



Les
Journées_{de}
linguistique

**Actes du XXVII^e colloque des
Journées de linguistique**

13, 14 et 15 mars 2013
Université Laval, Québec

Sous la direction de Katherine Cyr et de Caroline Sigouin



**UNIVERSITÉ
LAVAL**

© **Centre interdisciplinaire de recherche sur les activités langagières**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal (Québec) – 3^e trimestre 2015
ISBN 978-2-89219-292-6

AVANT-PROPOS

Depuis 1986, les Journées de linguistique permettent aux étudiants des cycles supérieurs de présenter leurs travaux dans différents domaines relatifs à la langue : linguistique, terminologie, traduction, didactique, communication, orthophonie, littérature, sociologie, anthropologie, philosophie, psychologie, etc. L'Association des étudiantes et étudiants diplômés inscrits en langues, linguistique et traduction de l'Université Laval est fière d'avoir une fois de plus chapeauté l'organisation de ce colloque en 2013. Du 13 au 15 mars, vingt-six jeunes chercheurs d'un peu partout dans le monde ont présenté une communication dont onze ont fait l'objet d'une publication dans le présent recueil d'actes. Les participants ont également eu l'opportunité de prendre part à un dîner-causerie en compagnie de Johanne Maltais, terminologue à l'Office québécois de la langue française ainsi qu'à une conférence-spectacle donnée par l'humoriste Christian Vanasse des Zapartistes.

La tenue de cet événement a été rendue possible grâce à la contribution de plusieurs organismes et entreprises à qui nous tenons à exprimer toute notre gratitude : le Centre interdisciplinaire de recherche sur les activités langagières, le Fonds d'investissement étudiant de la Faculté des lettres de l'Université Laval, l'Unité d'enseignement en linguistique et langues modernes de l'Université du Québec à Chicoutimi, Linguatex éditeur, XYZ éditeur, les éditions Québec Amérique, l'Office québécois de la langue française, les Presses de l'Université Laval et la Chaire pour le développement de la recherche sur la culture d'expression française en Amérique du Nord.

Nous souhaitons également à remercier chaleureusement toutes les personnes qui se sont impliquées dans l'une ou l'autre des étapes du projet. Un merci tout spécial à Gynette Tremblay, du CIRAL, pour son aide indéfectible tout au long du processus. Merci aussi aux membres des comités d'évaluation des propositions et des actes : Geneviève Bernard Barbeau, Félix Desmeules-Trudel, Valérie Florentin, Maxime Lambert, Diane Querrien, Sandrine Tailleur et Nina Woll. Enfin, merci à Josiane Riverin-Coutlée et à Lise-Andrée Francoeur pour leur soutien éditorial, de même qu'à tous les bénévoles qui ont accueilli les participants ou présidé une séance lors du colloque.

Katherine CYR et Caroline SIGOUIN
Organisatrices de la XXVII^e édition des Journées de linguistique

TABLE DES MATIÈRES

<i>Avant-propos</i> Katherine CYR et Caroline SIGOUIN.....	v
<i>Table des matières</i>	vii
<i>La prise en compte de la dynamique spectrale dans la description acoustique de la parole pathologique parkinsonienne : résultats préliminaires</i> Marie-Hélène FORTIER.....	1
<i>La théâtralisation du pâtir dans la pièce de théâtre L'Île de la Demoiselle d'Anne Hébert</i> Eve LÉGER-BÉLANGER.....	23
<i>Effet de la récupération basée sur l'association lexicale sur l'apprentissage du vocabulaire en L2</i> Yuya MATSUKAWA.....	37
<i>La terminologie de l'attelage de chevaux selon une approche sociohistorique</i> Dominique PELLETIER.....	53
<i>Analyses lexicologiques des unités lexicales issues de noms propres</i> Atosa REYHANI.....	67
<i>L'ouverture du /ɛ/ en finale absolue : résultats acoustiques préliminaires</i> Josiane RIVERIN-COURLÉE.....	87
<i>Que veut dire « breton » aux Bretons? Une étude sociolinguistique du rôle des langues patrimoniales dans la construction de l'identité bretonne contemporaine</i> Jason SANDERSON.....	105
<i>sans sujet de Jean-Michel Reynard : la réappropriation d'une langue traîtresse</i> Ariane SANTERRE.....	117
<i>Comment prendre en compte le co-texte dans l'enseignement-apprentissage du lexique?</i> Anne SARDIER.....	129
<i>L'influence translinguistique sur l'acquisition des pronoms clitiques en catalan L2 chez des enfants lusophones et francophones</i> Mònica TARRÉS et Aurora BEL.....	145
<i>La place et les contenus de la civilisation-culture dans l'enseignement-apprentissage du chinois langue étrangère : une étude de cas à Angers</i> Yilan YU.....	157

LA PRISE EN COMPTE DE LA DYNAMIQUE SPECTRALE DANS LA DESCRIPTION ACOUSTIQUE DE LA PAROLE PATHOLOGIQUE PARKINSONNIENNE : RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

Marie-Hélène FORTIER

Université Laval

marie-helene.fortier.2@ulaval.ca

Résumé

Traditionnellement, les voyelles sont décrites comme des cibles acoustiques statiques. Quelques recherches récentes ont toutefois tenté de les décrire en tenant compte de l'évolution temporelle des formants et de la fréquence fondamentale. La prise en compte de la dynamique spectrale s'est avérée efficace pour l'analyse de la parole normale en anglais. Cependant, aucune de ces études n'a porté sur une parole pathologique. Dans cette contribution, nous voulons donc déterminer si la description acoustique d'une parole pathologique parkinsonnienne est enrichie par cette prise en compte. Les voyelles /i/, /a/ et /u/ suivant les consonnes occlusives sourdes /p/, /t/ et /k/, produites par 5 locuteurs dysarthriques parkinsonniens traités par Lee Silverman Voice Treatment, ont été analysées. Les résultats montrent que la dynamique spectrale semble moindre chez les sujets parkinsonniens, que ce soit avant ou après le traitement orthophonique, ce qui pourrait expliquer en partie la variation entre parole normale et parole dysarthrique.

Mots-clés : voyelles, dynamique spectrale, parole pathologique, maladie de Parkinson, LSVT (Lee Silverman Voice Treatment)

Abstract

Vowels are traditionally characterized as static targets. Some more recent studies tend to describe them taking into account the temporal evolution of formants and fundamental frequency. This paradigm has been successfully used for the analysis of normal speech. However, none of these studies focused on disordered speech. In this contribution we attempt to confirm that the acoustic description of Parkinsonian speech could be enhanced using spectral dynamics. The vowels /i/, /a/ and /u/ following the voiceless stops /p/, /t/ and /k/ pronounced by 5 dysarthric Parkinsonian speakers who received Lee Silverman Voice Treatment were analyzed. Results indicate that speakers with Parkinson's disease seem to show a reduced spectral dynamic, both before and after speech therapy. These preliminary results could partly explain the variation between normal speech and dysarthric speech.

Keywords : vowels, VISC (vowel inherent spectral change), disordered speech, Parkinson's disease, LSVT (Lee Silverman Voice Treatment)

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement ma directrice et mon codirecteur de recherche, les professeurs Johanna-Pascale Roy (Université Laval) et Vincent Arnaud (Université du Québec à Chicoutimi), pour leur soutien, leurs relectures et leurs précieux conseils. Un grand merci aussi à Vincent Martel-Sauvageau (Université Laval) pour m'avoir permis d'effectuer des analyses acoustiques complémentaires à partir de ses enregistrements.

INTRODUCTION

Chaque voyelle présente une signature spectrale unique constituée de formants, soit les premières fréquences de résonance du conduit vocal pour une configuration articulaire donnée. L'identité acoustique des voyelles repose traditionnellement sur l'estimation de la fréquence centrale des deux (ou trois) premiers formants (F_1 , F_2 et F_3) lorsqu'ils sont stabilisés (généralement à 50 % de la durée vocalique). Les fréquences formantiques des voyelles n'étant mesurées qu'à un seul instant durant leur déroulement temporel, ces segments sont interprétés comme des cibles acoustiques statiques. Cependant, certains auteurs (Nearey et Assmann, 1986; Hillenbrand et coll., 1995, 2001; Arnaud, 2010; Arnaud et coll., 2011) postulent que les voyelles auraient avantage à être décrites comme des trajectoires. En effet, il apparaît que la prise en compte d'autres paramètres que les deux premiers formants des voyelles (par exemple la durée, la fréquence fondamentale (f_0) et F_3) et celle d'informations dynamiques (plutôt qu'uniquement les informations contenues dans la partie stable) lors de l'analyse acoustique améliore la classification de voyelles comparativement au taux de classification correcte obtenu grâce à la méthode d'analyse acoustique traditionnelle. Des études perceptives (Jenkins et coll., 1983; Strange et coll., 1983; Nearey et Assmann, 1986; Strange, 1989) ont d'ailleurs indiqué que les informations acoustiques présentes dans les sections initiale et finale des voyelles sont des indices majeurs permettant l'identification de voyelles par des auditeurs par opposition aux informations situées dans la partie centrale de ces mêmes segments. La prise en compte de la dynamique spectrale, autrement dit de l'évolution temporelle des fréquences formantiques et de la fréquence fondamentale de l'amorce à la queue des voyelles, s'est donc avérée efficace pour la description acoustique de voyelles principalement en anglais nord-américain (Hillenbrand et coll., 1995, 2001; Morrison et Nearey, 2007; Nearey et Assmann, 1986), mais de récents travaux suggèrent également son intérêt pour l'analyse de voyelles françaises (Arnaud, 2010; Arnaud et coll., 2011). Or, à notre connaissance, l'ensemble des études n'a été consacré qu'à une parole normale. Dans cet article, nous vérifierons donc si la description acoustique actuelle de voyelles produites par des sujets ayant une parole pathologique, dans ce cas-ci des individus atteints de la maladie de Parkinson et présentant une dysarthrie hypokinétique, peut être enrichie par une caractérisation dynamique des voyelles produites par des locuteurs appartenant à cette population. De plus, les locuteurs recrutés ayant bénéficié d'un traitement orthophonique nommé *Lee Silverman Voice Treatment* (désormais LSVT), les changements spectraux avant et après ce traitement seront comparés.

