langue pour enfanter et faire naître une création à part entière.

Pour l'avoir expérimenté avec des jeunes Russes en stage linguistique l'été dernier dans notre centre d'accueil du Tarn, cet exercice peut faire l'objet d'un travail individuel, mais il s'avère encore plus passionnant quand il est collectif, car les participants s'approprient le haïku en question et défendent bec et ongles leur version créative avec des arguments à l'appui. J'ai même une fois quitté la salle sans que mon absence fût remarquée et suis revenu une heure plus tard pour récolter les propositions des poètes en herbe. Résultats pédagogiques : une séance d'animation passionnée, une compréhension profonde du texte français, et une création en langue maternelle souvent digne de publication.

L'idée est née des deux derniers titres sortis des Editions Multilingues FRAction, que j'ai l'honneur de diriger : Roland Halbert, *Petite Pentecôte de haïkus, 50 haïkus en 7 langues* (dont le russe), accompagné d'un recueil signé du même auteur, *Le Pollinier sentinelle, 17 articles sur l'art du haïku*. S'il reste encore quelques exemplaires à la vente (www.fraction-international.com), je m'empresse à signaler que ce n'est nullement mon propos. Votre serviteur s'autorise par contre à reproduire la préface de la Petite Pentecôte, car qui mieux que le poète lui-même serait en mesure de définir ce qu'est le haïku, et comment cet art parfois dit mineur se prête à la « traduction » d'un ordre tout autre que celui jadis vanté par ses partisans en FLE, et laissé pour compte par ses détracteurs. Il s'agit plutôt d'un art miniature qui initie le jeune à la sagesse et approfondit celle de l'adulte et du vénérable sage, car un haïkiste ne cesse jamais d'être un apprenti.

Suite à cet interlude lyrique, un exemple de haïku (printemps) recréé en anglais puis en russe sera proposé et commenté. En annexe, d'autres vous seront soumis, en français et en anglais. Vous êtes invité à créer votre version en russe, dans les règles de l'art que vous aurez assimilées, et, si vous le souhaitez, à adresser votre création à info@fraction-international.com. N'oubliez pas d'indiquer votre nom et votre adresse postale. Un comité de lecture se prononcera sur les trois meilleures soumissions. Les gagnants recevront de la maison FRAction plusieurs titres pertinents.

Un vieux livre raconte une incroyable histoire de « Pentecôte » : des hommes sont rassemblés dans une maison. Soudain, il se fait un violent coup de vent. Toute la maison est remplie de son souffle. Et les hommes aussi. D'étonnantes langues de feu apparaissent, qui se partagent puis se posent sur la tête de chacun d'eux. L'Esprit descend en leur cœur et voici qu'ils se mettent à parler dans toutes les langues... Stupeur et émerveillement ! Le texte ajoute qu'on crut ces gens « pleins de vin doux ». Tout poète et, bien plus encore, tout haïkiste ne devrait-il pas méditer ces lignes énigmatiques, s'interroger sur ce souffle de feu dans son surgissement ? La poétesse Kathleen Raine nous en offre une vision pénétrante : « L'oiseau divin descend entre deux instants comme le silence dans la musique, ouvre une voie à travers le temps. » Ce temps en poussée surréactive à travers le temps météorologique ! Et pour dire « temps, climat », la langue japonaise parle de « souffle du ciel » (ciel-souffle ; ten-ki) tandis qu'en français, un perspicace dictionnaire affirme : « Qui sait le vent, sait le temps. » Au cœur des météores et passé dans l'air, le chainiste se fait, avec bonheur, saisonnier de l'instant.

Petite Pentecôte de haïkus présente cinquante poèmes (Pentecoste, issue de Pentekosté, signifie « cinquantième jour [après Pâques] ») distribués selon les cinq saisons des almanachs poétiques japonais (printemps, été, automne, hiver, Nouvel An) et donnés à lire en sept langues. Trois langues pivots – le français, le latin et l'anglais – auxquelles s'ajoutent de temps à autre mais jamais de façon systématique l'italien, le russe, l'allemand, et le japonais. Les langues tournent (toujours trois proposées en regard), sonnent, dansent afin de varier le clavier vocal et de renouveler la surprise pour l'œil comme pour l'oreille. Les haïkus, égayés de senryûs (poèmes à caractère satirique), adoptent des configurations diverses et suggestives. « Substituons à la ligne uniforme un libre ébat. » (Caudel). Ce libre ébat se déploie ici en « colonne horizontale, verticale ou oblique, en « tympan » ou en « coupole », en « degrés » ascendants ou en « gammes » descendantes, en « terrasse » ou en « vol d'oiseau », en « cernes » ou en éventail, en « bouquet » ou en « coup de vent », qui s'écartent du patron en trois lignes inégales (présentation habituelle en Occident) pour s'inspirer librement de l'influx nerveux et vibrant de la calligraphie orientale. L'auteur a choisi de ponctuer avec finesse ses haïkus, faisant sienne la remarque de Marcel Aymé : « Pourquoi diable, dans leurs assemblages invertébrés et insignifiants, croient-ils devoir supprimer les points et souvent jusqu'aux majuscules qui pourraient imposer à l'esprit du lecteur l'idée de pause, de respiration ? Ne savent-ils donc pas que la musique est d'abord ponctuation ? »

La traduction n'est pas une photo borgne en noir et blanc ni le moulage en plâtre d'un malentendu. Elle n'est pas non plus un exercice de gymnastique intellectuelle ni la préparation anatomique d'oiseaux empaillés, mais un véritable art : celui de l'instinctive et riche transposition musicale. Dans son jeu polyphonique serré, la traduction a la profondeur d'un baiser, lèvres, langues, et haleines fécondes. Et c'est toujours la musique qui aiguise l'accord magnétique pour monter jusqu'au ton du haïku. Faut-il répéter la parole percutante de Victor Hugo à propos des traducteurs ? « Ils superposent les idiomes les uns aux autres et, acceptions étrangères, ils augmentent l'élasticité de la langue. » Ce tour souple et plastique congédie l'idée – passablement éculée – de « l'illusion du traducteur ». A ceux qui mépriseraient le traducteur (dont les indiscutables qualités sont l'adhésion tacite, la recreation minutieuse, l'intuition rythmique ou métrique, le sens aigu de « la belle infidèle », la patience prompte, l'abnégation allant jusqu'à l'effacement) et à ceux qui lui opposeraient le cliché du *traduttore, traditore*, redisons le mot pertinent de Michel Leiris : « Traduire, c'est avoir l'honnêteté de s'en tenir à une imperfection allusive. »

Dans cet ouvrage, nous nous sommes tenus à cette modeste « imperfection » que compense un supplément d'allusion, première qualité du haïku. Bref, à l'opposé de toute énorme Babel, ce recueil se veut, sous l'invocation de « monsieur saint Jérôme », patron des traducteurs, une petite Pentecôte de poésie : alliance modulée de poésie et de musique, arc-en-ciel d'inflexions. « Faire dresser le poème par la force du vent, tout en l'imprégnant d'une variété de couleurs. » (Zhong Hong). Nous avons voulu faire mentir le très injuste jugement du professeur Henri Morier qui écrit à propos des haïkus : « La traduction retient peu de choses de ces fleurs fragiles. » Bien averti du fameux : tout est intraduisible/tout est traductible, chaque traductrice et traducteur s'est efforcé d'atteindre l'esprit de la langue source à travers la condensation expressive des 5-7-5 syllabes (parfois 5-5-7, parfois 5-5-5, parfois 3-7-3, parfois 3-7-7) et la légèreté de l'impair « Plus vague et plus soluble dans l'air / Sans rien en lui qui pèse ou qui pose... » (Verlaine), même si le système prosodique de certaines langues – le japonais et le latin, par exemple – est fondé sur le mètre : opposition des brèves et des longues. Chaque traductrice et traducteur s'est appuyé sur le génie poétique de chaque langue : le français, tout en effleuréments et en éclats « comme un orgue et le tonnerre » (Larbaud) ; le latin flexueux et vélocé, « merveilleuse langue » (Baudelaire) ; l'anglais, langue fluide du swing et de T. S. Eliot qui en appelle à une intonation « languée de feu » (tongued with fire) ; l'italien, langue aérienne et sonore de Dante et du bel canto ; le russe, « langue de diamant » (Vogüë), celle de Pouchkine et d'Akhmatova : « Le vent toujours apporte des semences » ; l'allemand, langue en charbons ardents de Rilke et de Celan qui postule une poésie comme « renverse du souffle » (Atemwenden) avec une « forte propension à se taire » ; le japonais enfin – elliptique, ouvert, sonore –, langue d'origine du haïku, celle de Bashô ou d'Issa.

On ne sait pas lire le haïku, ou si mal. Trop souvent on le prend pour un facile « programme court », un étrange amuse-gueule poétique ou une curieuse commode exotique à trois tiroirs. Notre regard – trop pressé ou saturé – glisse sur les mots et leur creuset d'émotions saisonnières sans vraiment les pénétrer. Or, pour déchiffrer ce bref poème au code difficile à cerner pour les non-initiés (sentiment de saison, carrure impaire qui « plait aux dieux », focale unique ou double, patine sur éclat, césure, tension et détente avec cadence bien frappée, pointe d'humour ou note d'ironie, atmosphère de « vent-esprit/vent-saveur », sur ossature discrète, mince influx de timbres, charme allusif, sens en creux ou au-delà des mots), il faut l'attraper en vol ainsi qu'un oiseleur fulgurant. Le mâcher, le méditer, le laisser fondre en bouche comme la pierre d'aimant solaire qui guide les oiseaux. « Capter l'essor » (François Jullien). Dans le haïku – ce graffiti de l'instant qui, paradoxalement, se fait éloge de la lenteur –, il faut savoir mettre un siècle de dilatation harmonique entre les cinq premières syllabes et les sept syllabes médianes, puis un autre siècle de résonance intime avant les cinq syllabes finales, telle une lucide opération de magie blanche. A chacun d'entre nous d'être la juste longueur d'onde du souffle et son stimulateur d'écoute vive ! Affût de tous les sens. Avec l'œil alerte du cœur plus qu'avec les yeux, relisons le flash inouï de Rimbaud : « Les calculs de côté, l'inévitable descente du ciel, et la visite des souvenirs et la séance des rythmes occupent la demeure, la tête et le monde de l'esprit. » Ne dirait-on pas que ce prophète en flammes parle de la dynamique du haïku et du vent brûlant de son boulet verbal ? Écoutons ces cinquante illuminations mélodiques et rythmiques du temps intérieur. Prenons plaisir à les percevoir comme les miniatures sonnantes d'un livre des très petites heures. Oiseau de foudre sur le bout de la langue. Liqueur et feu subtils de la gorge. Jusqu'à en être pris de vin doux.

Roland Halbert

Haïku en français, anglais et russe : Printemps

– Soleil à la fraise !

sort de son hibernation...

Le marchand de glaces

– Strawberry snow cone!

comes out of hibernation...

The ice-cream salesman

– Солянышко клубничное!

вышел из спячки...

Оймороз, мороженщик

Dans cet exemple tiré des haïkus « printemps », les trois mesures (suites de syllabes) s'enchaînent en ascension simulant l'émergence du marchand de son profond sommeil hivernal, pour s'orienter dans son mouvement vertical vers le soleil. Le flux progressif des saisons est mis en exergue : les premiers signes du printemps se font ressentir (ou sont assidument anticipés) à la fin de l'hiver. Dans la première mesure (5 syllabes), on identifie un être humain (et son métier) endormi pendant la morte saison quand les clients de glaces, du moins en France, se font rares, voire inexistantes. Cependant, il s'agit bien de la saison de la glace. Or, l'ambiguïté même du mot « glace(s) » rappelle le flottement d'une saison à l'autre. Le mot *marchand* tient son origine dans le verbe *marcher*, soulignant dès le premier son le mouvement dynamique et inéluctable des saisons, thématique chère au haïku.

L'équivalent anglais, *salesman*, assure également l'identité d'un homme, ne faisant qu'une allusion à sa mobilité. Positionné à la fin de la mesure, il cède sa place au syntagme adjectival (*ice-cream* = *crème glacée*), moins ambiguë que le français *glaces*, et laisse entendre le sifflement (trois sibilantes alvéolaires) des surfaces givrées en reddition à la force du soleil. Les trois sibilantes dans la version française s'attardent et ne figurent que dans la deuxième mesure (7 syllabes). Les deux langues partagent cependant un point pivot dans le mot *hibernation*, identique dans l'orthographe, mais suffisamment distinct dans son énoncé, homonyme mais partiellement homophone, quasiment reflet dans une glace-miroir. Nous verrons, plus bas, comment la version russe trouvera son propre cheminement.

La chute-surprise intervient, comme il le faut, dans la troisième mesure (5 syllabes), et révèle le produit du commerce en question. Et là, une synesthésie nous fait passer du tactile (sensation du froid) dans les deux premières mesures au visuel et gustatif (soleil/fraise) dans la troisième. En français comme en anglais, nous goûtons bien la fraise, mais le français fait fondre le crème alléchante dans un éclat solaire, alors que l'anglais se contente plutôt d'un granité (*snow cone*), moins onctueux, plus léger, servi dans un cornet, laissant planer un soupçon hiérarchique de valeur gastronomique entre le dessert français et le dessert américain. Chacun son goût !

La version russe du haïku (de souche française) soulève évidemment d'autres questions, au-delà de l'alphabet cyrillique. Tâchons d'en évoquer certaines et apprécier les résultats de la version proposée, jamais définitive, invitant toujours d'autres avatars.

– Солянышко клубничное!

вышел из спячки...

Оймороз, мороженщик

On ne vient pas naïvement expliquer aux Russes ce qu'est l'hiver. Le cycle saisonnier russe fait la part belle à l'hiver qui commence plus tôt, dure plus longtemps, et englobe le Nouvel An, cette cinquième saison, à part entière, célébrée au Japon. Nous conseillons les deux premiers chapitres de *Le Pollinier sentinelle*, pour un riche aperçu sur les saisons, les calendriers, et les dictons que la tradition a tissés autour de ces phénomènes. Rappelons à nos amis occidentaux que « durant toute la période tsariste, la Russie resta fidèle au calendrier julien. Peu après la Révolution d'Octobre, Lénine a décrété le passage au calendrier grégorien. Cela se fit en février 1918 : le lendemain du mercredi 31 janvier 1918 fut le jeudi 14 février 1918. Dans l'est du pays, le changement n'eut lieu qu'en 1920 », et que dans l'est sibérien, l'hiver revêt d'un caractère tout particulier. En France, l'établissement du calendrier grégorien remonte à 1582, nous n'en sommes plus conscients. En Amérique anglophone, la question ne s'est jamais posée. Inutile d'insister donc sur l'importance de la mythologie flottante des saisons qui inspire tant les haïkistes.

Fort de cet inconscient collectif, comment rendre l'image du *marchand de glaces* en russe, en lui donnant une vision et une sonorité propres ? Le choix fut porté sur une chanson populaire que tout un chacun sait au moins fredonner, *oi moroz moroz*. Mais au lieu de répéter le même mot dans un mélysme familier, le deuxième mot (= froid, gèle), déjà personnalisé dans sa forme vocative, se métamorphose en un être humain et sa fonction par le simple ajout d'un suffixe aménagé s'achevant sur le vocable *chik*, que même les occidentaux non-initiés associent à la langue russe. L'ensemble nous fait tous sourire et nous bercent d'émblée dans une cadence et dans un lyrisme mélodique qui trace le visage bon enfant, aux joues vermeil, présageant le couleur de la fraise, et accorde à la première mesure un heptasyllabe au lieu du pentasyllabe du français et de l'anglais. Le haïku russe finira par compter 19 syllabes, un souffle légèrement plus long que les deux autres.

Dans la deuxième mesure ascendante, le gentil porteur de crème glacée, nous rappelant au bon souvenir du père Noël, ou Santa Claus, et sa cargaison de cadeaux de gourmandises, sort, non pas de son hibernation, mais de son sommeil, *ислячки*, celui qu'on attribue à Pours emblématique de la Russie, redouté et affectionné à la fois. Peluche ou fauve ? Peu importe... Il nous fait l'offrande d'un soleil, dans sa forme diminutive, si fréquente dans le discours russe. Jamais le mot « soleil », *Солнышко*, ne trouverait une forme aussi attendrissante dans les deux autres langues. Or, pour l'auditeur russe, le mot n'étonne nullement par sa résonance et permet l'ultime surprise dans l'adjectif le modifiant. Celui-ci précéderait le substantif dans le discours prosaïque, mais par son emplacement postérieur, et en clôture du haïku, il attribue au soleil une valeur poétique particulière, surtout avec cette singulière capacité de la langue russe à formuler un adjectif en attachant au substantif le suffixe-marqueur, *клубничное*, et en rajoutant au suffixe sa terminaison, en l'occurrence, neutre singulier exigé par *Солнышко*. Autant d'astuces que fournit avec libéralité le génie de chaque langue et qui permet d'articuler et de transmettre une idée, un ressenti profond, avec l'essentiel verbal dans un équilibre distillée, à l'instar d'une carte gastronomique et ses propositions savoureuses. (Voir, *Roue des cinq saisons* suivi de *Entrée + Plat + Desert*, Editions FRAction, 2011).