voyelle (Gottfried et coll., 1993; Hillenbrand et coll., 1995, 2001; Morrison et Nearey, 2007; Arnaud et coll., 2011). Selon les études, les notions d'*onset* et d'*offset* peuvent toutefois varier. En effet, les auteurs prélèvent parfois les mesures à des points différents dans l'amorce et dans la queue de la voyelle; Hillenbrand et Nearey (1999) ont prélevé les formants à 20 % et à 80 % de la durée vocalique, Hillenbrand et coll. (2001) à 20 % et à 70 % de la durée vocalique, Arnaud et coll. (2011) à 25 % et à 75 % de la durée vocalique, etc. Les deux autres modèles considèrent également les valeurs formantiques dans la portion initiale des voyelles, mais d'autres paramètres que les valeurs formantiques dans la portion finale sont utilisés comme deuxième indice, soit la vitesse de changement des fréquences formantiques (modèle *onset + pente*) et la direction du mouvement des formants dans un espace acoustique (modèle *onset + direction*). À ce jour, le modèle *onset + offset*, très économique puisqu'il implique peu de mesures et de calculs comparativement aux deux autres modèles, semble être celui offrant de meilleurs résultats de classification de voyelles par opposition à la méthode traditionnelle ou à l'un des deux modèles de base de paramétrisation du VISC (Gottfried et coll., 1993; Morrison et Nearey, 2007; Arnaud et coll., 2011).

Hillenbrand et coll. (1995) ont étudié le rôle des changements spectraux dans la description acoustique de voyelles anglo-américaines en utilisant le modèle *onset + offset*. Les valeurs formantiques à 20 % et à 80 % de la durée totale de 12 voyelles /i ɪ e ε æ a ɔ o ʊ u ʌ ɜ/ (au moins trois occurrences pour chaque étiquette) produites en contexte /hVd/ par 45 hommes, 48 femmes et 46 enfants ont été mesurées. L'examen des graphiques de patrons de changements spectraux montre que presque toutes les voyelles présentent des changements spectraux substantiels, y compris les segments reconnus comme des monophthongues (voir Figure 2). La comparaison des Figure 1 et Figure 2 met en lumière certaines similitudes, notamment le fait que les voyelles extrêmes /i/, /a/ et /u/ actualisent des changements spectraux moins importants que les autres voyelles.

meilleure classification de voyelles dans leur catégorie phonémique en dépit des effets parfois marqués du contexte consonantique.

Les études ci-dessus montrent la présence de changements spectraux inhérents aux voyelles de l'anglais nord-américain et confirment l'efficacité de la prise en compte de la dynamique spectrale pour la description acoustique de voyelles produites par des locuteurs ayant une parole normale. À l'instar de Nearey et Assmann (1986), d'Hillenbrand et coll. (1995) et d'Hillenbrand et coll. (2001) notamment, Arnaud et coll. (2011) se sont questionnés sur le rôle de la prise en compte de la dynamique spectrale dans la description acoustique de voyelles, mais lorsque celles-ci étaient produites par des locuteurs de langue maternelle française. Ils ont évalué, entre autres, le rôle de la prise en compte de la durée et de l'évolution temporelle de la f_0 , de F_1 , de F_2 et de F_3 (à 25 % et à 75 % de la durée vocalique) en français québécois pour la classification de variantes relâchées et tendues des voyelles fermées /i y u/ en contexte /bVb/. En utilisant des analyses discriminantes quadratiques, ils ont notamment montré qu'inclure des informations liées à la dynamique spectrale a un effet plus important sur la classification des voyelles dans leur classe attendue que, par exemple, l'inclusion de la durée aux valeurs de F_1 et de F_2 prélevées à 50 %. Leurs résultats suggèrent donc que les tendances observées en anglais nord-américain s'observent également en français québécois.

1.2. La maladie de Parkinson

Pour déterminer si la description acoustique d'une parole pathologique peut être enrichie par la prise en compte de la dynamique spectrale, comme c'est le cas de la parole normale, la parole de locuteurs souffrant de la maladie de Parkinson et présentant une dysarthrie hypokinétique a été analysée.

Chez les patients atteints de la maladie de Parkinson, une maladie neurodégénérative, des perturbations dans les ganglions de la base sont observées. Les neurones de la substance noire contiennent normalement de la dopamine, un neurotransmetteur qui transmet un message chimique au *striatum*, composé du noyau caudé et du *putamen* (voir Figure 3). Toutefois, chez une personne atteinte de la maladie de Parkinson, on observe une dégénérescence des cellules de la substance noire qui produisent la dopamine et cette dégénérescence induit une diminution de l'apport dopaminergique dans le *striatum* (Bernheimer et coll., 1973; Ehringer et Hornykiewicz, 1960; Hornykiewicz, 1963). La réduction de la stimulation dopaminergique dans le *striatum* provoque alors une inhibition de ce qui est projeté aux aires corticales motrices (Lewis et Barker, 2009; Obeso et coll., 2008; Duffy, 2013 : 49).

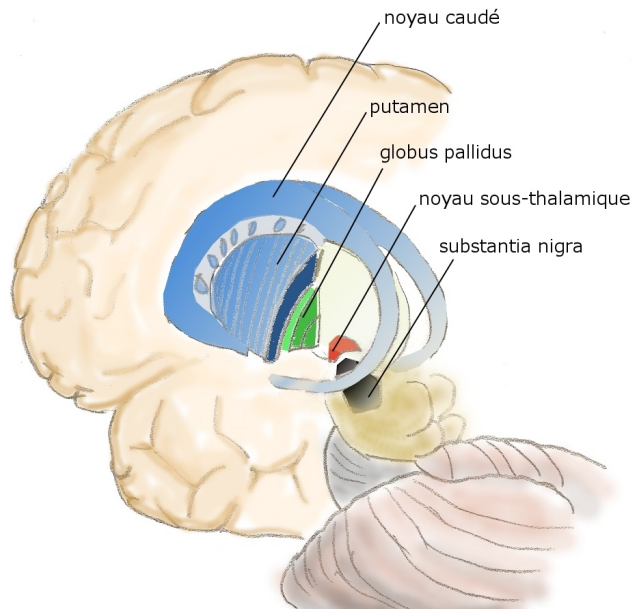


Figure 3 : Les ganglions de la base. © Pancrat (Wikipédia).

Les aires corticales motrices étant excessivement inhibées, l'excitation des muscles devient insuffisante et les symptômes moteurs typiques de la maladie de Parkinson comme les tremblements, la rigidité, la bradykinésie¹ et les problèmes d'équilibre apparaissent (Adams et Jog, 2009; Archibald et coll., 2013; Blitzer et coll., 2011; Jankovic, 2008; Marsden, 1994).

1.2.1. La dysarthrie hypokinétique et son traitement

Outre les symptômes moteurs traditionnels qu'elle occasionne, la maladie de Parkinson peut affecter la parole. En effet, de 70 % à 90 % des patients atteints de cette maladie développent une dysarthrie hypokinétique (Hartelius et Svensson, 1994; Logemann et coll., 1978; Müller et coll., 2001), mais de 10 % à 20 % des patients peuvent plutôt développer une dysarthrie mixte hypokinétique-hyperkinétique (Adams et Jog, 2009). On définit le terme *dysarthrie* comme un « trouble moteur qui altère la force, la vitesse, l'ampleur, la constance, le tonus et/ou la précision des mouvements engagés dans la réalisation motrice de la parole » (Duffy, 2013 : 4). La dysarthrie hypokinétique peut affecter, à des degrés variables, différents aspects de la production de la parole, soit la respiration, la phonation, la résonance, l'articulation et la prosodie, mais la phonation, la prosodie et l'articulation sont les composantes les plus affectées (Duffy, 2013 : 171). Les travaux de Darley et coll. (1969a et 1969b), deux études pionnières ayant structuré l'évaluation perceptive des différents types de dysarthries, ont révélé que l'insuffisance prosodique (caractérisée par les paramètres de monotonie de la hauteur, de monotonie de

¹ La bradykinésie réfère à une lenteur dans l'exécution des mouvements, mais aussi à une difficulté à initier et à arrêter un mouvement (Berardelli et coll., 2001; Duffy, 2013 : 166; Marsden, 1994 : 672).

l'intensité vocale et de réduction de l'accentuation) est un trait des plus caractéristiques de la dysarthrie hypokinétique. Ces mêmes auteurs ont montré que la parole de locuteurs dysarthriques hypokinétiques parkinsoniens était également caractérisée par des pauses inappropriées, une voix rauque et/ou éteinte, une hauteur de voix basse, un débit de parole variable, des accélérations brèves et une imprécision articulatoire.

En dépit de l'impact positif des thérapies pharmacologiques et des interventions chirurgicales cérébrales sur les symptômes de contrôle moteur des membres, elles ont des effets limités sur la dysarthrie des patients parkinsoniens. Effectivement, à elles seules, elles sont insuffisantes pour traiter la dysarthrie hypokinétique de patients parkinsoniens (Schulz et Grant, 2000; Trail et coll., 2005). D'après Schulz et Grant (2000) et Trail et coll. (2005), les thérapies orthophoniques, combinées à une médication dopaminergique parvenant à réduire de façon optimale les symptômes moteurs des membres, permettraient une meilleure intervention concernant le trouble de la parole des patients parkinsoniens. La prise en charge orthophonique de cette dysarthrie par l'intermédiaire de la LSVT, un traitement développé par Ramig et coll. (1988, 1994) et Ramig, Pawlas et coll. (1995), apparaît comme le traitement orthophonique privilégié. La LSVT est un traitement intensif (16 séances, à raison de 4 séances par semaine pendant 4 semaines) qui se concentre sur le problème d'affaiblissement de l'intensité vocale des patients parkinsoniens; l'intensité vocale affaiblie est donc l'unique cible du traitement. Au cours des 16 séances, les patients apprennent à *recalibrer* leur intensité vocale de façon à ce qu'après le traitement, ils utilisent spontanément une intensité suffisante, rendant ainsi leur parole plus intelligible. De nombreuses études ont rapporté une amélioration significative de l'intensité (Ramig, Countryman et coll., 1995; Ramig et coll., 1996; Ramig, Sapir, Countryman et coll., 2001; Ramig, Sapir, Fox et coll., 2001; Sapir et coll., 2002, 2007), de la qualité de la voix (Baumgartner et coll., 2001) et de l'intelligibilité (Ramig, Countryman et coll., 1995) de patients dysarthriques parkinsoniens ayant suivi ce traitement. Sapir et coll. (2007 et 2010) ont par ailleurs constaté que la LSVT aurait des effets bénéfiques sur leur articulation de voyelles.

2. Méthodologie

L'objectif principal de cet article² est de vérifier si la prise en compte de la dynamique spectrale enrichit la description acoustique actuelle de voyelles produites par des locuteurs dysarthriques parkinsoniens. En outre, nous souhaitons également déterminer si la dynamique spectrale des voyelles diffère après que les sujets ont suivi la LSVT, comparativement à avant le traitement orthophonique.

2.1. Participants

Les enregistrements utilisés dans le cadre de cette étude émanent du projet doctoral mentionné dans la note de bas de page 2. Les sujets recrutés étaient des locuteurs unilingues francophones de la région de Québec, qui devaient être âgés de 55 à 75 ans, être atteints de la maladie de Parkinson, présenter une bradykinésie associée à un des deux autres signes typiques de la maladie (les tremblements ou la rigidité), répondre de façon optimale à la médication dopaminergique et avoir une dysarthrie hypokinétique. Le corpus du présent article est constitué de 5 sujets, 1 femme et 4 hommes, répondant à ces critères et ayant suivi le traitement orthophonique LSVT.

2.2. Enregistrements et corpus

Les sujets parkinsoniens recrutés ont été enregistrés dans leur cadre de vie quotidien sensiblement au même moment de la journée afin qu'ils soient dans un même cycle d'efficacité de la médication. Dans le cadre du projet doctoral, ils ont eu à réaliser diverses tâches expérimentales et ont été enregistrés longitudinalement. Dans cette étude toutefois, n'ont été considérés que les enregistrements dans lesquels la tâche des locuteurs était la lecture à voix haute de phrases « Je pense CVCV cette fois » présentées sur un écran d'ordinateur portable. Le corpus était constitué de 9 logatomes de type CVCV, où C représentait une consonne occlusive sourde, soit /p/, /t/ ou /k/, et V l'une des trois voyelles extrêmes, soit /i/, /a/ ou /u/, les deux voyelles et les deux consonnes du logatome étant identiques. La voyelle de la dernière syllabe des logatomes, dans les enregistrements avant (R1)³ et immédiatement après traitement (R3), a été analysée. Les logatomes étaient présentés aléatoirement deux fois dans un

² Cet article présente les résultats préliminaires d'un mémoire de maîtrise en cours de rédaction par l'auteure, intitulé « La prise en compte de la dynamique spectrale dans la description acoustique de la parole pathologique parkinsonienne », dirigé par la professeure Johanna-Pascale Roy (Université Laval) et codirigé par le professeur Vincent Arnaud (Université du Québec à Chicoutimi). Ce projet de mémoire vient, quant à lui, en complément du projet doctoral de Vincent Martel-Sauvageau, sous la direction du professeur Joël Macoir (Université Laval) et la codirection de la professeure Johanna-Pascale Roy, portant sur l'efficacité de traitements non pharmacologiques sur la production de la parole chez des personnes atteintes de la maladie de Parkinson. Une partie de ce projet doctoral traite des bénéfices de la LSVT sur la production de voyelles alors qu'elles sont analysées selon la méthode d'analyse acoustique traditionnelle.

³ Une seule mesure « avant traitement » a été utilisée dans cette étude bien que les sujets aient été enregistrés deux fois avant le traitement dans le projet doctoral.

bloc et les locuteurs répétaient ce bloc trois fois. Chacune des trois voyelles a donc été répétée six fois dans chacun des trois contextes consonantiques. Le signal acoustique était enregistré à l'aide d'un micro-casque de marque *SHURE* connecté à un enregistreur numérique *Handy Recorder H4n* (au format 44,1 kHz, 16 bits, stéréo). Un total de 537 voyelles a été retenu pour l'analyse, trois voyelles ayant été rejetées étant donné la mauvaise qualité du signal.

2.3. Méthode d'analyse

Le logiciel de traitement de la parole *Praat* (Boersma et Weenink, 2013) a été utilisé pour faire les analyses acoustiques. Nous avons d'abord segmenté manuellement les voyelles en les identifiant en fonction de leur timbre vocalique. Le facteur premier de délimitation des frontières vocaliques était l'apparition et la disparition de vibrations périodiques sur l'oscillogramme et de formants sur le spectrogramme, plus précisément du premier formant. La montée et la descente de la courbe d'intensité a également aidé à délimiter les frontières vocaliques. La consonne /s/ (de la phrase porteuse) suivant toujours la voyelle analysée, la frontière finale vocalique était placée après la dernière période avant que n'apparaisse trop de bruit fricatif. Ensuite, à l'aide d'un script permettant l'ajustement des paramètres de détection pour chaque occurrence, nous avons estimé, à l'instar du modèle de base *onset + offset*, les valeurs des trois premiers formants (F_1 , F_2 et F_3) de la dernière voyelle du logatome à 25 % et à 75 % de la durée vocalique. Des comparaisons intra-locuteurs avant et immédiatement après traitement ont ensuite été effectuées dans le but d'évaluer s'il y a présence de changements dans l'évolution temporelle des formants avant et après le traitement orthophonique.

3. Résultats

Puisque tous les locuteurs présentent sensiblement les mêmes tendances, nous ne présenterons dans cette section que les graphiques biformantiques F_1/F_2 de la locutrice TF_05 et F_2/F_3 du locuteur TF_07 avant et après le traitement. Les graphiques présentant les productions des autres locuteurs peuvent toutefois être consultés en annexe.

La Figure 4 présente la dispersion de toutes les occurrences de /i/, de /a/ et de /u/⁴ de la locutrice TF_05 dans l'espace acoustique F_1/F_2 à 25 % (en rouge) et à 75 % (en bleu) de la durée vocalique avant le traitement. On observe que les valeurs formantiques moyennes à 25 % et à 75 % des voyelles /a/ et /i/ semblent à peine se différencier, c'est donc dire que ces voyelles ne montrent pas de changements spectraux marqués avant le traitement. Par contre, le mouvement formantique des /u/ de 25 % à 75 %

⁴ Les occurrences n'ont pas été différenciées selon leur contexte de production dans les graphiques.

est visuellement plus important, mouvement représenté par la ligne noire qui relie le centre des ellipses de dispersion vocalique à 25 % à celui à 75 % de la durée vocalique.

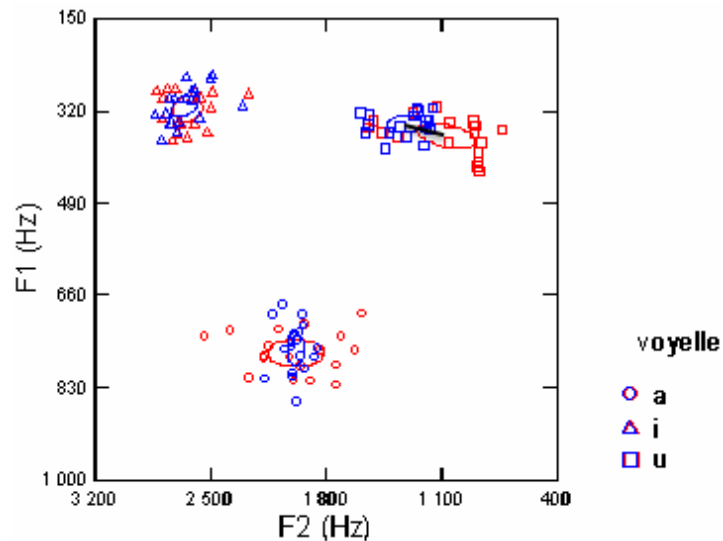


Figure 4 : Dispersion vocalique et changements spectraux pour les voyelles /i/, /a/ et /u/ de la locutrice TF_05 avant le traitement (R1).

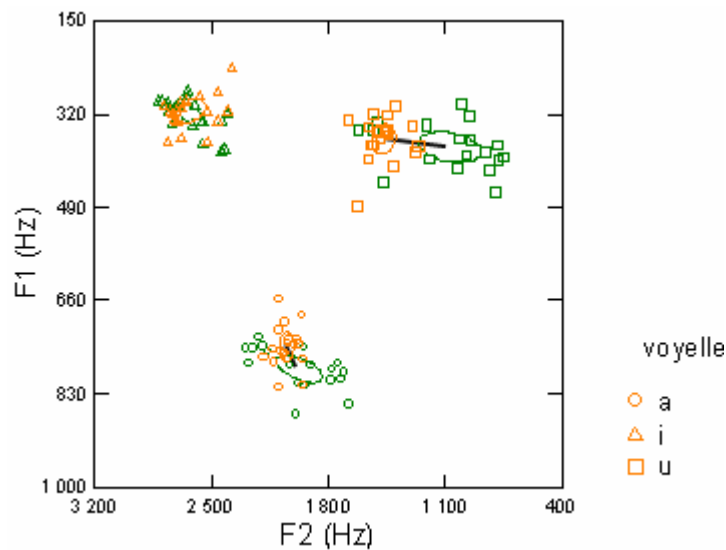


Figure 5 : Dispersion vocalique et changements spectraux pour les voyelles /i/, /a/ et /u/ de la locutrice TF_05 après le traitement (R3).