Les « anciens » racontent encore que sortir prendre une glace était un de ces événements prisés et agréables qui permettait au citoyen *lamda*, avant notre époque de grande consommation, de se payer ou d'offrir à ses proches, un petit luxe, même en plein hiver. Les magasins avaient beau être vides, on pouvait toujours compter sur les braves dames, abondamment vêtues, blotties dans leur *palatka*, à prendre votre commande de crème glacée. Qu'importait la file d'attente à -20° quand on savait qu'au bout de ses peines on allait savourer une glace plombière, ou une « crème brûlée », lointain souvenir de l'époque impériale française. Cette crème brûlée réchauffait déjà l'âme, comme le fait notre soleil précoce, celui qui annonce timidement la fin des froids et qui nous incite à formuler les vœux et les résolutions prononcées à la saison des fêtes.

En bon pédagogue suranné, je conclus ces quelques propos en vous imposant un devoir...que vous pouvez tranquillement refuser de remettre, sans risque de mauvaises notes. Voici donc une série de neuf haïkus illustrant les cinq saisons, en français, bien évidemment, et en anglais. A vous de les recomposer en langue russe. Et pour vous récompenser de vos efforts, je vous donne rendez-vous, Ile Saint-Louis, pour prendre une glace chez Bertillon, ou une succulente *krième bryoulée*, au rez-de-chaussée du GUM.

Printemps

la bouffée de lilas blanc !
par mon vasistas,
Entrant en douceur

the full wiff of white lilac!
via my skylight,
Wafting softly in

Eté

Fontaines muettes...
On entend le goutte
-à
-goutte
de l'été.

Mum's the word, fountains...
You can hear the dribble drop
of Summer.

son cri : « Pluie ! Pluie ! Pluie ! »

Sans fin, la sittelle lance

Jardins desséchés –

« Soon it's gonna rain! »

The nuthatch's long twitter:

Parched gardens, feel it –

Automne

Un bout de vacances encore accroché à la...
boule de caravane !

*Trailing scrap of vacation still hanging on to...
the car's coupling ball!*

Au vide-grenier,
la poupée qui n'a qu'un œil

– malgré tout – sourit.

*At the garage sale,
the doll with one eye missing*

pulls off a faint smile.

Hiver

Pour l'heure d'hiver,
le coq recule sa montre
d'un COCORICO !

*Winter Savings Time:
rooster sets his watch back one
COCKEDIDLEDOO!*

monte le chauffage !
à mobilité réduite
Nuit de gel... L'étoile
pushes up the heat!
with impaired mobility
Night time freeze... The star

Nouvel An

Pour le réveillon,
ni foie gras ni grosse dinde !

– J'ouvre une pistache.

*New Year's Eve dinner,
no "foie gras" no stuffed turkey!*

– *Crack open one nut.*

pour dire : « Bonne année ! »
Moins de souffle à chaque marche
Ascenseur cassé –

say: "Happy New Year!"
Walked up, ran short of breath to
Elevator broke –

La bergeronnette
sur le toit du Monoprix

se moque des soldes.

*The wagtail, wagging
atop Walgreen's roof*

could care less about the sales.

Valériya LAPINA

Chargée de cours

Université Pédagogique Municipale de Moscou

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE BASÉE SUR L'ÉCOUTE

Цель статьи – поднять вопрос о формировании социолингвистической компетенции, которая позволяет определять культурную принадлежность франкоговорящих коммуникантов. Умение распознавания региональных и социальных акцентов рассматривается как часть социолингвистической компетенции.

L'objectif de cet article est de clarifier la question du développement de la compétence sociolinguistique qui permet de reconnaître l'identité culturelle des francophones. Ici l'habileté à reconnaître les accents régionaux et sociaux est vue comme partie de la compétence sociolinguistique.

Introduction

De nos jours, l'enseignement d'une langue doit être basé sur l'approche par compétences. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) a été créé pour rendre cette tâche plus facile pour les professeurs et les étudiants en montrant ce qui doit être appris pour utiliser une langue à un certain niveau. Une des compétences clés dans ce document est *la compétence sociolinguistique*. Ce terme, introduit par le linguiste D. Hymes, a été largement utilisé pour décrire la compétence d'un individu à adapter son langage selon le contexte social de la communication. Bref, ceci veut dire le bon usage de l'étiquette et des registres de la langue.

À cet égard, plusieurs tentatives ont été faites pour définir les éléments qui font partie de la compétence sociolinguistique. Pendant que plusieurs érudits se limitent à étudier l'étiquette et les registres de langues, il est nécessaire d'envisager d'autres aspects de ce thème ; tels que les aptitudes de perception suggérées par Lyle Bachman [Bachman, Palmer 1990]. Ses travaux fournissent une des listes les plus citées des aptitudes qui forment la compétence sociolinguistique, et parmi ces aptitudes, l'une des plus importantes est la perception auditive qui, entre autre, englobe une sensibilité aux accents et aux dialectes.

L'habileté à reconnaître les accents et les dialectes a pris de l'importance à cause des changements dans les attitudes envers les prononciations hors normes. C'est pourquoi, dans la dernière édition de CECR [Cadre européen 2001] qui est utilisée comme guide d'enseignement pour l'apprentissage de langue, cette aptitude parmi d'autres fait partie des compétences sociolinguistiques que les étudiants en FLE doivent développer.

La sociolinguistique a été fondée dans les années 1960 et la recherche s'est concentrée sur les différents liens existants entre le langage et la société. Maintes preuves ont été recueillies indiquant que la prononciation d'un locuteur, les choix grammaticaux et le vocabulaire qu'utilisent celui qui parle dépendent fortement de leur identité culturelle. Partant de ce fait, une variété d'accents, de dialectes furent étudiés et catalogués. Il y a donc plusieurs données sur la langue française et ses variantes parlées dans le monde.

Les travaux des sociolinguistes démontrent que pour les locuteurs natifs l'identification de l'accent régional ou social d'un locuteur est une tâche cognitive usuelle. De toute évidence, la connaissance de notre locuteur rend la communication plus prévisible et du fait même nous aide à choisir les stratégies communicatives appropriées. La confusion sur la nationalité et l'identité culturelle d'une personne peut mener à l'incompréhension et à la vexation.

Par ailleurs, que dire de la sensibilité aux accents des locuteurs non natifs ? Dans cet article nous parlerons des avantages qu'il y a à développer une compétence à identifier les accents, ainsi que la façon dont la sensibilité aux accents peut améliorer la communication interculturelle entre les locuteurs natifs et non natifs, pour développer une meilleure conscience culturelle.

Les avantages à identifier les accents

Des études approfondies ont été réalisées sur les problèmes d'identification d'accents par les locuteurs natifs [Armstrong, Boughton 1998]. Néanmoins, les études des sociolinguistes n'ont pas été utilisées suffisamment en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de langue, ce qui demandera des recherches plus poussées car les problèmes typiques des locuteurs de français non natifs sont nombreux. Les étudiants ne comprennent qu'une variété de français, celle de leur enseignant dans le contexte de cours ; ils ne peuvent pas identifier les locuteurs venant d'autres pays, régions ou groupes sociaux ; les étudiants sont incapables d'émettre une hypothèse sur l'identité culturelle du locuteur. Par conséquent il est difficile pour eux de choisir la stratégie de communication appropriée à cause du manque d'information sur leur interlocuteur.

A notre avis il faut démontrer le potentiel des méthodes sociolinguistiques d'analyse de langage pour l'enseignement du français et pour le cours de civilisation à l'université au département de linguistique. En effet, une certaine identification sociolinguistique pourrait faciliter la communication en aidant l'étudiant à comprendre ce qu'il entend et à identifier son interlocuteur (sa nationalité, son identité culturelle), pour ensuite choisir la stratégie communicative adéquate.

La plupart, sinon tous les chercheurs sont d'accord que le français n'est pas une langue homogène et qu'il existe un nombre de ses variations régionales. Il est à noter que le français parlé a des différences grammaticales, de vocabulaire mais surtout de prononciation, cette dernière étant la plus évidente.

Le but de cet article est de donner une vue d'ensemble du problème concernant les accents régionaux et sociaux des différentes variétés du français. Par exemple, le français parlé au Québec a des particularités de la prononciation qui le rendent considérablement différent des autres variétés du français. Voici quelques caractéristiques typiques de la réalisation des voyelles du français québécois.

- Le phénomène de la chute du schwa dans «je» par exemple, est souvent éliminé (où le contexte phonétique le permet) [Dumas 1987 : 5].
- Les voyelles antérieures fermées se réalisent comme celles centrales pré-fermées [Labelle 2004].
- Les voyelles nasales ouvertes postérieures se réalisent comme celles ouvertes antérieures en syllabe finale ouverte.
- Les voyelles longues sont diphtonguées en syllabe fermée [Labelle 2004].

De toute évidence, il faut distinguer les pays dont le français est la première langue (ex : la France, la Belgique, la Suisse, le Canada etc.) de ceux qui ont le passé colonial avec une influence arabe sur le français (ex : l'Algérie, la Tunisie etc.).

Lorsqu'une personne venant d'un pays où le français n'est utilisé que pour communiquer avec les étrangers veut apprendre le français, cette personne a souvent une idée très vague des variantes régionales de la langue. Les locuteurs de langues autres que le français ont tendance à présumer qu'il n'y a qu'une version correcte du français. Ils prennent comme modèle un type de prononciation, mais souvent les locuteurs natifs n'utilisent pas le modèle du français étudié. Les expériences de communication dans ce cas peuvent s'avérer frustrantes pour les étudiants qui n'étaient pas préparés à comprendre les différentes variétés de français.

De surcroît, il faut prendre en considération le fait que des locuteurs parlant la même langue n'appartiennent pas toujours à la même culture. Même aujourd'hui où la globalisation s'intensifie, plusieurs cultures veulent garder leurs acquis pour ne pas perdre leur racine. Dans ce cas, il est essentiel de pouvoir distinguer les locuteurs qui viennent de cultures différentes et même opposées. Les capacités et le savoir-faire nécessaires pour identifier différents accents peuvent aider dans ces cas. Il est possible de dire que ces capacités sont extrêmement importantes en communication interculturelle, puisque les locuteurs de différentes nationalités et cultures n'ont pas toujours la possibilité de poser des questions sur l'identité culturelle de leurs interlocuteurs.

Contrairement aux accents régionaux qui sont relatifs aux variations diatopiques de la langue, les accents de variations sociales sont très peu étudiés. D'après Nigel Armstrong et Zoë Boughton, le statut social d'un locuteur pourrait être identifié plus précisément que son identité régionale [Armstrong, Boughton 1998].

Bernard Laks affirme que le marqueur phonologique de la chute de /r/ peut servir de marqueur social, indiquant le statut et le rang social d'un individu. La fréquence de cette chute sert d'indicateur de la classe sociale : plus il y a cas de la chute de /r/, plus la classe sociale du locuteur est basse : plus les agents sont socialement illégitimes et dominés, plus leurs performances linguistiques sont éloignées du pôle de référence que constituent les témoins [Laks 1980 : 394].

Le développement de la compétence sociolinguistique est fortement lié au développement de la compétence interculturelle. De plus, la capacité de distinguer les accents jette les bases de la sensibilité aux différentes cultures. En apprenant les différentes prononciations, nous découvrons différents peuples et groupes sociaux, leur localisation géographique, leur modes de vie et leur valeurs. Donc, il est possible de conclure qu'en acquérant les capacités et le savoir-faire nécessaires pour reconnaître les accents, les apprenant du français acquièrent aussi une connaissance du monde francophone (la Francophonie) et se préparent mieux à la communication interculturelle.

Bref, l'analyse des prononciations variées de versions régionales du français provoque l'interaction active avec une réalité culturelle marquée. Les étudiants universitaires en linguistique étudient plutôt la civilisation de façon passive avec des cours magistraux sur la culture francophone ; c'est surtout de la lecture, des vidéos éducatifs et des longs métrages. Par ailleurs, l'analyse des prononciations et l'attribution d'accents aux pays et régions où le français est parlé est une activité qui pourrait changer la façon traditionnelle de donner le cours de civilisation française. Travailler avec des modèles d'accents donne l'opportunité d'implanter une approche basée sur les compétences et de développer l'acquisition des savoir-faire utiles en dehors d'une acquisition du savoir.

En conclusion, il faut affirmer que les variations nationales et régionales de la langue française sont d'une part un défi pour les étudiants de français langue étrangère, mais d'un autre côté elles forment une mosaïque multicolore de cultures nationales et régionales qui peuvent être étudiées à travers la reconnaissance et la compréhension de différents accents de la langue française.

RÉFÉRENCES

Armstrong, Boughton 1998 : Armstrong N., Boughton Z. Identification and evaluation responses to a French accent: some results and issues of methodology // Sociolinguistique urbaine: contributions choisies / Moreau M.L. (resp.) // – Vol. 5/6.

Bachman 1990 : Bachman L., Palmer A.S. Fundamental considerations in language testing. – Oxford: Oxford University Press.

Cadre européen 2001 : Le Cadre européen commun de référence pour les langues. – URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Carton e.a. 1983 : Carton F., Rossi M., Autessere D., Léon P. Les accents des français. – Paris : Hachette.

Dumas 1987 : Dumas D. Les prononciations en français québécois. – Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Labelle 2004 : Labelle F. Les aspects phonétiques les plus répandus du français québécois. – URL: www.uqac.ca, Université du Québec à Chicoutimi, 2004. – <http://wwwens.uqac.ca/~flabelle/socio/fqcop.htm>.

Laks 1980 : Laks B. Différentiation linguistique et différenciation sociale : quelques problèmes de sociolinguistique française : Thèse de 3ème Cycle. – Paris : Université Paris VII -Vincennes.

Alla SHCHEPILOVA

Ph.D., Professeure, directrice de l'UFF de Langues Romanes
Université Pédagogique Municipale de Moscou

LA LANGUE ETRANGERE COMME OBJET SCOLAIRE DANS LE SYSTEME EDUCATIF DE LA RUSSIE D'AUJOURD'HUI

В статье рассматриваются изменения в теории и практике преподавания иностранных языков в системе среднего образования современной России. Основное внимание уделяется ведущим теоретическим подходам, инновациям в практике обучения и оценивания. Анализируется роль предмета «Иностранный язык» в системе школьного образования.

L'article examine les changements dans la sphère de l'enseignement des langues étrangères dans le système scolaire de la Russie d'aujourd'hui. Une attention particulière est accordée aux approches méthodologiques et aux innovations dans la pratique de l'enseignement et de l'évaluation. Est analysé le rôle de cet objet scolaire dans le système éducatif de la Russie.

La connaissance des langues étrangères en Russie de nos jours est devenue une des conditions importantes de la réussite sociale et professionnelle de l'individu. Le fait est dû à l'intensification des relations internationales aux niveaux économique, culturel, politique. Pendant aux moins deux décennies, la problématique liée à la langue étrangère comme objet scolaire a été au centre des débats des didacticiens, des enseignants et même des hommes politiques. Les angles de traitement de ce thème ont été très variés : les objectifs de l'apprentissage linguistique, les approches théoriques à choisir comme fondement pour des pratiques scolaires, le niveau minimal des compétences des apprenants à chacun des échelons de l'enseignement, etc. De nombreuses recherches ne se bornant pas aux problèmes méthodologiques ont inclus des dimensions sociales, psychologiques et épistémologiques. Souvent inspirés par le désormais classique *Cadre européen commun de références pour les langues* [Conseil 2001], les ouvrages des didacticiens russes des deux dernières décennies ont fondamentalement réorganisé les conceptions de l'enseignement linguistique à l'école secondaire en Russie et ont contribué à l'adoption par l'Etat du programme de la modernisation de l'enseignement des langues dans le secondaire [Федеральный 2012].

Au niveau de la réflexion théorique aujourd'hui on peut constater une coexistence « pacifique » des approches méthodologiques considérées comme principales. Parmi elles l'approche par compétences, l'approche actionnelle, l'approche interculturelle et l'approche communicative et cognitive. Autrefois ces approches ont été souvent interprétées comme concurrentes vu les différentes déclinaisons auxquelles celles-ci avaient donné lieu au cours de leur devenir. Les débats ont perdu de leur acuité : les approches sont suffisamment tranchées en théorie, aucune n'est considérée comme privilégiée. Complémentaires, elles assurent une pluralité de pratiques de classe, pertinentes selon le contexte dans lequel elles s'insèrent.

L'approche par compétences est considérée comme fondamentale dans les programmes de l'enseignement secondaire, ce qui se reflète dans la manière de formuler les finalités de l'enseignement et de préciser ses objectifs à chacun des cycles. L'enseignement secondaire doit contribuer au développement de l'ensemble des compétences à communiquer langagièrement de l'apprenant : linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques. A la sortie de l'école secondaire les jeunes gens sont censées posséder une langue étrangère au niveau B1 c'est-à-dire Niveau seuil. Donc ils doivent savoir se débrouiller dans la plupart des situations de la vie courante en produisant un discours cohérent dans leurs domaines d'intérêt. Un projet ambitieux pour un grand nombre d'écoles en Russie où les situations d'échec scolaire ne sont pas rares notamment par rapport aux langues étrangères. Pourtant des mesures importantes prises au cours des dernières années permettent d'envisager la situation avec plus d'optimisme. Ainsi, l'apprentissage

des langues étrangères est devenu obligatoire dans le primaire. Une concentration sur l'apprentissage d'une communication orale élémentaire et d'un contenu linguistique nettement prédéfini au primaire permet dès le début du secondaire de prendre pleinement en compte les acquis du primaire et de poursuivre l'enseignement de la langue étrangère en insistant sur le développement progressif de la compétence communicative des apprenants. D'autres facteurs qui ont permis d'améliorer les résultats scolaires des élèves sont l'augmentation de la quantité d'heures obligatoires consacrées à l'apprentissage de la langue étrangère au deuxième cycle du secondaire et l'orientation très prononcée vers le développement des compétences générales et les savoir-apprendre, notamment les aptitudes à l'étude, ce qui est propice à l'autonomisation des apprenants et à l'accélération de leur progrès.