La Figure 5, qui représente la dispersion de toutes les occurrences des trois voyelles de la locutrice TF_05 dans l'espace acoustique F_1/F_2 à 25 % (en vert) et à 75 % (en orange) de la durée vocalique immédiatement après le traitement, permet de tirer les mêmes conclusions qu'avant traitement en ce qui concerne les voyelles /i/ et /u/. Notons toutefois que le mouvement formantique des /u/ semble légèrement plus important après le traitement. En ce qui concerne les occurrences de /a/, il y a présence

d'un mouvement formantique de faible amplitude après le traitement, alors que ce n'était pas le cas avant le traitement.

Les mêmes comparaisons ont été effectuées pour les quatre locuteurs masculins, TF_02, TF_10, TF_04, TF_07, et sensiblement les mêmes tendances que pour la locutrice peuvent être observées. En effet, les /u/⁵ de ces locuteurs actualisent également un mouvement formantique avant et après le traitement, mais pour certains, notamment TF_02, il semble moins important que celui de la locutrice. De plus, les /i/ des locuteurs masculins présentent aussi des changements spectraux très peu marqués. Si deux locuteurs en montraient seulement avant le traitement (TF_02, TF_07), un autre n'en actualisait qu'après le traitement (TF_10), alors que le dernier (TF_04) en présentait avant et après le traitement. Cependant, même si la valeur du centre des ellipses de dispersion n'est pas la même, on constate tout de même une importante superposition des valeurs formantiques. En outre, du mouvement formantique caractérise également les /a/ des quatre locuteurs, quoique de moindre importance que celui observé pour les /u/. En effet, de faibles changements spectraux étaient visibles pour trois des locuteurs avant le traitement et pour les quatre locuteurs après le traitement. Enfin, notons que lorsque du mouvement formantique dans l'espace acoustique F_1/F_2 est observé de 25 % à 75 % de la durée vocalique, on remarque qu'il y a une tendance à la centralisation des valeurs formantiques, que ce soit avant ou après le traitement. Les voyelles /a/ du locuteur TF_04 font toutefois exception puisqu'elles sont caractérisées par un mouvement vers la périphérie.

Les Figure 6 et Figure 7 représentent la dispersion des occurrences des voyelles /i/ et /a/⁶ du locuteur TF_07 dans l'espace acoustique F_2/F_3 à 25 % (en jaune ou en vert) et à 75 % (en bleu ou en rose) de la durée vocalique respectivement avant et après le traitement. De façon générale, on observe dans ces graphiques une absence de mouvement formantique pour les /i/ avant et après le traitement. De plus, les /a/ des locuteurs présentent un léger mouvement formantique sur F_3 avant et après le traitement. Or, pour un locuteur, le mouvement formantique du F_3 des /a/ est inexistant avant le traitement, alors que pour un autre, celui avant le traitement est à peine visible. De plus, on remarque moins de dispersion

⁵ Les /u/ de certains locuteurs, principalement ceux précédés de /t/, sont plus centralisés dans l'espace acoustique. L'augmentation des valeurs du deuxième formant, associé au lieu d'articulation, s'expliquerait par le fait que la voyelle /u/, dont le lieu d'articulation est postérieur, se situe entre la consonne /t/ du logatome et la consonne /s/ de la phrase porteuse, consonnes dont le lieu d'articulation est antérieur. Les productions de /u/ pourraient donc être moins postérieures qu'elles ne le devraient dans un tel contexte étant donné l'influence des deux consonnes antérieures.

⁶ Étant donné le trouble d'intensité affaibli des sujets parkinsoniens et puisque les conditions d'enregistrement n'étaient pas optimales (enregistrements effectués chez les participants), il n'a pas été possible de prélever le troisième formant des /u/. Cet indice acoustique était effectivement difficilement détectable par le logiciel.

vocalique à 75 % qu'à 25 % de la durée pour les voyelles /a/, que ce soit avant ou après le traitement. Le fait que le contexte consonantique soit le même après les voyelles analysées, mais varié avant, explique probablement ce résultat.

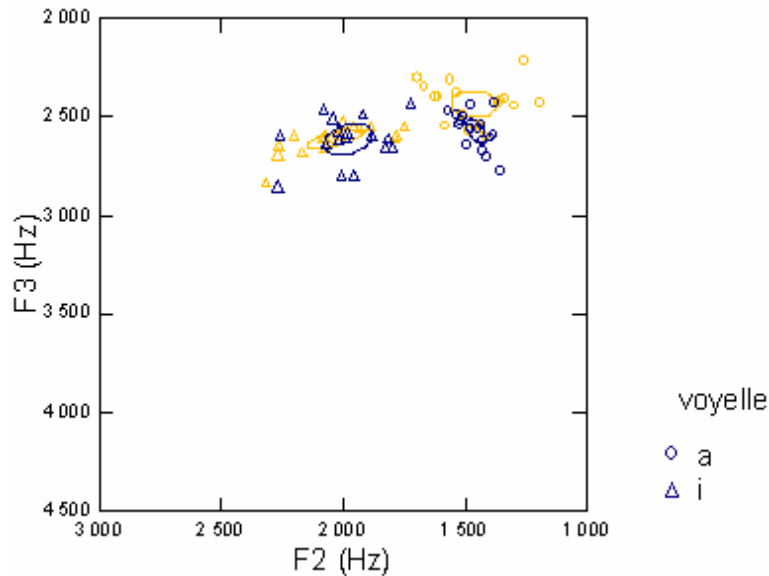


Figure 6 : Dispersion vocalique et changements spectraux pour les voyelles /i/ et /a/ du locuteur TF_07 avant le traitement (R1).

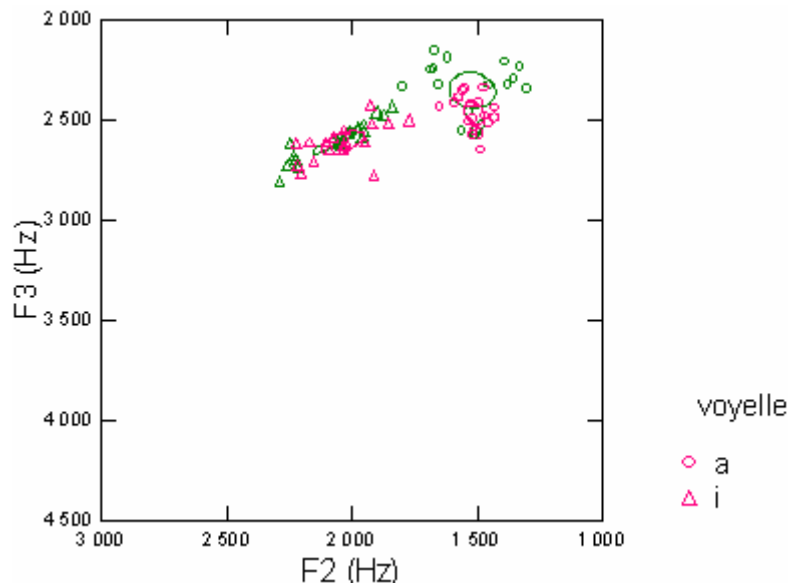


Figure 7 : Dispersion vocalique et changements spectraux pour les voyelles /i/ et /a/ du locuteur TF_07 après le traitement (R3).

4. Discussion

D'une part, l'analyse visuelle des graphiques a permis de constater que, selon la voyelle à l'étude, s'il y avait présence de changements spectraux après le traitement chez les locuteurs parkinsoniens, ils

étaient à peine plus importants que ceux observés avant le traitement. Il ne semblait donc pas y avoir de réel changement dans l'évolution temporelle des formants après le traitement.

D'autre part, la dynamique spectrale de voyelles /a/ et /i/ produites par des locuteurs atteints de la maladie de Parkinson apparaît faible, que ce soit avant ou après avoir suivi le traitement orthophonique LSVT, tandis que celle des voyelles /u/ apparaît plus importante et différente de celle constatée en anglais nord-américain ou en français québécois chez des locuteurs présentant une parole normale (Nearey et Assmann, 1986; Hillenbrand et coll., 1995, 2001; Arnaud et coll., 2011). Rappelons que dans les études d'Hillenbrand et coll. (1995) et de Nearey et Assmann (1986), quelques voyelles présentaient une plus faible dynamique spectrale, notamment les voyelles /i/ et /u/ (voir Figure 1 et Figure 2). Alors que l'on observe un résultat semblable pour les voyelles /i/ des locuteurs parkinsoniens de cette étude, les changements spectraux qui caractérisent les voyelles /u/ des locuteurs parkinsoniens sont plus importants que ceux qui caractérisent les voyelles /u/ des études antérieures. Lorsque les voyelles sont produites en contexte consonantique, des changements dans les mesures acoustiques normalement prélevées lorsqu'elles sont produites en contexte isolé peuvent être observés (Stevens et House, 1963; Hillenbrand et coll., 2001). Ces changements peuvent entre autres dépendre du lieu d'articulation ou du mode articulaire des consonnes adjacentes. Ainsi, le fait que les valeurs de F_2 des voyelles /u/ à 75 % de la durée vocalique soient plus élevées qu'à 25 %, faisant en sorte que plus de mouvement formantique moyen est présent, pourrait être expliqué par la présence de la consonne alvéolaire /s/ suivant la voyelle. Le locuteur anticipe qu'il doit antérioriser son lieu d'articulation pour produire la consonne /s/, ce qui peut induire une augmentation des valeurs du deuxième formant à 75 %, ce dernier étant associé au lieu d'articulation. Il a aussi été constaté que les voyelles /a/ montraient un léger mouvement formantique. Le mode articulaire de /s/ différent de celui de /a/ a pu faire en sorte que les valeurs finales du premier formant des /a/, celui-ci étant associé au mode articulaire, aient diminuées. Ces deux voyelles pourraient donc possiblement présenter moins de changements spectraux si un contexte consonantique différent de /s/ les suivait et la dynamique spectrale serait réellement moindre pour les trois voyelles extrêmes, tel que cela s'observe dans la littérature. Cependant, étant donné que les dernières voyelles des logatomes n'ont été produites qu'en contexte CVS et jamais isolément, il n'est pas possible de séparer les contributions de la coarticulation en fin de voyelle de celles de la dynamique spectrale inhérente aux voyelles sur leurs trajectoires spectrales. Les voyelles à l'étude et le contexte de production du corpus du projet doctoral peuvent donc représenter deux limites de cette étude.

En outre, il est possible qu'une faible dynamique spectrale de voyelles soit due à un effet de vieillissement. Dans les études antérieures de Nearey et Assmann (1986) et d'Hillenbrand et coll. (1995), on mentionne que la parole de sujets adultes a été analysée, mais l'âge précis des locuteurs n'est pas indiqué. Dans l'étude d'Hillenbrand et coll. (2001), l'étendue d'âge était très importante, allant de 25 à 64 ans, alors que dans l'étude d'Arnaud et coll. (2011), la parole de locuteurs âgés de 20 à 29 ans a été analysée. Bref, la parole de personnes âgées, comme c'est le cas dans cette contribution, ne faisait pas l'objet de ces études. Dans le cadre du mémoire de maîtrise en lien avec cet article, afin de déterminer un potentiel effet de vieillissement, une comparaison avec la parole de locuteurs contrôles d'âge comparable à celui des sujets parkinsoniens sera effectuée.

Enfin, l'analyse d'autres paramètres que les trois premiers formants aurait pu être envisagée afin d'aider à comprendre pourquoi une faible dynamique spectrale de voyelles a été observée chez les locuteurs parkinsoniens. Par exemple, si la durée moyenne des voyelles produites par des sujets parkinsoniens est plus courte que celle de sujets normaux, cela pourrait expliquer pourquoi moins de dynamique spectrale a été observée dans un espace bifonnantique F_1/F_2 étant donné que les points où les mesures formantiques sont prises lorsqu'une voyelle est produite rapidement pourraient sous-estimer la trajectoire spectrale réelle de la voyelle.

CONCLUSION

La présente étude cherchait principalement à déterminer si l'utilisation d'un paradigme expérimental dynamique enrichit la description acoustique de voyelles de locuteurs dysarthriques parkinsoniens. De plus, des comparaisons intra-locuteurs avant et après traitement ont été effectuées, non pas pour objectiver l'efficacité du traitement orthophonique quant aux troubles articulatoires des locuteurs parkinsoniens comme Sapir et coll. (2007, 2010) l'ont fait en anglais, mais bien pour vérifier si l'amplitude des changements spectraux différait avant et après le traitement orthophonique LSVT dont les participants ont bénéficié. Que peu de dynamique spectrale ait été constatée pour les voyelles /a/ et /i/, autant avant qu'après traitement, peut être mis en lien avec les troubles moteurs dans la maladie de Parkinson. En effet, ces observations acoustiques pourraient être liées au déficit articulatoire des locuteurs parkinsoniens, qui influence la trajectoire articulatoire des voyelles en l'amointrissant. Or, l'âge des locuteurs pourrait aussi potentiellement expliquer cet amoindrissement. Les voyelles /u/, quant à elles, actualisaient une dynamique spectrale assez importante de 25 % à 75 % de la durée vocalique, mais on ne peut déterminer si cette dynamique est inhérente aux voyelles ou si elle serait plutôt due au contexte articulatoire. Bien que peu de dynamique spectrale ait généralement été observée

chez les locuteurs dysarthriques parkinsoniens, un tel résultat permet tout de même une meilleure description acoustique. En effet, une dynamique spectrale possiblement moindre chez les locuteurs parkinsoniens pourrait être ce qui explique les différences perceptives entre la parole normale et la parole dysarthrique parkinsonienne et elle pourrait donc en partie expliquer pourquoi l'intelligibilité des locuteurs parkinsoniens est affectée. Ces résultats ne sont toutefois que préliminaires et leur interprétation reste encore incomplète. Les données de sujets contrôles et l'utilisation, par exemple, de la distance euclidienne en vue d'affiner les premières tendances visuelles permettront une meilleure interprétation et compréhension des résultats.

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, Scott G. et Mandar Jog (2009), « Parkinson's disease », dans McNeil, Malcolm R. (dir.), *Clinical Management of Sensorimotor Speech Disorder*, New York, Thieme, p. 365–368.
- Andruski, Jean E. et Terrance M. Nearey (1992), « On the sufficiency of compound target specification of isolated vowels and vowels in /bVb/ syllables », *Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 91, n° 1, p. 390–410.
- Archibald, Neil, Nick Miller et Lynn Rochester (2013), « Neurorehabilitation in Parkinson disease », dans Barnes, Micheal P. et David C. Good (dir.), *Handbook of Clinical Neurology*, vol. 110, Neurological Rehabilitation, Amsterdam, Elsevier B.V., p. 435–442.
- Arnaud, Vincent (2010), « Le rôle des changements spectraux dans la description des voyelles françaises : entre sociophonétique et acoustique », dans Remysen, Wim et Diane Vincent (dir.), *Hétérogénéité et homogénéité dans les pratiques langagières: mélanges offerts à Denise Deshaies*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 207–226.
- Arnaud, Vincent, Caroline Sigouin et Johanna-Pascale Roy (2011), « Acoustic description of Quebec French high vowels: First results », *Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences*, Hong Kong, p. 244–247.
- Baumgartner, Christina A., Shimon Sapir et Lorraine O. Ramig (2001), « Voice quality changes following phonatory-respiratory effort treatment (LSVT) versus respiratory effort treatment for individuals with Parkinson disease », *Journal of Voice*, vol. 15, n° 1, p. 105–114.
- Berardelli, Alfredo, John C. Rothwell, Philip D. Thompson et Mark Hallett (2001), « Pathophysiology of bradykinesia in Parkinson's disease », *Brain*, vol. 124, n° 11, p. 2131–2146.
- Bernheimer, H., Walther Birkmayer, Oleh Hornykiewicz, K. Jellinger et F. Seitelberger (1973), « Brain dopamine and the syndromes of Parkinson and Huntington: Clinical, morphological and neurochemical correlations », *Journal of the Neurological Sciences*, vol. 20, n° 4, p. 415–455.
- Blitzer, Andrew, Mitchell F. Brin et Marija Velickovic (2011), « Parkinson disease: Symptoms and medical management », dans Theodoros, Deborah G. et Lorraine O. Ramig (dir.), *Communication and Swallowing in Parkinson's Disease*, San Diego, Plural Publishing, p. 1–18.
- Boersma, Paul et David Weenink (2013), *Praat: Doing Phonetics by Computer*, version 5.3.x. Disponible au <http://www.praat.org>
- Darley, Frederic L., Arnold E. Aronson et Joe R. Brown (1969a), « Differential diagnostic patterns of dysarthria », *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. 12, n° 2, p. 246–269.
- (1969b), « Clusters of deviant speech dimensions in the dysarthrias », *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. 12, n° 3, p. 462–496.
- Duffy, Joseph R. (2013), *Motor Speech Disorders: Substrates, Differential Diagnosis and Management*, 3^e édition, St-Louis, Elsevier Mosby.

- Ehringer, Herbert et Oleh Hornykiewicz (1960), « Verteilung von Noradrenalin und Dopamin (3-Hydroxytyramin) im Gehirn des Menschen und ihr Verhalten bei Erkrankungen des extrapyramidalen Systems », *Klinische Wochenschrift*, vol. 38, n° 24, p. 1236–1239.
- Gottfried, Michael, James D. Miller et Donald J. Meyer (1993), « Three approaches to the classification of American English diphthongs », *Journal of Phonetics*, vol. 21, n° 3, p. 205–229.
- Hartelius, Lena et Per Svensson (1994), « Speech and swallowing symptoms associated with Parkinson's disease and multiple sclerosis: A survey », *Folia Phoniatica et Logopaedica*, vol. 46, n° 1, p. 9–17.
- Hillenbrand, James M., Michael J. Clark et Terrance M. Nearey (2001), « Effects of consonant environment on vowel formant patterns », *Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 109, n° 2, p. 748–763.
- Hillenbrand, James M., Laura A. Getty, Michael J. Clark et Kimberlee Wheeler (1995), « Acoustic characteristics of American English vowels », *Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 97, n° 5, p. 3099–3111.
- Hillenbrand, James M. et Terrance M. Nearey (1999), « Identification of resynthesized /hVd/ utterances: Effects of formant contour », *Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 105, n° 6, p. 3509–3523.
- Hornykiewicz, Oleh (1963), « Die topische Lokalisation und das Verhalten von Noradrenalin und Dopamin (3-Hydroxytyramin) in der Substantia nigra des normalen und Parkinsonkranken Menschen », *Wiener Klinische Wochenschrift*, vol. 75, p. 309–312.
- Jankovic, Joseph (2008), « Parkinson's disease: Clinical features and diagnosis », *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, vol. 79, n° 4, p. 368–376.
- Jenkins, James J., Winifred Strange et Thomas R. Edman (1983), « Identification of vowels in “vowelless” syllables », *Perception & Psychophysics*, vol. 34, n° 5, p. 441–450.
- Lewis, Simon J. G. et Roger A. Barker (2009), « Understanding the dopaminergic deficits in Parkinson's disease: Insights into disease heterogeneity », *Journal of Clinical Neuroscience*, vol. 16, n° 5, p. 620–625.
- Logemann, Jeri A., Hilda B. Fisher, Benjamin Boshes et E. Richard Blonsky (1978), « Frequency and cooccurrence of vocal tract dysfunctions in the speech of a large sample of Parkinson patients », *Journal of Speech and Hearing Disorders*, vol. 43, n° 1, p. 47–57.
- Marsden, Charles D. (1994), « Parkinson's disease », *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, vol. 57, n° 6, p. 672–681.
- Morrison, Geoffrey S. et Terrance M. Nearey (2007), « Testing theories of vowel inherent spectral change », *Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 122, n° 1, p. EL15–EL22.
- Müller, Jörg, Gregor K. Wenning, Marc Verny, Ann McKee, K. Ray Chaudhuri, Kurt Jellinger, Werner Poewe et Irene Litvan (2001), « Progression of dysarthria and dysphagia in postmortem-confirmed parkinsonian disorders », *Archives of Neurology*, vol. 58, n° 2, p. 259–264.
- Nearey, Terrance M. (1989), « Static, dynamic, and relational properties in vowel perception », *Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 85, n° 5, p. 2088–2113.
- Nearey, Terrance M. et Peter F. Assmann (1986), « Modeling the role of inherent spectral change in vowel identification », *Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 80, n° 5, p. 1297–1308.
- Obeso, Jose A., Maria C. Rodríguez-Oroz, Beatriz Benitez-Temino, Francisco J. Blesa, Jorge Guridi, Concepció Marin et Manuel Rodríguez (2008), « Functional organization of the basal ganglia: Therapeutic implications for Parkinson's disease », *Movement Disorders*, vol. 23, n° 3 (Suppl.), p. S548–S559.
- Ramig, Lorraine O., Carolyn M. Bonitati, J. H. Lemke et Yoshiyuki Horii (1994), « Voice treatment for patients with Parkinson disease: Development of an approach and preliminary efficacy data », *Journal of Medical Speech-Language Pathology*, vol. 2, n° 3, p. 191–209.
- Ramig, Lorraine O., Stefanie Countryman, Christopher O'Brien, Margaret Hoehn et Laetitia L. Thompson (1996), « Intensive speech treatment for patients with Parkinson's disease: Short- and long-term comparison of two techniques », *Neurology*, vol. 47, n° 6, p. 1496–1504.