L'approche ou la perspective actionnelle s'appuie sur la notion de « tâche ». « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé [Conseil 2001: 16]. Les programmes russes de l'enseignement des langues étrangères en dernière rédaction préconisent une orientation méthodologique reposant sur des tâches permettant d'acquérir des compétences mobilisant des activités langagières de compréhension et de production orale et écrite, même si ces tâches ne sont pas uniquement langagières [Conseil 2001 5]. Cela veut dire que l'activité langagière en langue cible doit accompagner toute autre activité en classe, par exemple l'activité de projet, l'activité de coopération éducative ou bien l'activité de recherche. Il faut souligner que la notion de tâche appelle inévitablement la notion de stratégie : agencement d'opérations organisé, finalisé et réglé. Pour accomplir une tâche un apprenant doit acquérir ou élaborer une stratégie pertinente. La nécessité absolue d'acquisition par les apprenants de cette compétence, dite dans les programmes russes « stratégique » ou quelquefois « éducative », est soulignée avec insistance dans la description des finalités de l'enseignement linguistique au niveau du secondaire.

L'approche interculturelle est définitivement validée. L'ancienne approche dite socioculturelle visant la connaissance par l'apprenant de la société et de la culture des communautés qui parlent une langue cible est considérablement enrichie par la notion d'interculturel. La capacité de communiquer en langue cible avec les représentants d'une autre culture est dorénavant traitée comme la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère. Dans cette perspective les enseignants sont appelés à procéder par simulation, c'est-à-dire essayer de créer en classe de langue des situations de communication qui puissent permettre aux apprenants d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, d'acquérir la capacité d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture, la capacité à gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels.

L'approche communicative et cognitive est caractérisée par les didacticiens russes comme une orientation méthodologique prêtant une attention équilibrée à la pratique des activités langagières en classe d'une part et au perfectionnement des opérations cognitives chez un apprenant d'autre part [Bibolétova e.a. 2013 : 5]. Cette conception suppose le principe « d'éducabilité cognitive » et vise à aider l'apprenant à transformer ses habitudes cognitives et à améliorer ses comportements cognitifs. La réalisation de ce principe s'effectue par l'intermédiaire des activités de classe multiples parmi lesquelles les situations-problèmes, la confrontation d'hypothèses, l'approche comparée à l'étude de la grammaire des langues mises en contact dans l'apprentissage et toutes autres activités réflexives comme, par exemple, analyse, classification, généralisation. L'acceptation par les enseignants de l'approche communicative et cognitive a stimulé aussi la prise en compte dans leur pratique quotidienne des trois notions théoriques dorénavant considérées comme très importantes :

- la notion de métacognition (les apprenants, pour apprendre, doivent non seulement pratiquer des savoir-faire mais aussi gérer leurs modalités de travail de ces savoir-faire à des fins d'apprentissage) ;

- la notion d'autonomie, qui consiste à choisir ses propres stratégies pour résoudre un problème imposé de l'extérieur ;

- la notion de style cognitif (résoudre un problème suppose la mise en action par l'apprenant de son propre style cognitif et le respect de celui-ci par l'enseignant).

Donc ce qui singularise l'approche communicative et cognitive par rapport aux autres, c'est l'attention portée aux manières dont les élèves apprennent, aux stratégies et aux tactiques qu'ils développent dans leur acquisition de la langue étrangère.

Pourtant cette rapide promenade méthodologique permet de constater que toutes les approches théoriques dans le domaine de l'enseignement linguistique scolaire ont un fondement commun qui est le respect des besoins personnels des apprenants. L'acceptation de cette philosophie pédagogique a permis de modifier considérablement l'organisation du cursus scolaire dans le secondaire. Au deuxième cycle du secondaire les apprenants peuvent choisir le niveau de langue qu'ils veulent posséder : B1 (appelé niveau de base) ou B2 (niveau approfondi), ce qui détermine l'intensité de la formation (de trois à six heures par semaine). La structuration des unités pédagogiques est plutôt discontinue et modulaire : on propose aux apprenants des modules éleatifs en fonction de leur futur choix professionnel. De même l'apprenant peut commencer à étudier encore une langue étrangère (en Russie on dit « une deuxième langue étrangère ») ou continuer à le faire si son établissement scolaire lui a assuré cette possibilité au premier cycle du secondaire.

L'éducation plurilingue est un des traits marquants et innovants du système d'enseignement scolaire dans la Russie d'aujourd'hui. D'où la pertinence de questions relatives au choix des langues étrangères à apprendre. Un équilibre relatif entre l'anglais d'une part et l'allemand, le français et l'espagnol d'autre part, maintenu autrefois par des autorités, est troublé par la dominance de l'anglais omniprésent, incidence insurmontable de la globalisation. Dans ce nouveau contexte d'absence d'une politique éducative recherchant la diversification des langues enseignées, le choix d'une deuxième langue étrangère à apprendre dépend normalement des idées des apprenants et de leurs familles sur « l'utilité » de cette connaissance vu, par exemple, la proximité territoriale (le chinois dans l'Extrême-Orient, le finnois au Nord-Ouest de la Russie, etc.) ou la présence sur le marché régional des entreprises ou des maisons de commerce étrangères réputées. A côté de ces choix pratiques on voit quand même encore des jeunes opter pour une langue représentant une riche culture ou appréciée esthétiquement. Pour quelque raison que soit choisie une deuxième langue étrangère, sa présence dans les programmes du secondaire est très positivement vue par les enseignants, les familles et la société en entier.

L'orientation très prononcée de la didactique contemporaine vers l'épanouissement personnel de l'apprenant détermine le choix des pratiques de classe par des enseignants et leur appréciation par d'autres acteurs de l'enseignement. Sont considérées comme efficaces tout d'abord les pratiques qui stimulent chez un apprenant la créativité, la nécessité de l'action, le besoin d'agir dans et par la langue, ce qui lui permettra de devenir producteur d'énoncés bien formés, pertinents du point de vue situationnel. On attribue beaucoup d'importance aux activités de recherche d'information, ce qui implique le savoir comprendre des textes de genres et de types différents (narratif, argumentatif, autres), savoir utiliser les stratégies de compréhension appropriées, savoir systématiser les informations acquises, évaluer leur authenticité ou importance. En même temps sont appréciées toutes les démarches individualisées, développant l'autonomie de l'apprenant, par exemple des projets, des activités de recherche ou des activités complémentaires effectuées d'une façon autonome, à son propre choix. En somme, l'apprenant est censé intégrer les activités qui lui sont proposées en un ensemble et savoir construire son propre parcours d'apprentissage.

La question de l'évaluation est très présente dans les discours d'enseignement et de recherche et le processus d'évaluation occupe une place visible dans les pratiques scolaires. Ces pratiques sont encore inscrites dans des paradigmes opposés, qui se mélangent pourtant dans le quotidien de l'agir professionnel : une orientation objectiviste / quantitative et une orientation

subjectiviste / qualitative. D'un côté, on cherche à valoriser la transparence, les chiffres exacts ; de l'autre, on admet le jugement global et intuitif – et donc la subjectivité – en reconnaissant le manque de pertinence et d'opérationnalité des pratiques objectivistes lorsqu'on essaie d'appliquer celles-ci à l'ensemble de l'espace évaluatif, notamment à l'évaluation de la compétence de communication orale. On peut quand même prétendre que les pratiques subjectivistes autrefois dominantes sont remises profondément en question et que l'évaluation cesse d'être un instrument de pouvoir souvent arbitraire, mais devient un moteur de la régulation des apprentissages.

Les programmes sont en demande d'évaluation exacte et transparente, d'outils calibrés et étalonnés. Pour les enseignants cela signifie de mettre au point des techniques plus objectives, plus valides, plus pertinentes. Ils ont de plus en plus recours à l'évaluation d'après des critères élaborés par avance, parfois négociés avec les apprenants à des fins de construction de référentiels fiables et acceptés par les apprenants. Les enseignants conçoivent, pour beaucoup en tout cas, les procédures d'évaluation comme un moyen de correction et d'amélioration des apprentissages, et non comme un moyen de punition. Le contrôle autoritaire de la part des enseignants cède peu à peu la place au partenariat entre l'enseignant et l'apprenant. De plus en plus d'enseignants évoquent la mise en œuvre dans leurs classes d'activités de réflexion sur les critères d'évaluation, ou encore de pratiques de co-et d'autoévaluation. Cette dernière est considérée comme un instrument efficace d'autonomisation des apprenants, puisque l'autoévaluation ne constitue pas un simple transfert de compétences entre l'enseignant et l'apprenant, mais reconfigure fondamentalement leurs activités et leurs fonctions. Ainsi, pour l'enseignant, il s'agit de former l'apprenant à s'évaluer et pour l'apprenant de se former à l'autoévaluation qui occupera dans sa future vie professionnelle une place explicite et importante.

Soulignons enfin que la langue étrangère comme objet scolaire a une importance toute particulière en perspective de formation de la culture générale des apprenants. Cette importance s'explique par son caractère interdisciplinaire et multifonctionnel. Les sujets de communication et d'interaction en classe peuvent toucher des domaines très variés comme la littérature, l'art, l'histoire, la géographie ou autres. Alors la langue étrangère sert à enrichir les jeunes non seulement par l'intermédiaire du contact avec une autre culture mais en tant que moyen d'élargir ses horizons dans des domaines de connaissances multiples.

REFERENCES

Cadre européen 2001 : Le Cadre européen commun de références pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. – Paris : Didier.

Bibolétova e.a. 2013 : Bibolétova M.Z, Troubaneva N.N., Shchepilova A.V. Une base conceptuelle pour enseigner les langues étrangères à l'école (Концепция учебного предмета «Иностранный язык») // Langues étrangères à l'école. – № 9.

Programmes 2009 : Les programmes d'enseignement des langues étrangères. Ecole secondaire, 5-9 années. (Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык, 5-9 классы). – Moscou: Prosveshchenie.

Standard éducatif 2012 : Le standard éducatif d'Etat. Niveau du secondaire (Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования.) // Rossiyskaia gazeta.– 21.07.2012. – № 5812.

Eléna TARÉVA

Ph.D, Professeure

Université pédagogique municipale de Moscou

LES DÉMARCHES CULTURELLES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES : QUELS CHOIX MÉTHODOLOGIQUES FONDAMENTAUX ?

В статье речь идет о ряде подходов к обучению иностранному языку, которые отмечены культурологической направленностью. С точки зрения фундаментальных методологических оснований исследуется динамика трансформаций ведущей идеи данных подходов – дидактическая взаимосвязь языка и культуры. Рассматривается каждый из подходов с точки зрения его отличительных черт и направленности. Особое внимание уделяется межкультурному подходу: его статусу, специфике, инновационному дидактическому потенциалу.

Dans cet article, il est question d'un ensemble de démarches dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. L'auteur propose une brève présentation des démarches qui se caractérisent par leur orientation culturelle. Du point de vue méthodologique, l'auteur étudie la dynamique des transformations de l'idée principale de ces démarches – celle de la corrélation didactique de la langue et de la culture. Chaque démarche est considérée en termes de ses caractéristiques et de ses tendances conceptuelles principales. Une attention particulière est accordée à l'approche interculturelle : on envisage son statut, sa spécificité, son potentiel didactique innovant.

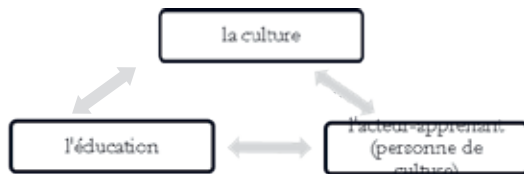
L'approche culturelle comme principe pédagogique

S'interroger sur le sens des démarches culturelles dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ne peut se faire sans définir d'abord ce que l'on peut entendre par l'approche culturelle comme principe didactique et pédagogique. Ce principe, proclamé en 1834 par Adolph Wilhelm Diesterweg, est actuellement en train d'être rénové et examiné sous différents angles. Dans son sens originel (en tant que théorie abstraite), l'approche culturelle vise à mettre l'être humain dans l'univers culturel. Cette approche l'aide « à s'adapter aux changements qui s'opèrent constamment en lui-même et au monde qui l'entoure, à trouver des moyens de minimiser les conséquences négatives des innovations » [Dictionnaire encyclopédique de l'éducation 2002 :217].

L'approche culturelle a sans aucun doute constitué le paradigme dominant de la pédagogie et de la didactique, en se réalisant « par l'adoption d'une « posture intellectuelle » (une certaine façon de voir les choses) » [Blanchet 2007]. En tant que principe fondamental, cette approche a beaucoup influencé le système de l'éducation d'une manière pratique en forçant de nombreux changements au niveau des objectifs, du matériel, des apprentissages. Cette approche soutient l'idée d'harmonisation de l'enseignement et de son espace environnant culturellement conditionné, aussi bien que l'idée de la détermination de l'éducation par le contexte socioculturel de l'état et l'idée de la considération de l'éducation comme un facteur de la stabilisation et du développement de cet environnement.

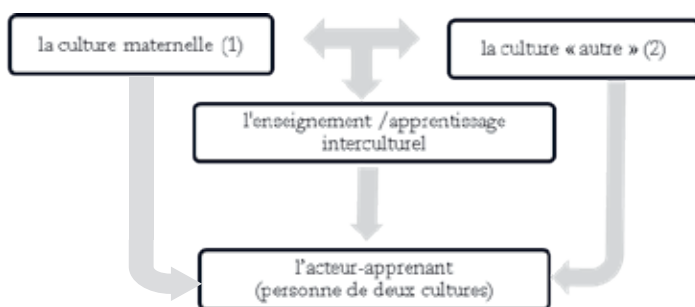
A l'heure actuelle, l'approche culturelle commence à acquérir des fonctions supplémentaires qui vont au-delà du format « éducation ← culture » qui lui était initialement attribué, le format où la culture prédomine inconsciemment. Le premier changement important de cette approche, inhérent à son interprétation au cours des dernières décennies, est dû à l'orientation anthropocentrique de l'enseignement, c'est-à-dire à la mise en œuvre du paradigme éducatif axé sur l'apprenant. Du point de vue anthropocentrique l'approche culturelle est considérée comme une conception humaniste où l'acteur-apprenant devient un élément important de la culture aussi bien que de l'enseignement/apprentissage. C'est lui qui peut combiner dans son univers interne (a) des objets de valeur éternels de la culture, (b) des données

culturelles novatrices, (d) la symbiose de(a) et (b) qui est marquée inévitablement par la perception individuelle de l'apprenant, par ses attitudes, sa motivation, ses émotions. C'est pour cela que la culture « devient le mode de l'existence, par lequel une personne peut devenir un homme spirituel » [Passov 2010 : 162]. Dans le cadre de ces changements fondamentaux la formule binaire « éducation ← culture » se transforme à un trinôme avec une configuration plus complexe de ses composantes :



Ainsi, dans le concept actuel du système éducatif, l'approche culturelle est marquée par la personnalité de l'apprenant ; cela change le noyau sémantique de cette approche (elle obtient une caractéristique personnelle), et reflète le vecteur culturel du développement de la personnalité de l'acteur-apprenant (ce qui signifie des recherches de son auto-détermination dans la culture).

Le deuxième changement de l'approche culturelle comme phénomène fondamental est lié à une extension considérable des limites de l'éducation. Ce principe didactique a toujours été associé au contexte territorialement concret de l'environnement socioculturel – celui du milieu d'origine. Les tendances de la globalisation font repousser des limites; l'éducation qui était auparavant spécifiquement localisée et fermée se transforme en une société ouverte, prête à s'intégrer à l'univers de coopération internationale et de compréhension pluriculturelle. La nécessité de préparer la jeune génération à la vie dans un monde globalisé exige la révision de l'approche culturelle, elle commence à acquérir un format interculturel dont la formule visuelle est encore plus compliquée que la précédente (voir ci-dessus) :



Comme on le voit sur le schéma, les deux cultures sont étroitement liées : la deuxième (« autre ») est saisie par l'intermédiaire de la première (maternelle). À son tour, la première, en conscience de l'apprenant, reste réévaluée à travers le prisme de la deuxième (« autre »). C'est ainsi que se réalise « le dialogue des cultures » (l'expression est de Mikhaïl Bakhtine) qui sous-entend le caractère multidimensionnel de l'enseignement aussi bien que l'apprentissage du dialogue de vie entre personnes de cultures et de milieux sociaux divers. En outre, ces deux cultures agissent sur l'acteur-apprenant en dehors du système éducatif. Etant fortement influencé par des contextes différents, l'apprenant enrichit son expérience en intégrant des effets et des produits de ces cultures dans son univers interne purement personnel.

Tous ces processus forment un caractère particulier des démarches interculturelles dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. L'idée fondatrice de ces démarches est de

s'intéresser à ce qui se passe pendant une interaction entre des interlocuteurs appartenant à des communautés culturelles différentes, donc porteurs de schèmes culturels divers, mêmes s'ils communiquent dans une langue partagée (par exemple, un Chinois et un Russe qui parlent français). Or, il n'est pas possible de communiquer en situation de vie sans mettre en œuvre un certain nombre de compétences culturelles.

La nécessité d'intégrer une forte dimension culturelle dans l'enseignement des langues est, depuis plusieurs décennies, largement acceptée. Beaucoup de méthodes ont donc développé cet aspect, de façon diverse, même si c'est au titre de la « civilisation ». Dans le vocabulaire didactique, il existe même un certain nombre d'expressions terminologiques qui reflètent l'interdépendance de la langue et de la culture qui doit être prise en considération dans l'enseignement / apprentissage interculturel : « la didactique des *langues-cultures* » (l'expression est de Christian Puren [1994], « *языкультаура* » (l'expression est de Efime Passov [2010]). En effet, comme le résume Philippe Blanchet, « toute langue transmet, par l'arbitraire de ses lexiques, de ses syntaxes, de ses idiomatismes, des schèmes culturels d'un ou plusieurs groupes qui la parlent. Elle offre « des visions du monde » spécifiques, différentes de celles offertes par d'autres langues (d'où la non correspondance terme à terme entre les langues différentes). Inversement, toute culture régit les pratiques linguistiques, qu'il s'agisse par exemple de l'arrière-plan historique du lexique, des expressions, des genres discursifs ou qu'il s'agisse des conventions collectives d'usage des langues (règles de prise de parole, énoncés ritualisés, connotations des variétés et « registres » de langue, etc.) » [Blanchet 2007].

Le panorama des démarches culturelles

Dans le cadre de l'analyse du panorama des démarches culturelles qui fonctionnent dans le système éducatif de la Russie, il convient de noter que le nombre d'approches axées sur la culture risque, de nos jours, d'être incalculable. On se pose la question suivante : l'ensemble de démarches est-il harmonieux ou éclectique ? Il est temps de discerner des approches culturellement et multi-culturellement orientées, d'identifier les critères de leur différenciation visant à sélectionner des caractéristiques communes (ce qui devrait apparemment être lié à la culture en tant que source d'inspiration principale pour les adeptes d'une approche particulière) aussi bien que des indices absolument particuliers.

Peut-être que l'une des premières approches culturelles dans la méthodologie des langues étrangères était celle qui s'appuyait sur les postulats de la théorie de la civilisation qui présumaient que des faits culturels se combinaient avec des phénomènes linguistiques. Ces derniers étaient exploités non seulement comme des moyens de communication, mais aussi comme des procédés aidant l'apprenant à se familiariser avec une nouvelle réalité culturelle.

On pourrait constater que cette approche représente une option didactique selon laquelle sont surtout accentués des phénomènes qui ont la sémantique culturellement particulière : des « logocépistèmes », des lacunes, des connaissances du contexte local, le non-verbal, etc. [Véréshchagina 1990]. Le principe dominant de cette démarche est de développer chez l'acteur-apprenant la capacité d'analyser des phénomènes linguistiques en fonction de leur caractère marqué par la culture « autre » pour que la communication interculturelle soit adéquate.

Les études orientées vers le phénomène de la « linguaculture » [Vorobyova 1996] sont presque complètement similaires à la démarche décrite là-haut, car ces études, elles aussi, visent à enrichir les connaissances des élèves dans le domaine des valeurs culturelles exprimées dans la langue des Autres. À la différence de la civilisation, la théorie de la « linguaculture » est particulièrement centrée sur les faits décrivant la vision culturelle et cognitive des représentants du pays cible (lacunes, « linguaculturèmes », proverbes, aphorismes, discours rituel, stéréotypes, éléments paralinguistiques etc.).

En comparaison avec les deux approches ci-dessus, il en existe encore une, au centre de laquelle est mise l'étude contrastive du contexte socio-culturel de deux espaces locaux : celui de la culture d'origine et celui de la culture cible (« autre ») [Safonova 2012].

Ce bref parcours de l'évolution des démarches culturelles qui fonctionnent en Russie, prouve que les méthodes dites culturelles de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères sont issues de l'idée de la suprématie d'une « civilisation », de la culture cible. Donc, on s'engage d'abord dans une orientation monoculturelle et ethnocentrique qui transmet la diversité culturelle et linguistique du pays dont on est en train d'apprendre la langue. Les risques de telle orientation sont bien connus. Selon Claire Kramsch, une telle approche conduirait à une sorte d'« impérialisme linguistique », c'est-à-dire à la revendication de la prédominance d'une langue sur l'autre, d'une culture sur une autre [Kramsch 1995: 87].

Une autre manifestation de l'ethnocentrisme peut être révélée dans une démarche selon laquelle c'est la culture de l'apprenant qui prédomine. Celui-ci reste prisonnier de ses systèmes de valeurs, de ses représentations culturelles qui souvent lui offrent des attitudes toutes prêtes à l'égard du peuple dont il apprend la langue – des attitudes qui ne relèvent que du cliché, du stéréotype. Les didacticiens allemands (Ewald Kiel, Bernd Sandhaas, Ioanna Zacharaki) le soulignent instamment en analysant les conséquences de l'inégalité culturelle dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. La culture « autre » est donc considérée par l'apprenant comme le contraire de sa propre culture. Cela conduit inévitablement à une caractéristique négative des Autres comme des étrangers. Il est très probable que l'hypercentration sur soi comme stratégie dominante d'identification de soi entraîne le conflit et mène la juxtaposition incohérente des traits contradictoires issus des cultures différentes. D'où les réactions fréquentes de refus, de blocage dans le chemin qui conduit vers la pratique de l'autre langue, de l'autre culture. Cette survalorisation de sa langue et de sa culture propre constitue l'ethnocentrisme.

Pour conclure, les relations interculturelles révèlent et provoquent de différents processus positifs et négatifs de changements culturels de celui / celle qui apprend une langue étrangère. Dans le cas de processus difficiles, on peut ranger notamment les phénomènes de stéréotypes, de dissonance cognitive, de barrière culturelle, d'impérialisme culturel, de choc culturel, de déculturation, de dévalorisation, d'exaltation fanatique. Ces effets négatifs sont juxtaposés aux processus positifs d'intégration, de compromis et de synthèse interculturelle des appartenances.

Pour une approche multidimensionnelle de l'enseignement/apprentissage interculturel et pluriculturel

L'idée fondamentale qui tend à s'imposer, c'est qu'une approche culturelle est un objet didactique d'une grande complexité, laquelle peut être mesurée à la pluralité des cultures des acteurs (apprenants et enseignants), à une large extension de l'environnement qui part des conditions culturelles diverses, au nombre et à l'hétérogénéité des sciences contributives auxquelles elle a recours. Or, il est temps de parler de la *multidimensionnalité* des démarches culturelles de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Le concept de multidimensionnalité de la méthodologie est d'ailleurs une idée-force de la théorie de Christian Puren [Puren 1994]. Dans leur aspect multidimensionnel, les démarches culturelles s'ouvrent aux autres approches, pour étudier la manière dont elles traitent la problématique de l'interculturalité, et appeler à la collaboration tous les acteurs du champ didactique.

Pour finir, quelques pistes didactiques, au-delà des principes exposés ci-dessus.

1. La compétence interculturelle de l'acteur-apprenant doit être considérée en tant qu'un ensemble complexe de savoirs et de savoir-faire que l'on développe et mobilise dans des situations qui présentent de différents degrés de variabilité interculturelle ; la notion de compétence acquiert ainsi une allure collaborative, orientée vers l'agir et l'action [Bono 2012: 63].

2. On comprendra aisément que l'accès à la compétence interculturelle ne peut se faire que par l'exposition de l'apprenant étranger à un maximum de discours sociaux qui s'appuient sur les diverses représentations interculturelles. Ainsi, n'est-il pas temps d'utiliser dans la classe de langue simultanément des textes en deux langues : maternelle et étrangère ? Il s'agirait des textes du même genre, de la même problématique, et surtout pas des textes parallèles en deux langues, représentant le texte original et le texte traduit.

3. L'approche interculturelle est une source absolument inépuisable pour la compréhension du processus de la traduction / interprétation. La compétence interculturelle de l'interprète / du traducteur implique non seulement son introduction dans l'ambiance particulière de la réalité de l'Autre, mais aussi l'expansion des limites de sa propre vision du monde grâce à la prise en considération des faits de la culture d'origine, qui, auparavant (avant l'interaction avec la réalité culturelle différente), n'ont pas été consciemment saisis. C'est ainsi que s'effectue le processus de la correspondance des réalités culturelles diversifiées, ce qui implique le rejet de vieilles habitudes et le changement des idées du système des valeurs habituelles. C'est cette possibilité de la perception culturelle par une « double vision » qui peut fournir une traduction complète et précise [Taréva 2011].

4. Il est évident qu'une démarche interculturelle, qui n'hésite pas à cultiver l'exotisme en classe afin d'aller vers « le plaisir d'altérité » (l'expression est de Henri Besse [1984]) doit être contrastive en faisant polémiquer les cultures. Cette démarche doit susciter systématiquement chez les acteurs-apprenants la production d'hypothèses interprétatives, face à des documents authentiques aussi variés que possible.

5. La démarche interculturelle multidimensionnelle ne peut se faire sans mettre en relief d'un côté la diversité interne de la langue et de la culture « cibles », afin de ne pas les présenter comme des blocs homogènes dans lesquels l'étrangeté n'aurait aucune place, et d'un autre côté l'identification des traits communs partagés par les langues et les cultures de départ et cibles. On pourra ainsi viser la conscientisation et la déconstruction des stéréotypes.

6. L'approche interculturelle appelle, de la part de l'enseignant-acteur, une grande bienveillance et une grande compréhension, et surtout pas l'autoritarisme et la sanction. Toute pratique qui tend à décourager la prise de parole est de fait anti-pédagogique.

L'approche interculturelle dans cet aspect de considération passe ainsi par une ouverture majeure à des publics d'apprenants diversifiés qui peuvent participer aux multiples dimensions de l'éducation interculturelle à travers des projets éducatifs ouverts, interdisciplinaires, axés sur la communication interculturelle, sur l'amplification de la vision culturelle, sur la compréhension d'autres cultures.

RÉFÉRENCES

Besse 1984 : Besse H. Éduquer la perception interculturelle // *Le français dans le monde*. –1984. – № 188.

Blanchet 2007 : Blanchet P. L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique // *Revue Synergies Chili*. – 2007.– № 3.

Bono 2012 : Bono V., Melo-Pfeifer S. La compétence plurilingue dans une perspective socio-constructiviste et (co-) actionnelle // *Didactique plurilingue et pluriculturelle : L'acteur en contexte mondialisé*. – Paris : Editions des archives contemporaines, 2012.

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation 2002 : Dictionnaire encyclopédique de l'éducation (Педагогический энциклопедический словарь). – Moscou : Bolshaya rossiysskaya entsiklopediya, 2002.

Kramsch 1995: Kramsch C. The cultural component of language teaching / I M. Bensoussan, I. Kreindler & E.M. Aogain (Eds) // *Multiculturalism and language learning*. Language, Culture and Curriculum, Special Issue. – 1995. – № 8(2).

Passov 2010 : Passov E. I. La méthodologie en tant que théorie et technologie de l'éducation dans la classe de langue. Vol. 1. – Eletsch : Université Pédagogique d' Eletsch, 2010.

Puren 1994: Puren Ch. La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme. – Paris : Didier, 1994.

Taréva 2011: Taréva E.G. Cross-Cultural Interpretation as the Strategy for Pre-Translation Text Analysis // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2011– № 10 (4).

Safonova 2012: Safonova V.V. Le dialogue interculturel ; l'appel méthodologique et les perspectives du développement de la pédagogie des langues. // Des langues dans le monde actuel. – Moscou : KDU, 2012.

Véréshchagine 1990: Véréshchagine E. M., Kostomarov V. G. La langue et la culture : La civilisation dans l'enseignement du russe langue étrangère. – Moscou: Russkiy yazik, 1990.

Vorobyove 1997: Vorobyove V.V. La linguaculturologie. La théorie et les méthodes. – Moscou : RUDN, 1997.

UNIVERSITÉS : LES LANGUES SE PROFESSIONNALISENT

В статье рассматривается процесс обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в университетах России. Возникшая потребность в квалифицированных специалистах, владеющих свободно иностранным языком в профессиональной сфере повлекла за собой спрос на преподавателей иностранного языка, специализирующихся в сфере бизнеса, туризма, права. Основные вопросы: найти методы и технологии, соответствующие преподаваемой дисциплине и определить роль преподавателя, который должен осознавать конечную цель подготовки специалиста.

Le sujet abordé dans cet article est la formation linguistique dans les Universités en Russie qui met l'accent sur le professionnalisme. Un nouveau besoin de former le personnel qualifié maîtrisant une langue étrangère appliquée à divers domaines professionnels a entraîné une demande d'une équipe des enseignants des langues opérant dans la filière (des affaires, le tourisme, le droit). L'objectif est de trouver des méthodes et des technologies appropriées en matière d'application et de déterminer le rôle des enseignants qui doivent être conscients de la finalité donnée à cette formation professionnelle.

Introduction

Commencé en Russie à la fin du siècle passé, «de boom linguistique» symbolisait le besoin de plus en plus croissant de personnel qualifié sachant utiliser plusieurs langues appliquées à divers domaines. L'apprentissage des langues devient un atout considérable dans un monde marqué par ses mutations permanentes, surtout l'apprentissage des langues orienté vers des formations spécialisées telles que *English for Specific Purposes (ESP)*, *Geschäftsdeutsch* (allemand des affaires) et le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), *Языка для специальных целей* (Langue sur Objectifs Spécifiques). Il est important de préciser la nature de deux termes que l'on retrouve chez les auteurs français : Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde donne une première définition du Français sur objectifs spécifiques, d'après laquelle « le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures» [Cuq 2011 : 109]. Ainsi, le FOS se définit davantage par ses publics, « non spécialistes » en français, pour lesquels la langue est un outil indispensable dans leurs activités professionnelles.

Les didacticiens Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette ont déterminé la frontière entre le français de spécialité et le FOS. La distinction entre eux recouvre, au plan institutionnel et didactique, deux logiques : « celle qui relève de l'offre et celle qui relève de la demande. La première est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public, le plus large possible. Elle tente de rendre compte de la diversité du champ traité. Le FOS, à l'inverse, travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis» [Mangiante 2004 : 17]. Le français de spécialité correspond à un ensemble de ressources et de démarches pédagogiques centrées sur des domaines (de spécialité) parmi lesquelles les enseignants puisent pour élaborer leurs cours, tandis que le FOS se caractérise par une ingénierie de formation sur mesure qui considère chaque demande comme unique.

Suite à ces définitions, nous pouvons constater qu'en Russie dans les établissements universitaires nous pratiquons l'enseignement d'une langue de spécialité, c'est l'anglais qui domine comme première langue obligatoire. L'allemand, le français, l'italien et d'autres langues, on les apprend comme deuxième langue, langue de spécialité. Les cours de Langue sur objectifs spécifiques (LOS) sont proposés aux étudiants comme les matières d'option ou les modules

préparant aux examens internationaux, par exemple, pour les Diplômes du français professionnel (affaires, tourisme, droit) auprès de la Chambre de commerce et de l'industrie de Paris. Vu le champ large de Langue sur Objectifs Spécifiques (LOS), on accorde une importance particulière aux domaines professionnels comme affaires, tourisme, droit, médecine, sciences, relations internationales, les plus demandés par le public.

Apprenants

Les entreprises cherchent à recruter un personnel compétent, des économistes, des juristes, des managers maîtrisant des langues étrangères, surtout l'anglais – langue de travail dans les entreprises internationales. La première question se pose. Pour que les étudiants qu'on forme en langues soient utiles aux entreprises qui ont des rapports étroits avec les pays étrangers, que doivent-ils savoir faire ?

Pour répondre à cette question, il est à noter que dans les Universités russes formant les spécialistes pour ces domaines, les apprenants avaient besoin de suivre des cours de langues, savoir comprendre et traduire des textes spécialisés, discuter avec leurs professeurs, etc. Pour ce faire, ils devaient maîtriser plus ou moins une langue étrangère (surtout l'anglais) dans leur spécialité. C'était une formation générale mais tout de même assez proche du monde économique et de l'entreprise. Actuellement, les choses ont évolué et c'est une culture générale économique qui permet de savoir comment fonctionne une entreprise et comment on peut s'y adapter avec une formation linguistique d'un bon niveau. L'objectif qui était d'apprendre une langue étrangère a changé. Le monde de travail exige la maîtrise écrite et orale d'une langue dans les domaines économique, juridique, politique et social.

L'originalité de la filière « langue de spécialité » repose sur la pluridisciplinarité de ses enseignements. Les langues constituent l'un des points forts de la formation. Nous nous intéressons particulièrement à l'importance de l'enseignement linguistique par rapport aux matières d'application. Les matières d'application les plus fréquentes sont l'économie, le droit, la gestion, la comptabilité, s'y ajoutent tourisme, transports, douanes, agro-alimentaire. Chaque filière doit-elle proposer une gamme variée de matières et prendre de cette manière une étiquette de généraliste ou au contraire offrir un choix plus restreint de matières d'application dont l'étude sera davantage approfondie et prendre dans ce cas l'étiquette de spécialiste ? A nouveau se pose une question : faut-il préférer une filière linguistique appliquée à ces matières professionnelles ou une filière commerciale de ces matières option langues étrangères ?