- Ramig, Lorraine O., Stefanie Countryman, Laetitia L. Thompson et Yoshiyuki Horii (1995), « Comparison of two forms of intensive speech treatment for Parkinson disease », *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. 38, n° 6, p. 1232–1251.
- Ramig, Lorraine O., C. Mead, Ronald C. Scherer, Yoshiyuki Horii, K. Larson et D. Kohler (1988), « Voice therapy and Parkinson's disease: A longitudinal study of efficacy », *Clinical Dysarthria*, San Diego, p. 4–7.
- Ramig, Lorraine O., Annette A. Pawlas et Stefanie Countryman (1995), *The Lee Silverman Voice Treatment: A Practical Guide for Treating the Voice and Speech Disorders in Parkinson Disease*, Iowa, National Center for Voice and Speech.
- Ramig, Lorraine O., Shimon Sapir, Stefanie Countryman, Annette A. Pawlas, Christopher O'Brien, Margaret Hoehn et Laetitia L. Thompson (2001), « Intensive voice treatment (LSVT) for patients with Parkinson's disease: A 2 year follow up », *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, vol. 71, n° 4, p. 493–498.
- Ramig, Lorraine O., Shimon Sapir, Cynthia Fox et Stefanie Countryman (2001), « Changes in vocal loudness following intensive voice treatment (LSVT) in individuals with Parkinson's disease: A comparison with untreated patients and normal age-matched controls », *Movement Disorders*, vol. 16, n° 1, p. 79–83.
- Sapir, Shimon, Lorraine O. Ramig, Patricia Hyot, Christopher O'Brien et Margaret Hoehn (2002), « Speech loudness and quality 12 months after intensive voice treatment (LSVT) for Parkinson's disease: A comparison with an alternative speech treatment », *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, vol. 54, n° 6, p. 296–303.
- Sapir, Shimon, Lorraine O. Ramig, Jennifer L. Spielman et Cynthia Fox (2010), « Formant centralization ratio: A proposal for a new acoustic measure of dysarthric speech », *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. 53, n° 1, p. 114–125.
- Sapir, Shimon, Jennifer L. Spielman, Lorraine O. Ramig, Brad H. Story et Cynthia Fox (2007), « Effects of intensive voice treatment (the Lee Silverman Voice Treatment [LSVT]) on vowel articulation in dysarthric individuals with idiopathic Parkinson disease: Acoustic and perceptual findings », *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. 50, n° 4, p. 899–912.
- Schulz, GERALYN M. et Megan K. Grant (2000), « Effects of speech therapy and pharmacologic and surgical treatments on voice and speech in Parkinson's disease: A review of the literature », *Journal of Communication Disorders*, vol. 33, n° 1, p. 59–88.
- Stevens, Kenneth N. et Arthur S. House (1963), « Perturbation of vowel articulations by consonantal context: An acoustical study », *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. 6, n° 2, p. 111–128.
- Strange, Winifred (1989), « Dynamic specification of coarticulated vowels spoken in sentence context », *Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 85, n° 5, p. 2135–2153.
- Strange, Winifred, James J. Jenkins et Thomas L. Johnson (1983), « Dynamic specification of coarticulated vowels », *Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 74, n° 3, p. 695–705.
- Trail, Marilyn, Cynthia M. Fox, Lorraine O. Ramig, Shimon Sapir, Julia Howard et Eugene C. Lai (2005), « Speech treatment for Parkinson's disease », *NeuroRehabilitation*, vol. 20, n° 3, p. 205–221.

Annexe 1 : FIGURES

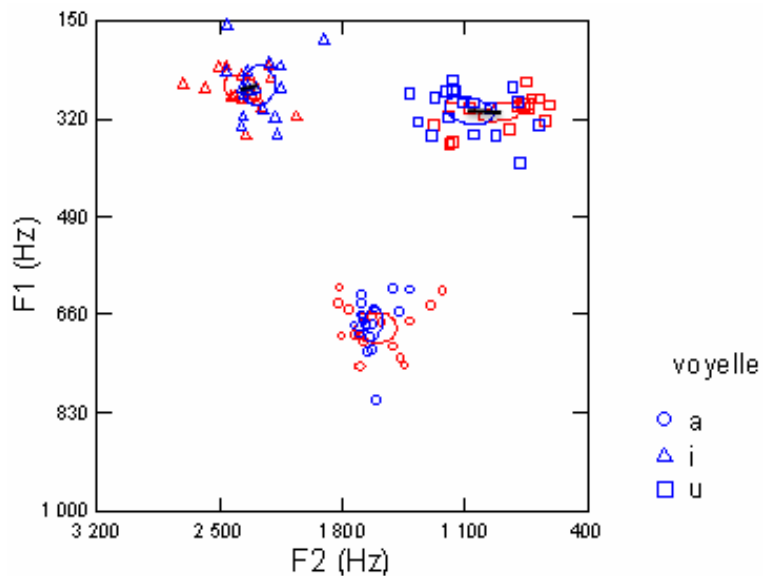


Figure 8 : Dispersion vocalique et changements spectraux pour les voyelles /i/, /a/ et /u/ du locuteur TF_02 avant le traitement (R1).

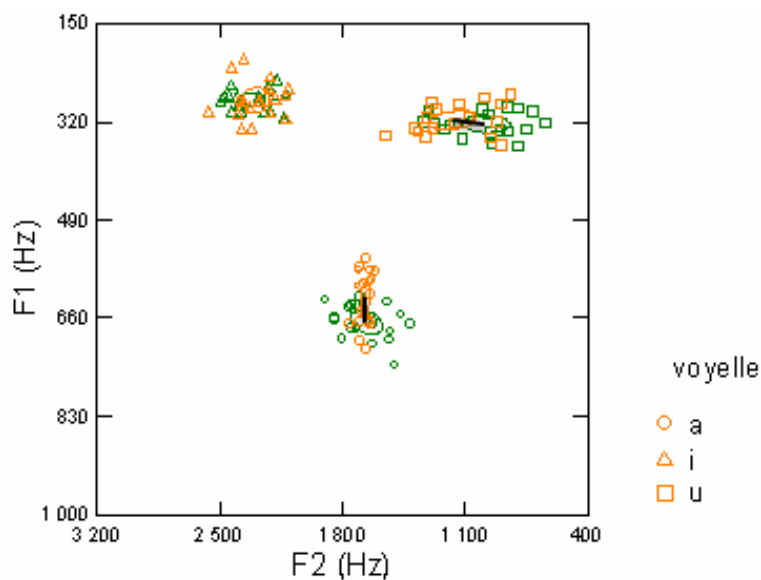


Figure 9 : Dispersion vocalique et changements spectraux pour les voyelles /i/, /a/ et /u/ du locuteur TF_02 après le traitement (R3).

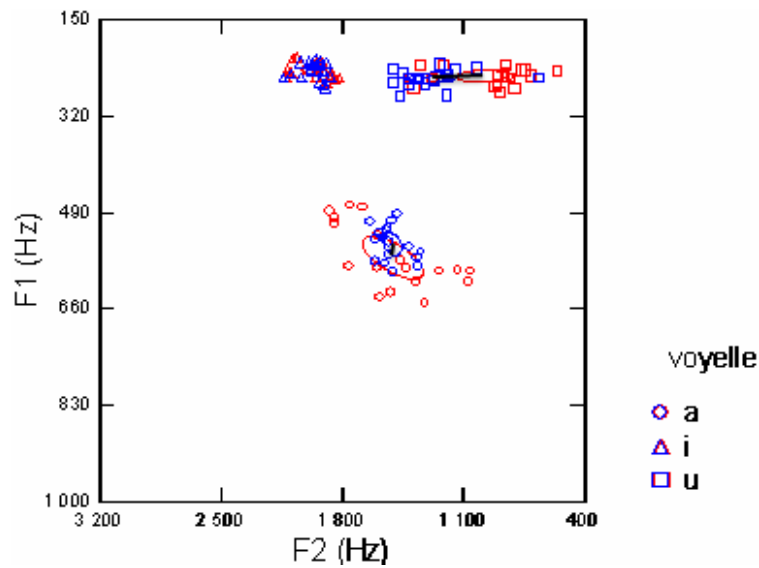


Figure 10 : Dispersion vocalique et changements spectraux pour les voyelles /i/, /a/ et /u/ du locuteur TF_10 avant le traitement (R1).