Les deux premières années universitaires sont plutôt orientées vers l'étude générale des langues, mais les matières d'application y sont indispensables. Selon le niveau des apprenants, si les bases sont bien acquises, nous pouvons y inclure la spécialisation et les matières d'application peuvent prendre le pas sur les langues dès la première année d'étude. La compréhension orale est une des compétences indispensables des apprenants d'autant plus qu'elle détermine en grande partie la participation à une activité professionnelle. C'est le cas, par exemple, des guides touristiques, des réceptionnistes ou toute autre personne travaillant dans le domaine du tourisme. Afin d'acquérir un certain niveau de compréhension orale permettant d'exercer leur métier, on propose des documents authentiques, comme document audio tiré d'une émission. Actuellement, les cours de langue de spécialité sont orientés vers la réalité des entreprises. On met l'accent sur l'ouverture du tout ce qui est différence de civilisation, de mentalité, on a pour objectif de former un médiateur entre deux civilisations, entre deux manières de concevoir la commerce, la gestion, le droit, les affaires.

En majorité, les étudiants sont intéressés et motivés, ils travaillent et réussissent. Mais il est important de noter les difficultés auxquelles ils s'affrontent. Premièrement, le manque de motivation et l'absence de choix. Certains apprenants se voient parfois obligés par leur institution professionnelle ou universitaire de suivre des cours de langue de spécialité sans savoir leur utilité. Alors, ils assistent aux cours proposés sans avoir aucune motivation, celle-ci représente un

facteur-clé dans l'apprentissage en général et dans celui de langue de spécialité en particulier. Deuxièmement, le problème du temps limité. Dans ce cas on essaie de développer l'autonomie des apprenants, de mettre l'accent sur des possibilités virtuelles, des modules interactifs, des dictionnaires spécialisés, des cédéroms et des sites Internet dans plusieurs domaines, toutes sortes d'exercices auto-correctifs, des logiciels d'autoévaluation qui aident les apprenants à s'entraîner selon leur disponibilité dans leur domaine de spécialité. Il faut effectivement encourager les apprenants, garantir la complémentarité d'une compétence linguistique pure avec celle d'une expérience active de travail, de montrer comment ils peuvent favoriser réellement l'avenir de leur diplômés. Dans ce contexte les cours de langues appliquées les plus dignes de ce nom sont ceux qui encouragent l'application pratique de ces savoirs dans différents environnements de travail. Alors, ces nouveaux diplômés se font connaître avec leurs atouts, un bon niveau de langues, de culture et une ouverture d'esprit. Sur ces trois points forts, ils peuvent être compétitifs au marché du travail.

Enseignants

Pendant longtemps en Russie, les universités formant les professeurs et les enseignants des langues étrangères, surtout les facultés linguistiques, étaient totalement détachées des réalités professionnelles et pratiques. L'enseignement des langues était uniquement limité à la linguistique et à la littérature et débouchait donc sur une carrière dans l'Enseignement National. Suite à l'internationalisation des échanges dans les années 90 est apparu un besoin des enseignants, capables de satisfaire les demandes du monde du travail. L'activité professionnelle des enseignants dans les écoles supérieures s'est rempli d'un nouveau contenu conditionné par l'élargissement de la sphère de l'action, de nouvelles approches dans l'organisation du processus.

Il est évident qu'il n'existe pas de profil « enseignant de langue de spécialité ou de langue sur objectifs spécifique ». Dans la majorité des cas, les enseignants opérant dans la filière ont une « double casquette » : ils sont de formation classique avec une dimension plus professionnelle à leur profil. Ayant eu la formation linguistique dans les universités pédagogiques les enseignants entrent dans la filière « langues de spécialité » où ils doivent enseigner, par exemple, l'anglais économique, juridique, une tâche qu'ils ne l'ont jamais faite. L'enseignement de l'anglais général n'a pas du tout la même finalité que l'anglais des affaires, les cours doivent être normalement différents. Les enseignants sont obligés de changer leurs cours, de les adapter aux programmes d'études et de se plonger dans l'économie et la langue des affaires.

Les enseignants s'affrontent aux difficultés réelles : ils méconnaissent ou ignorent les domaines professionnels, les besoins du public, les objectifs à atteindre, la nature des programmes spécialisés, etc. Dans le cadre des cours de LOS, les professeurs se trouvent souvent chargé d'élaborer des cours dont il ignore plus ou moins le contenu. Ces difficultés poussent plusieurs enseignants à refuser d'élaborer des cours de LOS. Le Docteur en ESP Anna Kroupitchenko propose dans son étude « les étapes pour élaborer le programme du cours de langue spécialisée :

- analyser des besoins caractérisant le domaine professionnel des apprenants ;
- définir les tâches qu'il est nécessaire d'atteindre au terme du cours ;
- formuler et former les savoir-faire non seulement linguistiques, mais aussi professionnels ;
- élaborer les moyens du contrôle, qui peuvent se distinguer de l'évaluation des connaissances générales de la grammaire et du lexique. Les moyens qui insèrent les devoirs communicatifs du caractère professionnel selon les sujets de la spécialité concrète» [Kroupitchenko 2005 : 238].

L'élément essentiel de la compétence professionnelle de l'enseignant est son savoir-faire d'élaborer les manuels spécialisés en cas d'absence de ressources pédagogiques demandées. Egalement, en cas de nécessité l'enseignant doit savoir adapter des ressources pédagogiques qui

regroupent des manuels, des revues spécialisés, des articles, tenant compte de la spécialisation de l'établissement d'enseignement et du niveau de langue des apprenants.

L'enseignant connaît certains domaines plus que d'autres. Par exemple, s'il veut préparer des cours de français du tourisme, il a une bonne connaissance dans ce domaine puisqu'il a déjà voyagé à l'étranger où il a vécu des situations de communication des touristes. Mais, il a du mal à élaborer, par exemple, des cours pour des pédiatres russes qui s'apprennent à passer une formation dans un hôpital français. Donc, il est incapable de formuler tout seul des hypothèses sur les situations de communication qu'affronteront ces médecins lors de leur formation en France. Dans ce cas, il doit prendre contact avec ses apprenants, des spécialistes et les responsables de la formation prévue. La spécialité du contenu des cours et leur longue préparation poussent beaucoup d'enseignants à tourner le dos au LOS.

Alors, il faut tenir compte d'un principe important : l'enseignant ne doit pas nécessairement maîtriser la spécialité du contenu parce que ce n'est pas sa mission. Celle-ci consiste à préparer ses apprenants à faire face aux situations de communication prévues à travers des activités langagières. Mais il est indispensable qu'il passe par une étape de familiarisation avec le domaine des cours du LOS en vue de savoir ses grandes lignes, sa structure, son fonctionnement, ses acteurs, ses situations de communication, son lexique récurrent, etc. Pour ce faire, l'enseignant peut contacter des spécialistes, lire des revues spécialisées, consulter des sites Internet, assister aux colloques ou aux conférences dans le domaine visé et enfin se rendre aux lieux des situations de communications prévues.

Le manque de formation dans cette spécialité didactique nous semble être la principale difficulté à laquelle le professeur de langue fait face. Certes, on constate des propositions de formations pour les enseignants, mais elles restent encore limitées. A cet égard, semble actuel la nécessité de la formation de ceux qui enseignent des langues de spécialité ou langue sur objectifs spécifiques aux futurs juristes, médecins, économistes, architectes. Aujourd'hui, les enseignants ne peuvent pas se distancier du domaine étudié dans l'établissement supérieur et concentrer l'attention seulement sur les particularités de la langue étrangère, en justifiant cette position par leur formation linguistique.

Conclusion

La conception de la compétence professionnelle des professeurs de langue est suffisamment élaborée. Mais on peut constater que celle des enseignants de langue spécialité ou de langue sur objectifs spécifiques reste à déterminer, surtout à définir les traits distinctifs parce que les fonctions des enseignants de langue de spécialité ou sur objectifs spécifiques sont considérablement plus larges que celles des enseignants de langue générale. Nous proposons la formation des formateurs de langue de spécialité ou sur objectifs spécifiques dans le cycle de leur formation générale sur la didactique des langues proposant les cours d'option qui mettent l'accent sur les particularités des cursus pour les futures physiciens, architectes, médecins. Nous proposons trois modèles de l'organisation du processus d'apprentissage qui se différencient par leur façon de présenter le matériel, d'enseigner la grammaire, de former la compétence linguistique [Tcherkachina 2013 :96]. Ces modèles d'enseignement de langue de spécialité ou sur objectifs spécifiques peuvent être efficaces auprès des universités formant un large éventail des spécialistes et les aider à atteindre l'objectif principal – la maîtrise écrite et orale d'une langue dans les domaines économique, juridique, politique et social.

RÉFÉRENCES

- Cuq 2011** : Cuq J.- P. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. – Paris : Cle International.
- Kroupchenko 2005**: Krupchenko A.K. Introduction à la didactique professionnelle (Крупченко А.К. Введение в профессиональную дидактику). – Moscou : МПГУ.
- Mangiante 2004**: Mangiante J.-M. et Parpette C. Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. – Paris, Hachette FLE.
- Tcherkachina 2013**: Tcherkachina E.I. Modélisme du processus linguoéducatif dans l'enseignement supérieur professionnel (Черкашина Е.И. Моделирование лингвообразовательного процесса в системе высшего профессионального образования)// Travaux de 10^e Internet-conférence «Enseignant de l'établissement supérieur en XXI^e siècle». – Rostov-sur le Don : RGUPS.

LA MOTIVATION COMME PROBLÈME DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION DISCURSIVE

Статья касается проблемы мотивации, которая является значимым фактором, стимулирующим процесс обучения иностранному языку и коммуникации. Автор представляет типы и уровни мотивации.

Le présent article touche le problème de la motivation qui est un facteur important stimulant le procès de l'apprentissage de la langue étrangère et de la communication. L'article définit le rôle de la motivation ; on analyse les problèmes et les outils de stratégie de la motivation. L'auteur présente des types et des niveaux de motivation.

L'étude de la motivation dans l'apprentissage de la langue étrangère attire toujours des chercheurs, psychologues, théoriciens, professeurs. Dans la société d'aujourd'hui, à l'ère du développement technologique, des relations et des échanges internationaux la connaissance des langues étrangères est nécessaire pour atteindre des objectifs différents. C'est pourquoi créer la situation de la communication en langue étrangère doit être conforme aux conditions réelles. Le facteur important qui pourrait stimuler le procédé de la communication est, avant tout, la motivation de l'apprentissage des langues étrangères. Elle est considérée comme un facteur majeur déterminant l'accomplissement d'une action, un facteur-clé qui influence le succès de l'apprentissage d'une langue étrangère. La motivation représente la première impulsion pour initier l'apprentissage et ensuite la force de propulsion pour soutenir un long processus de formation. Le psychologue Paul Pintrich considère la motivation comme «un concept clé, comme un processus qui suscite une action dirigée vers un but» [Pintrich 2003]. À son tour, Robert Vallerand, psychologue, considère la motivation comme un «construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement» [Vallerand 2006]. Autrement dit, la motivation est examinée comme régulateur complexe à plusieurs niveaux de l'activité vitale de la personne, de sa conduite, de l'activité, d'où découle l'importance de l'étude de la motivation et qui, par conséquent, influence beaucoup le résultat de l'enseignement.

Depuis une trentaine d'années, des chercheurs de plus en plus nombreux se sont intéressés aux liens entre l'environnement de l'apprentissage en classe et les objectifs et motivations des apprenants et leurs conséquences. Dans cette période le problème était étudié dans le cadre de l'approche actionnelle élaborée, entre autres, par Sergueï Roubinstein et autres. Pour l'organisation optimale du procès d'études il est important de connaître profondément les motifs de l'apprentissage et le savoir-faire de les révéler et de les diriger d'une manière raisonnable. Evguény Véréchtchaguine estime que l'activité d'étude du discours est dirigée dans le but d'"atteindre un résultat positif ou négatif dans une situation concrète de communication en langue étrangère [Véréchtchaguine 1983].

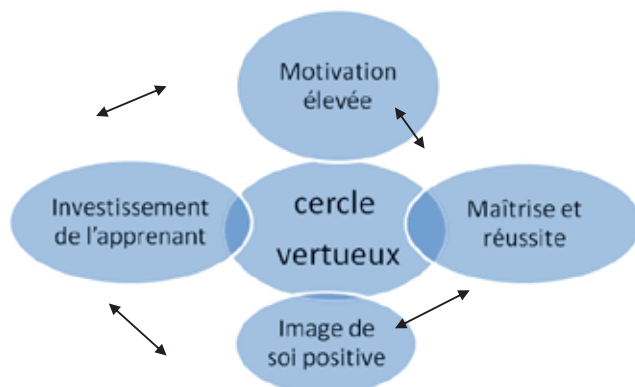
La recherche des voies décisionnelles du problème de la motivation est possible à travers une étude psychologique qui envisage les bases de la motivation. Comme souligne Irina Zimnyaya, «de motif explique le caractère de l'action de discours donnée pendant que l'intention communicative détermine l'objectif communicatif du locuteur envisageant d'influencer de telle ou telle façon le destinataire» [Zimnyaya 1985].

On peut comprendre que la motivation est le système des impulsions engageantes. Ces dernières dirigent l'étude en cas d'orientation positive de l'enseignant vers l'apprentissage plus profond de la langue étrangère et son perfectionnement. Les propos d'enseignants illustrent la variété des situations que recouvre le problème de la motivation : le manque d'intérêt face à l'école (secondaire ou supérieure), la non-persévérance, le manque d'amour-propre de l'apprenant, le caractère inutile que les apprenants attribuent aux savoirs qu'on leur enseigne,

l'installation de la démotivation au fil des ans, la motivation par la notation, la concentration limitée, le découragement, etc. Plusieurs recherches ont montré que pendant l'année scolaire/universitaire le rapport des apprenants aux différents aspects de l'activité d'étude en langue étrangère peut changer profondément en positif ou, au contraire, négatif.

En ce qui concerne la première préoccupation des enseignants, la (dé)motivation des apprenants est en passe de devenir une priorité pédagogique. Le rôle de l'enseignant et plus précisément du « climat motivationnel » est déterminant. Il est évident qu'en matière de motivation, l'apprenant est le principal intéressé. Cependant, de nombreux enseignants qui consacrent une énergie importante à mettre en place des démarches pédagogiquement intéressantes, obtiennent des résultats limités car les apprenants ne font pas l'effort de s'investir. Mais on ne peut pas non plus nier le rôle que jouent les parents, les amis, l'entourage et, d'une manière plus générale, la société sur la motivation et les attitudes d'un apprenant face au travail. Bien sûr, la motivation des apprenants dépend de l'enseignant qui peut agir sur la motivation des apprenants même s'il n'a pas de contrôle total sur celle-ci. Le niveau de compétence de l'enseignant, sa motivation à enseigner, ses conceptions de l'apprentissage et d'autres traits qui le caractérisent peuvent favoriser la motivation ou nuire au processus de l'apprentissage (toujours le même manuel, les mêmes exercices uniformes, la monotonie des études, etc., ce qui affaiblit des émotions positives et les apprenants deviennent des observateurs passifs), et à la motivation de ses apprenants. Mais l'enseignant influence particulièrement la motivation de ses apprenants par le type de relations interpersonnelles qu'il entretient avec eux. Par son sens de l'honnêteté et de l'équité, son humour, son respect des différences individuelles et culturelles et son empathie, il agit sur la motivation de ses apprenants à s'investir et à persévérer dans leur travail. Comme on peut le constater, l'enseignant demeure toujours la pierre angulaire d'un environnement pédagogique qui saura susciter la motivation des apprenants.

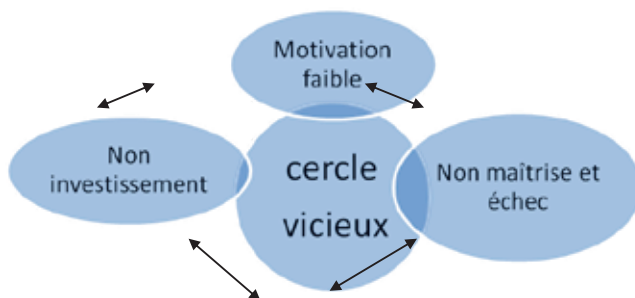
Le processus de la motivation est un processus dynamique, jamais figé, qui peut se construire ou se déconstruire au fil du temps. Toute la difficulté de l'enseignant dans le meilleur des cas, est à construire et entretenir un cercle vertueux est, dans les cas les plus difficiles, à faire « passer » l'apprenant d'un cercle vicieux à un cercle vertueux [Viau 1997]. Lorsqu'un apprenant est motivé, il s'investit dans les tâches qu'on lui propose, ce qui contribue à la réussite de l'apprentissage. Il en ressort plus motivé ; on peut le présenter sous la forme d'un cercle vertueux :



Mais lorsqu'un apprenant est démotivé, il s'investit peu dans les tâches qu'on lui propose, ce qui risque d'hypothéquer sa maîtrise de l'apprentissage et de conduire l'apprenant à l'échec. Il

en ressort plus démotivé encore. Quand on examine son propos à ce sujet, on s'aperçoit que l'échec constitue la première source de démotivation.

L'image de soi dépend des réussites et des échecs de l'apprenant. On peut présenter ce modèle sous la forme d'un cercle vicieux :



Plusieurs recherches en sciences de l'éducation mettent en évidence que les exigences élevées constituent un bon moyen de motiver dans la mesure où c'est un facteur très important de l'efficacité de l'apprentissage. Il est évident que plus les résultats des études en langue étrangère sont élevés, plus les apprenants ont potentiellement des résultats encore plus élevés et l'orientation positive vers l'apprentissage de la langue étrangère garantit l'amélioration des connaissances de la langue. Au contraire, les résultats décourageants des études sont en corrélation étroite avec l'objectif négatif cognitif et communicatif. Aussi, l'enseignant qui définit ou/et négocie des règles claires avec ses apprenants dès le début est-il bien souvent celui qui a le moins de problèmes en cours d'année. Le respect de l'enseignant et de son autonomie n'est pas synonyme d'absence de règles, de non-autorité, de non-exigence dans l'apprentissage. Les attentes positives des enseignants par rapport à leurs apprenants exercent une influence énorme et un poids gigantesque quant à leur motivation. Postuler et faire comprendre à ses apprenants que tout le monde est capable de réussir et d'y arriver en travaillant, c'est motivant. Rolland Viau considère à juste titre que « la condition idéale permettant à un apprenant faible d'améliorer son opinion de sa compétence consiste dans la réussite répétée d'une activité que l'apprenant ne se jugeait pas capable d'accomplir au départ. En effet, une réussite inattendue redonne souvent confiance à un apprenant et augmente ainsi sa motivation à s'engager dans une activité et à persévérer afin d'améliorer sa compétence » [Viau 2004].

Mais pour avoir une organisation optimale de l'activité de discours, l'enseignant doit connaître les types de motivation. La motivation peut être définie par des motifs extrinsèques et intrinsèques. Les motifs (ou motivations) intrinsèques sont inhérents aux activités qui sont réalisées pour l'intérêt qu'elles présentent en elles-mêmes et pour la satisfaction et le plaisir qui en découlent. Les motifs intrinsèques se caractérisent par un locus perçu de causalité interne [Ryan, 2000]. Ce type de motif ou motivation implique que le sujet pratique une activité parce qu'il en retire du plaisir et une certaine satisfaction. Selon Robert Vallerand, la motivation intrinsèque se décline en trois sous-catégories : la motivation intrinsèque à la connaissance (par ex. : « je participe parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses ») ; la motivation intrinsèque à la stimulation (par ex. : « je participe parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à ressentir des sensations particulières ») ; la motivation intrinsèque à

l'accomplissement (p. ex. : « je participe parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à me surpasser et à relever des défis ») [Vallerand 2001].

Le chercheur russe en didactique des langues Zinaïda Nikitenko affirme que l'intérêt des apprenants au processus de l'apprentissage de la langue étrangère est basé sur les motifs intérieurs (intrinsèques) qui sont issues de l'activité de la langue elle-même. Ainsi, pour conserver l'intérêt envers la langue étrangère, l'enseignant doit développer la motivation intérieure. On compte les paramètres-clés et les décisions qui sont propres à l'individu : ce sont l'expérience personnelle, le contexte de l'activité, les intérêts et penchants ; les émotions et sentiments, la conception du monde, le statut en collectivité [Nikitenko 2009]. Ces facteurs permettent d'exciter la motivation des apprenants. Dans ce cas «l'impulsion intérieure est un facteur primordial et pas la stimulation; la motivation devient un outil de la méthode de l'apprentissage elle-même. La motivation n'est pas imposée de l'extérieur» [Zimnyaya 1985: 46]. L'enseignant se trouve face à une série de problèmes dont l'essentiel réside dans l'utilisation des relations interpersonnelles et la création de la réussite émotionnelle, ce que garantira l'augmentation de l'efficacité de l'apprentissage de la communication. Puisque la motivation est un fait multiforme, le contenu de l'apprentissage doit inclure tout un complexe des moyens pour la soutenir. Dans le système de l'apprentissage de la langue étrangère comme dans celui d'une culture étrangère, en premier lieu, les moyens de l'appui de la motivation à l'activité cognitive et éducative sont importants et il en résulte que ce facteur excite la motivation communicative.

D'après le chercheur américain Stuart J.H.Biddle, les motivations extrinsèques se réfèrent aux motivations qui tendent à être plutôt externes, essentiellement dirigées par des facteurs externes (récompenses, obligations, pressions, etc.). Il estime que quatre formes de motivation extrinsèque peuvent être classées sur un continuum caractérisé par des degrés décroissants de motivation autodéterminée. Les deux premières motivations extrinsèques présentent des motifs d'engagement plutôt internes, tandis que les deux dernières s'inscrivent davantage dans des motifs d'engagement externes. Ainsi, la première forme de motivation extrinsèque est la régulation intégrée où le sujet choisit librement de s'engager dans une activité parce qu'il perçoit une relative concordance entre l'activité et ses motifs internes (par ex. : « je participe parce que c'est important pour moi »). La deuxième forme est la motivation extrinsèque à régulation identifiée. Elle implique que « le sujet s'engage parce qu'il juge l'activité valable et qu'il a identifié l'importance de son engagement » (par ex.: «je participe parce que ce que j'y apprendis me sera utile pour plus tard»). La troisième forme est la motivation à régulation introjectée qui implique que l'individu s'engage dans une activité «pour éviter des sentiments négatifs, tels que la culpabilité, ou pour chercher l'approbation des autres» [Biddle2001 : 102]. Cette forme de motivation a une intériorisation plus faible des facteurs qui influencent ses comportements et ses actions. Cette forme de motivation est dépendante de facteurs externes (par ex.: «je participe parce que je me sentirais mal de ne pas y aller»). La dernière forme, où l'aspect autodéterminé de la motivation est totalement absent, est la motivation extrinsèque à régulation externe qui caractérise l'individu qui est motivé par des éléments extérieurs à l'activité comme les récompenses matérielles ou échapper aux punitions (par ex. : «je participe parce que j'aurais des ennuis si je n'y allais pas»). Dans ce cas, l'engagement est complètement dépendant de la présence de ces facteurs externes, dès qu'ils disparaissent, la participation s'estompe. Cette conception multidimensionnelle de la motivation extrinsèque met en évidence que le modèle de l'autodétermination n'oppose pas simplement, de manière dichotomique, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La motivation extrinsèque est axée sur un continuum de sorte que certaines formes de motivations extrinsèques, à savoir la motivation à régulation intégrée et celle à régulation identifiée présentent un locus de causalité conçu plutôt interne par rapport aux motivations extrinsèques à régulation introjectée et à régulation externe.

Ainsi, la motivation extrinsèque n'est pas liée au contenu de la matière d'étude : le motif de devoir, les obligations (ce sont de grands motifs sociaux) ; le motif de l'appréciation, la réussite personnelle (ce sont de petits motifs sociaux) ; l'absence d'un désir d'apprendre (ce sont des

motifs négatifs). La motivation intrinsèque, au contraire, est liée au contenu de la matière d'étude : le motif de l'activité de cognition, de l'intérêt au contenu d'apprentissage (ce sont les motifs de cognition), les motifs de l'acquisition des procédés généraux des actions, la révélation des liens de cause et de conséquence dans la matière qu'on apprend (ce sont les motifs de cognition d'étude).

Le motif essentiel définissant l'activité d'étude et la formation de relation domine dans la structure générale de la motivation. C'est un motif de cognition car l'aspiration constante à la connaissance, la liaison avec le contenu et celui d'organisation de l'activité d'étude elle-même sont mises en tête. Lors le processus de l'activité d'étude les motifs particuliers et la réalisation de certains problèmes apparaissent et acquièrent les objectifs de l'apprentissage de la communication. Les motifs cognitifs de l'acquisition de la langue étrangère se différencient de façon suivante: l'intérêt pour la langue étrangère elle-même contribue à la formation des motifs pour analyser des faits de langue, plusieurs variantes de travail avec des faits de la langue, il contribue au développement de la mentalité, à la possibilité de l'utilisation de la langue étrangère comme moyen d'échanges d'information et comme moyen d'acquisition des connaissances grâce à la langue, à l'apprentissage de la culture, de l'histoire, du développement et de la réalité du pays dont on apprend la langue. L'élargissement des horizons intellectuels contribue à former un intérêt pour la langue étrangère comme un moyen nécessaire de l'activité de cognition.

Le sujet de la motivation a une signification décisive également pour l'intensification de tous les procès psychologiques – la perception, la compréhension et l'étude du document de langue étrangère. Il est nécessaire d'augmenter les niveaux de la motivation, en contribuant au développement de la connaissance et de l'activité intellectuelle des apprenants, en tâchant en fin de compte à augmenter l'efficacité du processus de l'enseignement. «La condition intérieure, les émotions (besoins) psychiques et physiques, le besoin (motif) délibéré intérieur ou extérieur donnent le sens, stimulent alors l'activité de discours, la mentalité et amènent au désir d'apprendre plus et à apprendre à penser en langue étrangère» [Léontiev 1971 : 2]. Grâce à la situation on satisfait les besoins de l'apprenant, et il y a des résultats positifs dans l'étude de la langue étrangère. Ainsi, «des motifs, les intérêts, les situations, les résultats sont interdépendants et font l'unité harmonieuse de l'apprenant. Tous ces faits rejoignent l'activité intérieure : l'enseignement de la communication de la langue étrangère se passe grâce aux rapports où se réalise l'échange des idées, des intérêts, la transmission des lignes du caractère, des caractéristiques personnelles des apprenants» [Passov 1991: 17].

La mesure des propriétés personnelles amène à l'apparition de la situation de la motivation communicative, c'est-à-dire assure la participation énergétique aux rapports réels ou à ceux d'étude, l'appel à la motivation communicative. La compréhension de l'expérience personnelle, des sphères des désirs, des intérêts, des penchants, de la conception du monde, du statut de l'étudiant dans le groupe incitent les apprenants à l'apprentissage. Le succès de l'acquisition de la langue étrangère dans sa fonction cognitive contribue à la formation du sentiment de langue. La satisfaction des motifs proprement cognitifs à l'étude de la langue étrangère forme la motivation stable au travail. L'usage de la langue étrangère pour recevoir l'information (par exemple, la lecture des revues, des journaux, des dictionnaires, etc.) rend cette langue irremplaçable dans l'activité cognitive de l'apprenant. D'autre part, la langue étrangère intensifie l'activité cognitive des apprenants, donc, elle augmente la motivation de l'étude de la langue.

Il est important d'examiner la motivation sous le jour du rappel au problème de la langue comme une partie de la culture de la langue étrangère. Cela permet de réunir avec succès les éléments de la civilisation avec les faits linguistiques qui se produisent non seulement comme moyen de communication, mais aussi comme celui de la présentation de l'apprenant à une nouvelle réalité. Dans son ouvrage «Approche linguoculturelle comme moyen d'augmentation de motivation dans l'apprentissage de la langue étrangère» Nikolai Salanovitch écrit que l'approche de l'enseignement de la langue étrangère assure dans plusieurs cas non seulement la réalisation la

plus efficace des tâches pratiques, de culture générale, d'éducation, mais elle contient aussi des possibilités immenses pour le rappel et le maintien ultérieur de la motivation de l'apprentissage. En plus, la tâche principale est l'étude des unités de langue qui reflètent les particularités de la culture du peuple - le porteur de la langue et le milieu de son existence» [Salanovitch 1995]. La civilisation du pays dont on apprend la langue devient une base ancrée dans la pratique de l'enseignement de la langue étrangère grâce aux chercheurs Evguény Véréchtchaguine et Vitaly Kostomarov. Le niveau de l'élargissement possible du document de civilisation du pays peut permettre logiquement de résoudre effectivement les tâches du renforcement de l'orientation socioculturelle de la formation de la langue étrangère, de l'élargissement des connaissances de base, de la modernisation de la base lexicale et, naturellement, du renforcement de l'aspect de motivation de l'enseignement de la langue étrangère. La formation de la compétence socio-culturelle fait partie intégrante de l'apprentissage du français dès l'école primaire. Les apprenants prennent connaissance des noms français, des textes authentiques, des chansons folkloriques pour enfants ; des symboles culturels et politiques du pays, des bandes dessinées, des contes de fées français, du folklore, de la poésie de l'enfant, etc. Par exemple, les manuels de français pour les enfants de 7 et 8 ans sont dotés de la rubrique «Magazine France-infos» qui parle de la découverte de la France [Vladimirova 2013 : 21-22, 86-92]. L'utilisation du document culturel dans le procès d'étude crée les conditions qui motivent l'apprentissage et contribue à l'approfondissement et à l'élargissement de la sphère de l'activité cognitive des apprenants. Il ne faut pas oublier le travail motivant des apprenants qui préparent tel ou tel projet. À titre d'exemple on peut citer les projets des apprenants de 8 ans (3^{ème} année) concernant les particularités de la cuisine française, la composition du calendrier de la classe, l'organisation de la fête de classe, la sélection des objets pour le bal masqué, le bricolage des marionnettes, la préparation du livre «J'aime – Je n'aime pas», du jeu de dominos, de l'affiche de l'animal préféré, etc. [Vladimirova 2013 : 73-79].

Ainsi, la coordination du contenu de l'enseignement et des moyens de sa présentation avec les besoins cognitifs et les intérêts des apprenants résiste à la formation de l'orientation négative. Le contenu optimum pris confirme tous les composants de la motivation: besoins, intérêts, émotions, motifs eux-mêmes. La formation du niveau stable de la motivation oblige l'enseignant à choisir les documents d'étude cohérents qui représentent les valeurs cognitives, communicatives, professionnelles ayant un caractère créateur stimulant l'activité d'étude des apprenants.

RÉFÉRENCES

- Léontiev 1971** : Léontiev A.A. Besoins, motifs, émotions (Леонтьев А.А. Потребности, мотивы, эмоции). – Moscou : MGU.
- Nikitenko 2009** : Nikitenko Z. N. La spécificité de l'enseignement de la langue anglaise à l'école élémentaire (Никитенко З.Н. Специфика обучения английскому языку в начальной школе). – Moscou : Université pédagogique d'État.
- Passov 1991** : Passov E.I. Méthode communicative de l'apprentissage de la langue étrangère (Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку). – Moscou : Prosvéchtchénie.
- Pintrich 2003** : Pintrich P.R. Une perspective de science motivante sur le rôle de motivation étudiante dans l'apprentissage et les contextes enseignants// Journal de Psychologie Éducative. – № 4.
- Ryan 2000** : Ryan R. M., Deci E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. – Rochester, New-York: University of Rochester.
- Salanovitch 1995** : Salanovitch N.A. Approche linguoculturelle comme moyen d'augmentation de motivation dans l'apprentissage de la langue étrangère (Саланович Н.А.

Лингвострановедческий подход как средство повышения мотивации при обучении иностранному языку в старших классах средней школы (на материале французского языка): Thèse. – Moscou: MPGU.

Vallerand 2001 : Vallerand R.J. Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study // Journal of Personality. – № 344.

Vallerand 2006 : Vallerand R. J. Les fondements de la psychologie sociale. – 2-e édition. - Montréal: Gaëtan Morin.

Véréchtchaguine 1983 : Véréchtchaguine E.M., Kostomarov V.G. La langue et la culture (Верепагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура). – Moscou : Indrik.

Viau 2004 : Viau Rolland. La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire: 3e congrès des chercheurs en éducation. – Bruxelles.

Vladimirova 2013 : Vladimirova V.G, Grigorieva E.I. Le français. Manuel pour la 2^{ème} classe de l'école secondaire (Владимирова В.Г., Григорьева Е.Я. Французский язык: Учебник для 2 класса общеобразовательных учреждений). – Smolensk: Association XXI siècle.

Zimnyaya 1985: Zimnyaya I.A. Psychologie pédagogique (Зимняя И.А. Педагогическая психология). – Moscou: Logos.

PARTIE III

INTERCULTURALITÉ

Oxana TIMACHEVA

Ph.D., Professeure

Université Pédagogique Municipale de Moscou

LE GENIE DU LOCUS

Писатели XX века (Фолкнер, Маркес, Распутин) отстаивают свою принадлежность к земле, на которой они родились. Лейтмотив их творчества – тесная связь родных мест с личной и коллективной историей. Сегодня привязанность к родной земле ослабела. Узльбек пытается установить причины этого явления в романе «Карта и территория».

Les écrivains du XX^e siècle (Faulkner, Marquez, Raspoutine) revendiquent leur appartenance à leur territoire d'origine. Le véritable leitmotiv qui traverse l'ensemble de leurs écrits est la présence des lieux étroitement liés à une histoire personnelle, individuelle et collective. Aujourd'hui l'attachement au pays natal est affaibli. Houellebecq tâche d'établir les raisons de ce phénomène dans son roman «La carte et le territoire».

La naissance de William Faulkner comme écrivain est marquée par la publication de son roman «Sartoris» en 1929. On y apprend la parution d'un nouveau pays sur la carte littéraire. Ce qu'on sait exactement de ce pays, c'est qu'il se trouve au Sud de l'Amérique. Pourtant Jocona (*Joknopatawha*) n'est qu'une terre inventée, imaginaire, mais en lisant les romans de cet auteur on l'imagine authentique. L'écrivain indique les dimensions de ce pays : il est grand comme un timbre postal et c'est ici que se passe l'action de presque tous les romans de Faulkner. L'unité de lieu, les personnages qui varient très peu d'un livre à l'autre, donnent à ce monde un caractère achevé, et tous ses romans peuvent être considérés comme une *saga moderne* [Anastassiév 1991: 8].