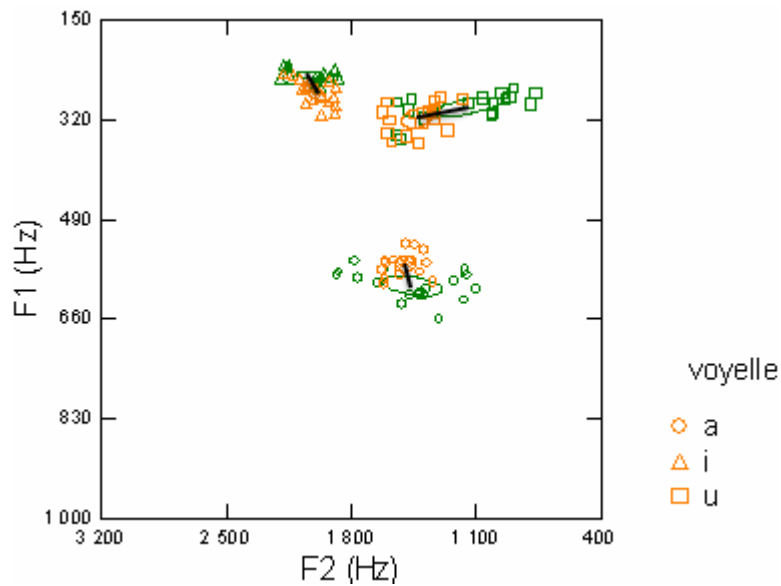


Figure 11 : Dispersion vocalique et changements spectraux pour les voyelles /i/, /a/ et /u/ du locuteur TF_10 après le traitement (R3).

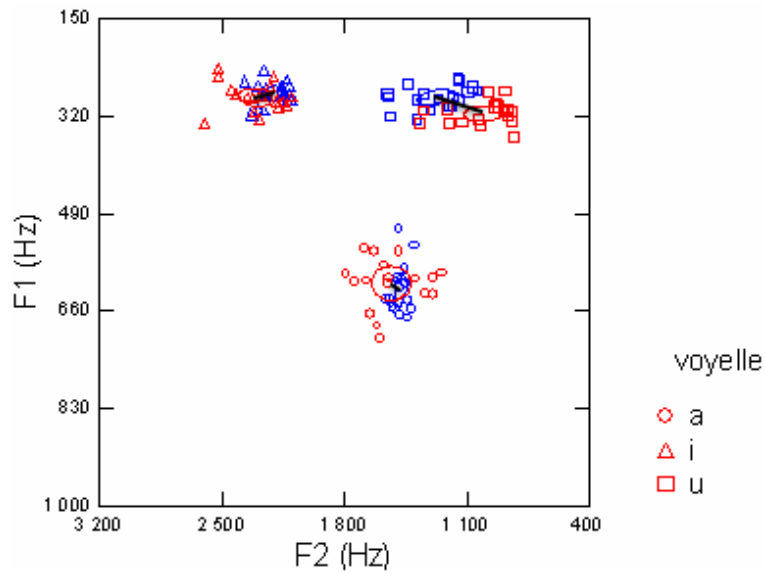


Figure 12 : Dispersion vocalique et changements spectraux pour les voyelles /i/, /a/ et /u/ du locuteur TF_04 avant le traitement (R1).

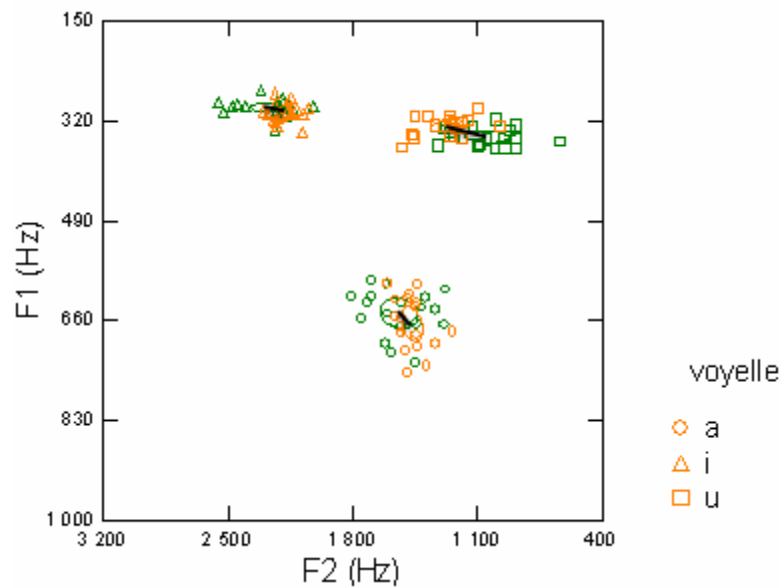


Figure 13 : Dispersion vocalique et changements spectraux pour les voyelles /i/, /a/ et /u/ du locuteur TF_04 après le traitement (R3).

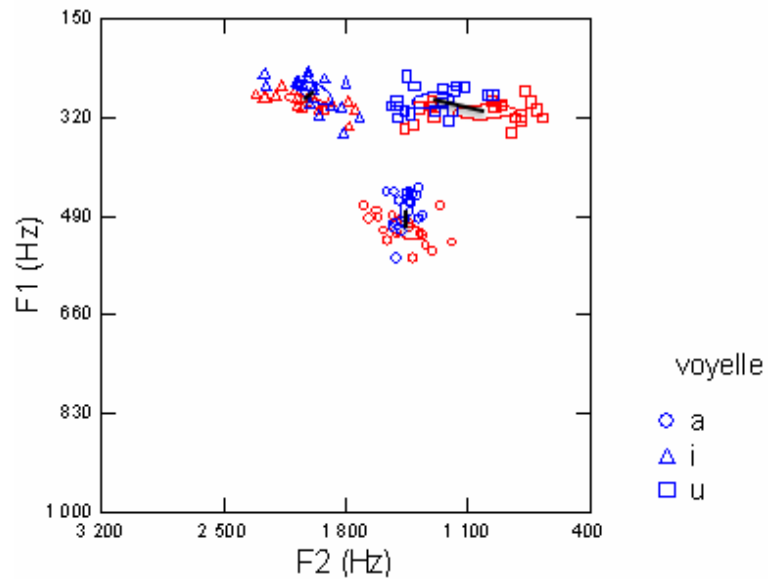


Figure 14 : Dispersion vocalique et changements spectraux pour les voyelles /i/, /a/ et /u/ du locuteur TF_07 avant le traitement (R1).

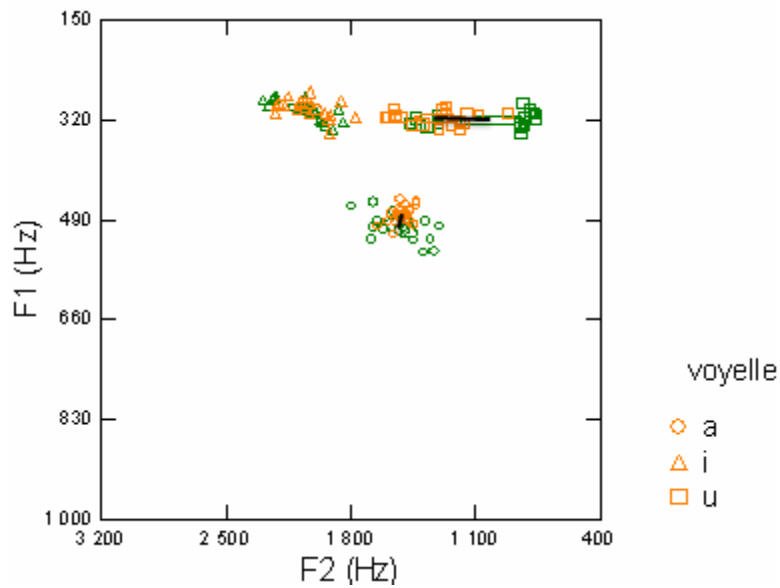


Figure 15 : Dispersion vocalique et changements spectraux pour les voyelles /i/, /a/ et /u/ du locuteur TF_07 après le traitement (R3).

LA THÉÂTRALISATION DU PÂTIR DANS LA PIÈCE DE THÉÂTRE *L'ÎLE DE LA DEMOISELLE* D'ANNE HÉBERT

Eve LÉGER-BÉLANGER

Université de Montréal

eve.leger-belanger@umontreal.ca

Résumé

La passion est un élément central dans les œuvres d'Anne Hébert. Cette passion chez les personnages hébertiens se traduit par une rhétorique distinctive : la rhétorique du pâtir. *L'Île de la Demoiselle*, pièce de théâtre radiophonique diffusée en 1974, est un exemple clé de la construction textuelle du pâtir. Cette forme de souffrance est particulière dans le cas de cette œuvre, car elle semble à la fois subie et voulue par la protagoniste, Marguerite de Notron. Cet article porte sur un outil de théâtralisation spécifique, la parole, et principalement celle du personnage principal. Dans le cadre de cette étude, nous effectuons une microlecture afin d'étudier la manière dont le pâtir se déploie dans la parole au fil du texte. Nous analysons le langage à l'aide d'un vecteur directeur, l'angoisse, qui est une incarnation du pâtir et une conséquence de la passion.