Faulkner répétait qu'il aimait penser que le monde créé par lui c'était la pièce fondamentale de l'univers tel qu'il le voyait. L'univers, d'après lui, sans la terre de Joknopatawha semblait incomplet. Ce lieu est la scène de grandes passions humaines et de conflits à l'échelle mondiale. L'auteur observe les complexes psychologiques et la destruction spirituelle de ses personnages. Il y voit l'universel dans des situations locales. Son concept du monde de Joknopatawha est exprimé par une temporalité spécifique. Faulkner combine le style ironique, pathétique, biblique, différentes versions d'un même événement. Les discours divers s'unissent dans le flot de la conscience du narrateur. Il parle tantôt vivement, tantôt très lentement, il crée des phrases monstrueuses remplies d'information éloquente et contradictoire. Faulkner résonne tantôt comme un ancien poète, tantôt comme un auteur sans âge, très raisonnable. Ses héros sont les porte-parole de ses idées. Faulkner est un bon peintre du mal.

Il crée une allégorie de la vie au Sud des Etats-Unis pendant une période qu'il connaît très bien, qu'il comprend parfaitement. Il parle à la fois du passé, du présent et de l'avenir, comme si tout cela existait ensemble et instantanément.

L'écrivain peint ses personnages dans des situations extrêmes et tâche de les passer au crible de leur résistance. Il veut, mais il n'en est pas certain, que ses personnages soient capables de remporter la victoire et de renaître.

Ce qui frappe dans la vision artistique de cet écrivain c'est sa capacité de déployer l'action ici et maintenant. L'action immédiate se remplit d'un sens spécifique et s'élève au niveau de la mythologie. Pour moi, l'homme, pense-t-il, est une somme d'atmosphères où il vit. L'homme est l'air qu'il respire, les arômes qu'il sent. L'auteur veut croire que l'homme est fort, capable de remporter la victoire. Pourtant qu'est-ce que c'est qu'une victoire? C'est plutôt une illusion des égarés et des philosophes.

Le lieu de l'action du grand roman «Cien anos de soledad est Aracataca» est Macondo, le village natal de Gabriel García Márquez. Au moment de la conception du roman l'écrivain a déjà visité les États-Unis, l'Europe et l'URSS, mais il n'a voulu parler que de Macondo. Aujourd'hui ce lieu personnifie toute l'Amérique Latine.

Macondo, un grand village ou une petite ville provinciale, est devenu pour Márquez un grand univers, un symbole de chaque petite ville qui n'est pas surpeuplée, qui continue à vivre lentement avec beaucoup de difficultés et avec un certain plaisir, sans penser au pouvoir de ses forces historiques qui peuvent changer son destin et la vie de ses habitants. Tout cela est au-delà de ses connaissances et de sa compétence.

Le roman de Márquez représente l'histoire d'une famille où il y a beaucoup d'enfants dont certains sont adoptifs. La femme de ménage de cette famille Buendía a eu des rapports sexuels avec plusieurs hommes dans cette maison, et les Buendía sont épouvantés du risque d'inceste; ils pensent à la fin du monde et à la destruction de toute cette famille. Les événements au sein de la famille se développent sur un fond historique. De la capitale (appelons-la Bogota, – Márquez n'a jamais prononcé son nom) on envoie à Macondo des représentants du pouvoir politique et militaire, et tout se passe comme si c'était la vie réelle. Et en fin du compte, Macondo est effacé de la terre par un ouragan apocalyptique.

Márquez a écrit ce livre où le monde entier est représenté à travers Macondo. Le village est à la fois un univers et un microcosme. Le roman commence et s'achève dans un style biblique. Il contient les essentiels mythes anthropologiques qui caractérisent la culture occidentale et la culture de l'Amérique Latine, les grandes aspirations de son pays ainsi que son humiliation. La narration est faite par l'auteur avec un pathos de négation. Le livre est le bilan de son expérience personnelle. «Je ne suis qu'un notaire médiocre», – répétait-il de lui-même. Ce qui impressionne le lecteur résulte de la forme du roman qui est une combinaison sans pareilles de discours, artistiques et populaires. Sa narration coule librement par la bouche d'une tante de Márquez – tante Francisca provenant toujours du même Aracataca. Pourtant l'homme qui parle de son village, de sa nation et du monde entier a dans sa tête les grands mythes occidentaux (grecs, romains, bibliques).

«Cien anos de soledad» a assimilé l'expérience vécue par le peuple colombien, et la sagesse populaire. Pourtant les héros de ce roman ne sont pas du tout sages. Ils ne sont pas prêts à s'opposer et à résister à l'agression du monde où ils vivent. En principe, dans ce monde il n'y a plus d'intelligence au sens folklorique.

Le fils de Márquez a dit du roman de son père : «Ce livre a été conçu dans une petite chambre où mon père écrivait derrière une petite table avec beaucoup d'émotions qui lui sont revenues à la fin de comptes par l'énergie de son chef-d'œuvre. Le village où il se trouvait n'était qu'une terre inconnue du Tiers Monde. Et maintenant personne ne peut plus dire qu'il ne la connaît pas»[Martin 2011 : 243].

Il est notoire que Márquez dans plusieurs interventions a parlé de son village comme d'une terre sacrée. Tous les événements qui s'y passent lui tiennent à cœur. Il vit de sa mémoire du village, de ses habitants, de ses proches et de sa grande famille, surtout de sa tante et de sa grand-mère.

* * *

L'écrivain russe qui touche le plus le sujet de *Iocus* natal est Valentin Raspoutine, un peu oublié aujourd'hui en Russie. De nos jours, il ne veut plus quitter son Irkoutsk et les rives de l'Angara.

Victor Hugo a dit une fois que tout ce qu'il y avait dans l'enfance de l'homme était marqué en lui comme des lettres gravées sur l'écorce d'un arbre. Ce texte reste sur l'arbre pour toujours. On ne peut pas s'imaginer Raspoutine sans la taïga, les neiges, sans la Sibérie et sans sa rivière aimée – l'Angara. Il écrit : «Le fait que je suis écrivain se cache dans mes souvenirs d'enfance.

Lorsque je me suis approché de l'Angara pour la première fois, je n'ai pas pu articuler un seul mot. Sa beauté m'a privé de paroles, et plusieurs années après, elle m'a offert la faculté d'écrire» [Rousskaya 2011]. Valentin Raspoutine est l'auteur d'une quantité impressionnante de romans et de nouvelles, mondialement connus : *Les leçons de français*, *Adieu à Matoura*, *Vassili et Vassilissa*, *L'argent pour Maria* et d'autres.

La nature du talent de Raspoutine ne consiste pas en la sublimation dans le sens freudien. Ce n'est pas une tentative de se débarrasser de ses propres souffrances. L'écrivain souffre, c'est vrai, mais sa douleur porte le trait de la compassion. Tous ses livres sont engagés dans les grands combats de son époque. La compassion, d'après Valentin Raspoutine, surgit chaque fois quand il faut répondre aux questions posées par la réalité sociale dans laquelle nous sommes tous plongés. Quand on se pose les questions dites éternelles, on sent la réalité comme embellie. Pourtant il faut se les poser dans l'espoir que ton texte sera utile un jour. Répondre négativement empêchent l'expression d'un grand maître de la prose. Si l'on ne croit plus de nos jours au folklore, on croit encore à la voix du peuple. Que décrit-il, Raspoutine? Mort, amour, bonté, compassion.

Le héros de l'écrivain russe questionne le monde réel tel qu'il s'ouvre à sa conscience. Pourquoi ma vie est-elle si ordinaire, pourquoi mon destin est-il invariable ? Où était-il l'homme quand on a choisi son destin ? Pourquoi a-t-il consenti à ce choix ? Pourquoi n'a-t-il pas protesté contre son destin ?

Comme Márquez, Raspoutine aime sa famille, ses aïeux. Dans sa narration nous percevons son inquiétude envers les gens qu'il décrit. D'habitude il traverse le superficiel, l'ethnographique, le conventionnel, le national pour arriver à ce qu'on peut appeler l'humain dans cet univers. On dit parfois que Raspoutine est un écrivain régional, mais ce n'est pas vrai, les problèmes qu'il traite sont internationaux, et son style est formé par le psychologisme aigu de Dostoievski et par la poésie dans le sens de Bouine. Celui-ci l'attirait par sa maîtrise de l'écriture moderne, par la capacité d'écrire et de peindre à la fois.

Raspoutine ne décrit pas les drames de la vie quotidienne. Ses romans sont métaphysiques. Si pour certains le métier d'écrivain est un grand plaisir, pour Raspoutine les paroles sont au-delà du plaisir. Un personnage de son roman prononce sur son lit de mort : «Adieu, André, adieu. Et que ta vie ne soit ni facile, ni légère.» La vie d'après l'écrivain russe ne doit être en aucun cas facile et agréable parce que celui qui vit sans se rendre compte de ce qu'il fait est déjà dans les griffes du diable. La vie est une série de grandes difficultés permettant d'apprécier la mort comme la fin bien méritée [Rousskaya 2011: 279].

* * *

En tenant dans la tête les œuvres des grands maîtres de la prose mondiale, je veux parler de Michel Houellebecq. La raison en est le titre d'un de ses derniers romans «La carte et le territoire»(Prix Goncourt, 2010). L'auteur lui-même est un personnage de son roman. Il se voit de côté, il s'analyse et comprend qu'il ne voudrait jamais changer de lieu d'habitation : «Je vais retourner dans le Loiret qui m'attire, je veux y habiter». Si cette pensée n'est pas inventée, elle est intime. Mais l'auteur réfléchit aussi sur le monde qui reste toujours le sujet de sa narration. Dans sa tête comme dans les têtes de beaucoup de nos contemporains règne le monde romanesque et cinématographique, ainsi que le monde musical. Alors, il nous dit qu'aujourd'hui il faut s'intéresser plutôt au monde comme au lieu de *la juxtaposition*, par exemple de la juxtaposition de la poésie et de la peinture. Dans son livre Houellebecq parle d'un photographe qui devient peintre, de lui-même, des auteurs comme Beigbeder (prestidigitateur pour une heure). Il est convaincu que ces personnages observent le monde moderne en le mesurant. A son avis, de nos jours il est impossible d'écrire un roman, comme il est impossible de vivre. Pourquoi? Pour la raison des *poïds qui s'accumulent*. Et toutes les théories de la liberté de Gide à Sartre ne sont que les immoralités conçues par des célibataires irresponsables [Houellebecq 2010: 113].

Dans la bibliothèque personnelle de Houellebecq il y a un petit nombre de romans – des classiques essentiellement. Mais par contre, elle possède un nombre étonnant d'ouvrages consacrés aux réformateurs sociaux du XIX^e siècle – Marx, Proudhon, Saint-Simon, Carlyle. Il aime particulièrement la lecture du «Retour de Don Quichotte» de William Morris, curieux roman dans lequel l'auteur imagine une révolution inspirée du christianisme et de l'artisanat médiéval. Ce type de révolution se répandant peu à peu nous conduira à l'abandon du système de production industrielle au profit des communautés artisanales et agraires : « J'ai vécu mon enfance dans le Loiret, j'y faisais des cabanes en forêt, je pense aussi que je peux retourner à l'activité du même ordre. La chasse au ragondin? » On comprend bien pourquoi cela est dit par l'auteur de «La carte et le territoire». Il fait une référence à la société de consommation décrite dans «Les Choses» de Georges Perec et «Le jeune couple» de Jean-Louis Curtis.

Dans «La carte et le territoire» nous voyons le portrait d'un peintre-photographe. Houellebecq trouve l'inspiration pour son œuvre et construit le style de son roman en nous racontant plusieurs aventures de ses personnages. Les historiens de la littérature confirment que Houellebecq aimait au cours de son travail afficher aux murs de sa chambre différents documents représentant les endroits où il situait les scènes de son œuvre. Il était fasciné de la plastique des images.

Pourquoi ce roman porte-t-il le titre «La carte et le territoire»? Ce n'est pas seulement parce que l'artiste est passionné par son terroir, le territoire et la famille dont il est issu. Houellebecq parle de sa famille bien sûr, mais il n'en décrit qu'une patrie. La description du territoire est parfois moins intéressante que la carte qui peut contenir plusieurs points de vue sur n'importe quel endroit. En un mot Houellebecq nous propose de tenir dans la tête le globe terrestre et ses approfondissements comme nous le faisons dans l'ordinateur. La langue de la prose correspond à celui de l'Internet.

RÉFÉRENCES

Anastassiév 1991 : Anastassiév N. A. Maître de Joknopatawh (ВладелецИокнапатофы). – Moscou : Kniga.

Houellebecq 2010 : Houellebecq M. La carte et le territoire. – Paris : Gallimard.

Martin 2011 : Martin G. Gabriel Garcia Márquez. Biographie (ГабриэльГарсияМаркес. Биография). – Moscou : Slovo.

Rousskaya 2011 : Prose russe de la fin du XX^e siècle ; recueil sous la rédaction de T.M. Koladitch (РусскаяпрозаконцаXXвека). – Moscou : Academia.

Timacheva 2013 : Timacheva O.V. De Rabelais à Houellebecq (ГимашеваО.В. ОтРабледоУэльбека). – Moscou : Aléteya.

Dimitri VALKOV

Maître de conférences

Université Lomonossov de Moscou

UN EXEMPLE DES RELATIONS INTERCULTURELLES : LES GÉNOIS ET LES OSMANLIS DANS LA PREMIÈRE MOITIÉ DU XV^e SIÈCLE

Неотъемлемой частью современного гуманитарного университетского образования является формирование понимания специфики различных цивилизаций и культур, их взаимодействия и взаимозависимости. Данная статья посвящена анализу одного документа из регистра документов 1424–1428 гг. генуэзской Оффитии Попечения Рамании, источника, отражающего пристальное внимание Генуи к фортификационно-архитектурному обустройству и символическому обозначению своего заморского пространства. Документ представляется частной, однако немаловажной иллюстрацией тех же явлений, что находят отражение в эпиграфическом материале генуэзских факторий, датированном 1-ой половиной XV в.

À l'échelle universitaire, les études interculturelles invitent à s'interroger sur les fondements pédagogiques de l'apprentissage de la multiculturalité. Ainsi la civilisation, la culture, l'anthropologie culturelle, l'altérité, l'interculturel, ou même l'idée d'ethnosphère sont les cadres propices à des remises en question méthodologiques adressées aux étudiants. Le présent article a pour objectif essentiel d'analyser un document appartenant au registre de documents des années 1424–1428 de l'Officium Provisionis Romanie de Gênes, reflétant l'attention de la métropole ligurienne à l'exclusivité de l'aménagement architectural ainsi qu'à l'inviolabilité de la désignation symbolique des possessions génoises d'outre-mer.

Selon Claude Claret, le terme *interculturel* introduit les notions de complexité dans les relations entre cultures [Claret 1993 : 21]. Ce terme possédant une forte dimension politique est suggéré par l'intégration européenne au sein de l'Union. La recherche de Jürgen Endres, publiée en 2010, traduit le souhait de promouvoir une meilleure compréhension de la notion de *dialogue interculturel et interreligieux* au niveau politologique et constitutionnel [Endres 2010 : 6–10]. L'*interculturalité* possède en outre une dimension purement académique. Depuis l'époque brillante de Claude Lévi-Strauss, Émile Benveniste, Pierre Gourou les sciences humaines en France sont axées sur l'approche interdisciplinaire, étant liées à un vaste spectre d'études anthropologiques, ethnologiques, interculturelles. À l'échelle universitaire, ces études invitent à s'interroger sur les fondements pédagogiques de l'apprentissage de la *multiculturalité*. Ainsi la civilisation, la culture, l'anthropologie culturelle, l'altérité, l'interculturel, ou même l'idée d'ethnosphère sont les cadres propices à des remises en question méthodologiques adressées aux étudiants.

Or les études médiévales ne restent que partiellement et spécifiquement touchées par l'intérêt pour la notion d'interculturalité. Si bien des travaux étudient l'activité économique des Génois en se proposant en même temps de dégager ses reflets politiques, diplomatiques et institutionnels, ceux qui s'adressent spécialement à l'analyse des procédés et mécanismes de la désignation symbolique de l'Outre-Mer génois restent relativement rares [Banti 1983 ; Emanov 2006]. Par ailleurs, cette problématique doit être considérée sous le prisme des enjeux de la propagande politique dans l'Italie communale. Nous tenons ici compte de bien des sujets largement explorés dans l'historiographie de quelques dernières décennies. Principalement, c'est aux recherches de Giuseppe Scalia, Ottavio Banti, Andrea von Hülsen-Esch, Colette Dufour Bozzo, Élisabeth Crouzet-Pavan, Nicoletta Giovè Marchioli que nous devons l'exploration de ces sujets.

Le présent article a pour objectif essentiel d'analyser un document appartenant au registre de documents des années 1424–1428 de l'*Officium Provisionis Romanie* de Gênes [Balletto 2000 : 31–32, doc. 25], reflétant l'attention de la métropole ligurienne (soumise entre 1421 et 1435 au pouvoir des Visconti milanais) à l'exclusivité de l'aménagement architectural ainsi qu'à l'inviolabilité de la désignation symbolique d'un de ses comptoirs les plus importants, voire stratégiques, celui de Péra. Le document que nous analysons est daté du premier quart du XV^e siècle, de l'époque de l'accroissement progressif de la poussée turque dans la région balcano-égéenne, quand les Génois se retrouvèrent face au plus grand défi méditerranéen des XIV^e – XV^e siècles. De cette façon, l'analyse de notre document ajoute certains traits significatifs au portrait général des relations politiques et interculturelles existant entre les deux compétiteurs régionaux à la veille des grands troubles méditerranéens du milieu du XV^e siècle.

* * *

Le document dont il s'agit est daté du 15 avril 1424. La plupart des documents constituant le registre des années 1424–1428 de l'*Officium Provisionis Romanie* de Gênes sont les copies, souvent non dépourvues d'omissions et d'erreurs, des originaux rédigés par l'Office et envoyés à différents destinataires.

Le document en question fut adressé aux hommes prudents Thomas de Prementorio (Promontorio ?), podestat de Péra, Conrad de Pastino, Frédéric Scipiono (Scipione ?), Zacharie Spinola, Léonard *de Francis Burgarus*, conseillers et provéditeurs. Au nom du gouverneur milanais, du Conseil des anciens et de l'*Officium Provisionis Romanie* de Gênes, on recourut à l'expression de l'indignation et du dépit d'apprendre certains, soit poursuivant le pire but, soit manifestant une ignorance criante, avoir délibérément proposé que Murad-bey, souverain des Turcs, offrît trois cents hyperpères à la communauté de Péra, suffisants à la construction d'une tour fortifiée *iuxta pondus et comeribium* de Péra, à condition que la communauté de Péra acceptât de faire représenter sur la tour même les insignes du souverain turc. Quelles que fussent la témérité et l'imprudence de ceux qui le proposaient, ce fut l'incurie des officiers de Péra, accommodant plutôt l'oreille à ces erreurs au lieu de les châtier sévèrement et d'empêcher ces élucubrations ineptes, qui mérita le blâme le plus rigoureux des dignitaires de Gênes. Afin d'empêcher toute propagation ultérieure de ce mal, le gouverneur de Gênes, le Conseil des anciens et l'*Officium Provisionis Romanie* de Gênes insistèrent pour que les officiers concernés apportassent tous leurs soins grâce auxquels on pût (il fût possible de) couper court à toutes ces élucubrations périlleuses (épineuses) ; le gouverneur de Gênes, le Conseil des anciens et l'*Officium Provisionis Romanie* de Gênes exigèrent en outre que les officiers de Péra, à moins qu'ils ne souhaitassent se dépourvoir de la faveur des dignitaires de Gênes et ne désirassent provoquer une indignation gravissime, ne permissent à aucun souverain de s'attacher à de telles intentions. Ainsi donc, pour que personne agité par une témérité audacieuse ou même trompé par la cécité d'ignorance ne crût bon d'implorer l'aide de tel ou tel (quelque) souverain, destinée à l'aménagement ou bien à la fortification des possessions génoises, à quoi par la grâce de Dieu les propres forces des Génois étaient plus que suffisantes, le gouverneur de Gênes, le Conseil des anciens et l'*Officium Provisionis Romanie* de Gênes prescrivirent de faire enregistrer l'original du document dans les actes de la curie de Péra, à la connaissance non moins des citadins que des futurs officiers.

À partir de la première ligne du document, on voit apparaître un contexte historique remarquable. Les dignitaires de la mère patrie soumise au pouvoir des Visconti milanais s'offensent contre ceux qui n'hésitent pas à proposer que trois cents hyperpères, prêt éventuel du souverain turc, soient investis dans la construction d'une tour fortifiée *iuxta pondus et comeribium* de Péra (vraisemblablement, nous n'avons aucune information certaine sur l'accomplissement de ces travaux, pourrait-on supposer qu'ils n'aient jamais été réalisés) et que cette tour porte les insignes du sultan Murad II (*super ipsa turri pingi facere ipsius principis Teucrorum insignia*). La situation a été qualifiée par Gênes de périlleuse, épineuse (*discriminosa materia*), c'est pourquoi la négligence

(*inadvertentia*) des officiers de Péra a suscité une irritation considérable (*non mediocrem irritavit ad iram*). Le texte du document prescrit en outre aux officiers de Péra de couper court à toutes ces élucubrations et considérations (*de huiusmodi discriminosa materia sermo non fiat*) aussi bien que d'empêcher la participation de toute tierce Puissance à l'aménagement des possessions génoises (*neque talem intentum alicui orbis principi permittatis inferri*). L'insistance des dignitaires de Gênes sur la suffisance des forces des Génois à l'aménagement des établissements d'outre-mer nuance notre contexte (*pro terrarum nostrarum reparatione vel fortificatione fienda, cui, Dei gratia, suppetunt vires nostre*).

L'esprit du document en question pourrait faire penser à l'autosuffisance de la diplomatie génoise dans l'Orient byzantino-turc, mais ce n'est pas le cas. Engagée dans une confrontation militaire incessante avec Venise, soumise à quelques reprises entre 1350 et 1480 à Milan, puis au domaine royal français, sans oublier les Catalans, Gênes était forcée de choisir en majorité des cas la politique d'adaptation. Cette politique paraissant beaucoup plus philoturque en comparaison de celle de Venise ou bien de Byzance n'excluait tout de même pas la participation génoise à plusieurs coalitions antiturques animées en Europe autour de l'an 1400. En Roumanie, l'activité de bien des familles génoises (l'exemple des Gattilusì, Adorno, Draperio, qui ont réussi à établir des contacts privilégiés avec quelques sultans osmanlis, mérite d'être cité) tout comme la diplomatie des officiers de Péra visaient à maintenir des contacts privilégiés avec les Osmanlis, mais il n'y a rien d'étonnant que ce furent les mêmes officiers de Péra qui entrèrent en négociations avec les ambassadeurs de Timour, séjournant à Péra entre le 18 mai et le 21 juin 1402, un mois avant le désastre catastrophique des Osmanlis près d'Angora (le 28 juillet 1402 ; selon Michel Balard, la diplomatie de Timour, en particulier, la mission d'août 1401, visait à persuader les autorités de Péra de renoncer aux contacts avec les Osmanlis). Notre document étant pris en considération, les étendards de Timour, hissés, d'après Stella [Petti Balbi 1975 : 260], sur les murs de Péra, ne semblent pas tout à fait impossibles. Avec une certaine probabilité, le cas pouvait se répéter 22 ans après. Évidemment, le texte de notre source est dépourvu d'indications précises sur la nature d'*ipsius principis Teucrorum insignia*. Il est fort probable que ce soit le signe (l'insigne) personnel (*tugbra*) [sur *tugbra* : Keten, Şahin 2004, Keten, Şahin, Çalik 2005] du sultan Murad II que notre document mentionne en évoquant le terme latin *insignia*.

L'isolat architectural, tour ou autre pièce quelle qu'elle soit, qu'on aurait pu aménager à Péra grâce au soutien financier de Murad II aurait dû servir d'un signal significatif et périlleux aussi à Gênes qu'à Péra. En même temps, le recours ou bien la volonté d'une tierce Puissance de recourir à l'affichage de ses insignes afin de désigner symboliquement un espace architectural enraciné dans le tissu urbain du comptoir génois aurait dû servir d'un événement d'une extrême importance pour Gênes, – d'un extrême auquel Gênes s'est donné d'ailleurs de la peine de s'accoutumer et de s'adapter [Eyice 1987 : 12–13, N 5]. Cela étant, dans les conditions politiques en vigueur en Roumanie au premier quart du XV^e siècle, l'application de la pratique génoise de rayer des textes et de supprimer des armoiries selon les cas [Eyice 1987 : 14, N 7, 17–18, N 11, 21–22, N 16, Valkov 2009 : 153–155, N 50] aux insignes du sultan turc n'aurait été rien d'autre qu'une complication politique menaçant immédiatement le commerce de Gênes dans tout l'Orient byzantin. C'est par cette ambiguïté de la situation qu'on peut effectivement expliquer le dépit des fonctionnaires de Gênes, relevé par notre document (*non absque cordis amaritudine ac gravi mentis turbatione*). Par-dessus, le sujet du document génois daté du 15 avril 1424 s'épuise ; il ne nous reste que nous adresser au revers historique.

Il est hors de doute que la colonisation génoise de l'Orient byzantin vit, entre le milieu du XII^e et le milieu du XV^e siècle, plusieurs reprises et fluctuations. C'est afin de désigner cet espace d'outre-mer ainsi créé que Gênes recourait, quand il était possible, à l'affichage de son insigne principal qui était celui de croix (*signum comunis*) [Pavoni 1981]. Dans la majorité écrasante des cas, c'est cet insigne qui est présent sur la surface des dalles commémoratives encastrées au nom des officiers des comptoirs génois. Même la dépendance de Gênes de tierces Puissances ne provoquait que bien rarement la disparition de l'insigne de croix de la surface des dalles génoises (nous ne connaissons que relativement peu de dalles datées des périodes de la dépendance de

Gênes de tierces Puissances, dépourvues en principe de la représentation de l'insigne en question [Eyice 1987 : 11–12, N 4]. La croix de Gênes flanquée de deux armoiries de podestat est sculptée sur une dalle de Luchino de Bonavey, datée de 1397 [Rossi 1928 : 146, N 2]; la croix est aussi présente sur une dalle datée de 1402 (1404), encastrée au nom de Jean Sauli, podestat de Péra [Rossi 1928 : 146–147, N 3], sur celle datée de 1404, posée au nom de Conrad Cigala, consul de Soldaia [Valkov 2009 : 151–153, N 49], sur celles datées de 1409 et de 1467, dues respectivement à Luchino Fieschi, consul de Soldaia, et à Baptiste de Oliva, consul de Cembalo [Valkov 2009 : 153–155, N 50, 176–178, N 62].

La durée des périodes de dépendance de Gênes, non négligeable (51 ans au total entre 1353 et 1478), aussi bien que la fréquence des reprises ont fait apparaître la pratique de la désignation épigraphique de l'espace génois d'outre-mer, consistant à représenter simultanément l'insigne de Gênes et celui d'une tierce Puissance. Le nombre de dalles intactes portant une telle paire d'insignes est effectivement réduit, leur persistance s'expliquant par l'emplacement inaccessible *in situ*. En revanche, le nombre de dalles génoises portant des armoiries rayées (au premier chef, celles des Visconti milanais) est plus qu'abondant. C'est par la rayure des armoiries et par la suppression des insignes que les Génois se précipitaient de rétablir, dans les conditions de la conjoncture politique versatile, l'inviolabilité de leur propre désignation de l'espace à la fois si ouvert et exclusif qu'était la Romanie et la Gazarie génoise.

Évidemment, la tradition épigraphique de l'Outre-Mer génois connaît certains exemples d'emprunt et de réadaptation *de facto* de différents insignes de tierces Puissances : il suffit de signaler l'emprunt du signe des Djõtchides (*tamga*) en héraldique génoise de Caffa [Valkov 2009 : 37–41, N 1, 41–44, N 2, 44–51, N 3, 72–78, N 8, 83–86, N 11, 86–88, N 12], l'apparition du monogramme des Paléologues sur presque toutes les dalles commémoratives voulues par les Gattilusi [Hasluck 1909], la présence du signe héraldique de la même dynastie impériale sur quelques dalles provenant de Péra [Rossi 1928 : 158, N 20]. Or, le statut du signe des Djõtchides en épigraphie génoise de Caffa et en numismatique turco-génoise de Crimée aussi bien que le rôle du signe héraldique des Paléologues en épigraphie de Péra ne sont pas encore suffisamment élucidés. L'épigraphie des Gattilusi, dont les facteurs historiques et dynastiques de la genèse nous sont connus, exige certainement une analyse spéciale.

L'épigraphie génoise de Caffa met à notre disposition une quantité comparable de dalles commémoratives officielles datées des périodes de la dépendance de Gênes de Milan, du Montferrat ou bien des rois de France, ne portant que les armoiries de consuls, de provéditeurs et de *massarii*. L'absence de l'insigne de Gênes pourrait être interprétée comme une suite de la dépendance politique de la métropole ligurienne. D'ailleurs, il nous semble que le contenu des inscriptions et leur formulaire ainsi que le contexte historique ne doivent pas être négligés quant à ce groupe de monuments. Premièrement, au cas où les textes des monuments en question qualifient explicitement des constructions, ils évoquent des chantiers locaux par excellence, engagés par des consuls (*proximi fontis ornatu, muri huius fabrica*, tels sont les travaux voulus par Calocero Ghisolfi, consul de Caffa, mentionnés dans le texte de sa dalle commémorative datée de 1467). La plupart des monuments en question se passent de qualification exacte de constructions (*hoc opus construi fecerunt, digna et laboriosa opera eternis laudibus posteris testabuntur, opus magnifici domini..., tempore magnifici domini...*, telles sont les formules auxquelles on recourt pour évoquer des chantiers). Le formulaire de tous ces monuments comprend donc des formules restreintes ou bien celles marquées d'une forte implication personnelle (le cas de l'inscription de Calocero Ghisolfi), ce qui diffère ces monuments des dalles somptueuses portant l'insigne de Gênes, dont les textes recourant à des formules développées et bien formalisées évoquent de grands chantiers extrêmement importants pour l'implantation de l'infrastructure défensive du comptoir (à titre d'exemples, il faut citer trois inscriptions datées de 1384, évoquant la construction de la tour de Saint-Georges, de celle de Saint-Thomas et de celle de Saint-Théodore). Deuxièmement, l'absence de l'insigne de Gênes sur quelques dalles de Baptiste Giustiniani, datées de 1474, pourrait être expliquée, bien qu'il soit peu probable que ce soit tout de même le cas, par la

concession en 1453 des droits de protectorat relatifs aux comptoirs de Gazarie à la Banque de Saint-Georges.

Nous avons analysé un document daté du 15 avril 1424, appartenant au registre de documents des années 1424–1428 de l'*Officium Provisionis Romanie* de Gênes. Le document fait écho à un cas remarquable caractérisant toute la complexité des relations entre les Génois et les Osmanlis, alliés et compétiteurs régionaux faisant face aux troubles méditerranéens du milieu du XV^e siècle. Au moment où la poussée turque en Romanie et en Anatolie progresse, mais les contacts commerciaux et militaires entre les deux Puissances restent encore assurés, dans le premier quart du XV^e siècle, le document en question s'engage à porter à la connaissance des dignitaires et citoyens de Péra une directive de la métropole ligurienne, obligeant le podestat et les provéditeurs de Péra à veiller à l'exclusivité de l'aménagement architectural ainsi qu'à l'inviolabilité de la désignation symbolique du comptoir. Tout en se mêlant à l'amalgame fantasque des relations turco-byzantino-génoises de la première moitié du XV^e siècle, le texte du document en question actualise au carrefour de cultures la problématique du symbolisme politique médiéval, dont l'exploration ne peut pas se passer d'une analyse détaillée de monuments épigraphiques.

RÉFÉRENCES

- Balletto 2000** : Balletto L. *Liber Officii Provisionis Romanie* (Genova, 1424–1428) / L. Balletto éd. – Gênes : s. n.
- Banti 1983** : Banti O. Epigrafi e propaganda politica ai primi del Trecento. Note di epigrafia e storia medioevale // *Quaderni ticinesi di numismatica e antichità classiche*, Lugano : Quaderni Ticinesi. – T. XII.
- Clanet 1993** : Clanet Cl. L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines. – Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Endres 2010** : Endres J. Le « dialogue interculturel » au Conseil de l'Europe, à l'Union européenne et à l'Unesco : état des lieux. – Berne : Secrétariat d'État à l'éducation et à la SER.
- Eyice 1987** : Eyice S. I blasoni genovesi di Amasra // *Quaderni di Istanbul* / sous la direction de A. Rispoli. – Bologne : Nuova Casa Editrice L. Capelli. – Vol. I.
- Émanov 2006** : Emanov A. Monuments épigraphiques non-publiés des comptoirs génois en Crimée (XIV–XV siècles) (Неизданные lapидарные памятники генуэзских поселений Крыма XIV – XV вв.) // *Problèmes de l'épigraphie* / éd. A. Avdeev. – Moscou : Université Dmitri Pojarsky. – Vol. I.
- Hasluck 1909** : Hasluck F. W. *Monuments of the Gattelusii* // *The Annual of the British School at Athens*. – Londres : MacMillan&Co. (Liechtenstein : Kraus Reprint). – Session 1908–1909. – N° XV.
- Keten 2004** : Keten İ., Şahin M. N. Vakfiye tuğraları. – Ankara.
- Keten 2005** : Keten İ., Şahin M. N., Çalik S. Selçuklu ve beyliklerde vakfiye tuğraları. – Ankara.
- Pavoni 1981** : Pavoni R. I simboli di Genova alle origini del Comune. – Gênes : Cívico Istituto Colombiano.
- Petti Balbi 1975** : Petti Balbi G. *Georgii et Iohannis Stellae Annales Genuenses* // *Rerum Italicarum Scriptores*. – Bologne : Zanichelli. – T. XVII. – P. II.
- Rossi 1928** : Rossi E. Le lapidi genovesi delle mura di Galata // *Atti della Società Ligure di Storia Patria*. – Gênes : Società Ligure di Storia Patria. – Vol. LVI.
- Valkov 2009** : Valkov D. Monuments de l'épigraphie génoise en Crimée (Памятники генуэзской эпиграфики Крыма). – Moscou : KDU.

ÉDITIONS MULTILINGUES FRACTION
20, avenue François Verdier 81000 Albi
06 62 57 59 49 - info@fraction-international.com
www.fraction-international.com

Achévé d'imprimer novembre 2014
Tirage 300 exemplaires
Atelier-Graphique Saint-Jean – Albi
© Tous droits réservés