Mots-clés : Anne Hébert, *Île de la Demoiselle*, parole, pâtir, angoisse

Abstract

Passion is a vital element in Anne Hébert's work. This passion results in a peculiar rhetoric for the characters: the rhetoric of suffering. *L'Île de la Demoiselle*, radio play broadcast in 1974, is a key example of suffering in the textual construction. In the case of this work, the kind of suffering is distinctive because it seems to be sustained and desired by the protagonist Marguerite de Notron. This article focuses on speech, one specific tool of dramatization, primarily used by the main character. We will make a microlecture to study how the suffering unfolds in the speech as we go through the text. We analyze the language focusing on anxiety, which is the incarnation of suffering and the consequence of the passion.

Keywords : Anne Hébert, *Île de la Demoiselle*, speech, suffering, anxiety

Remerciements

Nous remercions la professeure Micheline Cambron pour son aide précieuse, ses conseils et son dévouement.

INTRODUCTION

Dans les écrits hébertiens, le langage des personnages participe à l'élaboration d'un processus de théâtralisation, soit l'action de donner un caractère théâtral voire exagéré de manière esthétique (Viala, 2012). Ce langage peut d'ailleurs être pensé comme étant un acte en soi : « en quel sens faisons-nous quelque chose *par* le fait de dire quelque chose? » (Austin, 1970 : 18). Dans cette optique, Anne Hébert semble élaborer une rhétorique performative du « pâtir » en s'appuyant sur la passion, qui traduit une forme singulière de souffrance impliquant le fait de subir, d'être puni ou d'être victime. La pièce de théâtre *L'Île de la demoiselle* (Hébert, 1974) est un exemple probant de cette mise en texte du pâtir. La mise en scène du discours (Maingueneau, 2004) de la protagoniste dans la pièce permet de déterminer la représentation du corps souffrant à la lumière de la notion de « pâtir » à la fois subie et voulue par l'héroïne, et ce, par la façon dont le langage agit à l'intérieur même du texte.

Nous avons fondé notre réflexion les façons dont la souffrance se donne à voir dans le texte ainsi que sur les manières dont le « pâtir » prend forme et se manifeste sur le plan textuel. Pour mener à bien notre travail, nous étudions ici le texte dans une perspective rhétorique et pragmatique. Notre approche orientée par les actes de langage se base essentiellement sur la théorie d'Austin telle qu'élaborée dans le recueil *Quand dire, c'est faire* (1970). Nous nous concentrerons ainsi sur les actes locutoires (l'action de dire), les actes perlocutoires (l'action de rechercher par le locuteur un effet grâce au langage chez le destinataire) et les actes illocutoires (l'effet produit sur le destinataire). *L'Île de la demoiselle* se tisse autour de trois fils d'Ariane, soit l'angoisse, la transformation et la justice. Nous analyserons principalement la fonction du langage dans la pièce, par les signes qui créent l'effet d'angoisse manifesté par la protagoniste. Les concepts de transformation et de justice seront ensuite abordés brièvement.

Christian Biet et Christophe Triau dans *Qu'est-ce que le théâtre ?* (2006) entendent par théâtralisation l'action de rendre dramatique par la performance dans un lieu où les *regardants* se manifestent aux *regardés* par des paroles, des signes discursifs et physiques. Toujours selon Biet et Triau (2006), les situations de parole deviennent dès lors artificielles et se disséminent dans le/les discours. Dans son ouvrage *Le discours littéraire* (2004), Maingueneau complète Biet et Triau en stipulant que le théâtre est une performance orale, gestuelle et scénographique. Dans cette veine, *L'Île de la demoiselle* est un cas intéressant à analyser, puisqu'il s'agit d'une pièce radiophonique. Nous sommes donc en présence d'un contexte de représentation théâtrale particulier, car le théâtre ne se donne à voir que par la parole;

la gestuelle ne pourra donc pas être vue, mais entendue. En ce sens, c'est la parole et non le visuel qui domine dans la prestation. Il est important de garder à l'esprit que nous analysons seulement le texte écrit. Nous nous concentrerons ainsi sur la théâtralisation du langage par la parole telle que nous la découvrons dans le texte. Cette théâtralisation passe par un ordre pragmatique, l'horizon pragmatique étant la façon dont le langage agit à l'intérieur du texte. Nous nous pencherons sur les façons dont les actes de langage en viennent à donner une dimension théâtrale à la parole, et ce, indépendamment de la représentation.

L'Île de la demoiselle est un récit de 130 pages comportant deux parties subdivisées en 32 séquences. La pièce met en scène une jeune fille, Marguerite, qui s'embarque pour la Nouvelle-France avec sa bonne, Charlotte. Marguerite tombe passionnément amoureuse de Nicolas qu'elle a entrevu sur le pont même si le capitaine, Roberval, l'a confinée à ses quartiers, afin de la garder uniquement pour lui. Jaloux, Roberval abandonne Marguerite et sa bonne sur une île déserte, l'Île des Démons. Nicolas fuit le bateau et rejoint sa bien-aimée. L'euphorie de la passion est brève; tous les malheurs arrivent alors sur le jeune couple et la bonne, en raison d'un châtement punissant la passion dévorante de Marguerite. Nicolas meurt, la bonne meurt et un nouveau-né, fruit de l'union des deux amants, meurt aussi. À la fin de la pièce, la protagoniste est rescapée par des marins. Le châtement lié à la fatalité de la passion est rompu.

Dans le cadre de cette étude, nous avons retenu un extrait, soit la séquence 9 de la première partie de la pièce (Hébert, 1974 : 156-157). Sous les ordres du capitaine Roberval, Marguerite est confinée dans ses quartiers pour le reste de la traversée. Ce passage est le premier long commentaire de Marguerite suite à sa rencontre avec Nicolas. L'extrait comprend le premier monologue hyperbolique de la protagoniste, les longues prises de paroles chez Marguerite devenant dès lors omniprésentes dans son discours, et une brève réponse de la bonne, typique de l'échange interactionnel dans la pièce.

Nous avons déterminé qu'une « analyse séquentielle » (Richard, 1979 : 10) détaillée de ce début du langage expansif par la protagoniste, avec une courte réponse d'un autre personnage, était à propos, afin de déployer les lignes de force de la représentation textuelle du pâtir. Nous pourrions ainsi « déceler dans la successivité la plus exacte du texte les forces génératrices d'une forme, et de sa rupture, c'est-à-dire de son passage continu en d'autres formes, elles-mêmes liées à toute une suite attendue, tout un horizon désiré » (Richard, 1979 : 10). L'extrait est d'ailleurs représentatif de l'ensemble de la prise de parole par la protagoniste dans la pièce, puisque nous estimons que la fonction du langage reste la même au fil du récit.

1. Outil de théâtralisation : la parole véhicule de l'angoisse

1.1. Le temps

Le monologue de Marguerite s'amorce par une phrase interrogative qui met en place le sentiment confus qu'elle éprouve par rapport à la réalité et son manque d'ancrage dans le temps concret : « Combien de jours et de mois? » (Hébert, 1974 : 156). Nous constatons ici le passage d'un laps de temps plus court à une durée plus longue. La phrase ne comprend par ailleurs pas de verbe d'action ni de sujet. La seconde phrase de Marguerite fait écho à la première : « Je ne sais plus compter » (Hébert, 1974 : 156). Le temps n'est ainsi pas comptabilisable, mais semble plutôt être un intervalle flou. Le verbe « savoir » employé au présent sous-entend par ailleurs une connaissance et non une action concrète sur le monde tangible. La négation met également l'accent sur la perte de repères par rapport au temps. La notion du temps qui s'allonge avec l'impossibilité de s'y orienter se poursuit dans le monologue : « La nuit dernière, ou la nuit d'avant, je ne sais plus, il était là, derrière la cloison » (Hébert, 1974 : 156). Le manque d'ancrage dans le temps dans le discours de Marguerite pourrait être créé par l'émotion vécue par le personnage : « Ainsi l'origine de l'émotion c'est une dégradation spontanée et vécue de la conscience en face du monde » (Sartre, 1938 : 100).

1.2. Action et inaction chez Marguerite

La phrase « La nuit dernière, ou la nuit d'avant, je ne sais plus, il était là, derrière la cloison » (Hébert, 1974 : 156) introduit un nouveau temps de verbe dans le monologue, l'imparfait. Marguerite s'exprime à propos d'un événement déjà survenu, quoique cela éveille en elle des émotions dans le présent de l'énonciation. Nous remarquons également dans le discours de Marguerite l'apparition du premier pronom personnel à la troisième personne du singulier, « il », en contraste avec les six pronoms ou déterminants personnels à la première personne du singulier déjà présents dans le monologue. Ce « il » introduit d'ailleurs le premier verbe d'action à l'imparfait, « était », les temps de verbe étant jusqu'alors à l'indicatif présent. L'action est entre autres impossible en raison de l'espace restreint qui est un contraste avec le temps sans limites : « L'espace ici est si réduit que je ne puis étirer mes deux bras » (Hébert, 1974 : 156). Le verbe « étirer » implique une action physique. Or, par la négation « ne », le verbe d'action montre l'état d'inaction corporelle de la protagoniste; l'action traduite par le langage devient inaction physique. Le monologue révèle donc jusqu'à présent une absence d'action ou une négation de l'action. Par ailleurs, le sujet introduit par le « je » devient un être avec une corporalité par la mention des « bras », ce qui marque la présence du sujet. La phrase déclarative suivante est une gradation par rapport à la phrase précédente : « Le mur tout autour de moi me serre comme un étau »

(Hébert, 1974 : 156). L'angoisse de Marguerite se traduit par la perception physique de l'étouffement par la comparaison illustrant cette sensation d'oppression. Cette quatrième phrase du monologue porte à cinq les occurrences de la première personne du singulier. L'espace confiné de la phrase précédente devient réduit à un point précis par l'étau, qui met également en relief la dimension mécanique du mouvement comprimant la protagoniste tant au niveau physique qu'intellectuel : l'étau a pour fonction de mettre en place et d'ancrer un objet. C'est le mur qui accomplit l'action de « serrer », élément externe au personnage de Marguerite. Nous remarquons en conséquence que la première action faite concrètement au présent est faite par le mur et non par la protagoniste. Le langage rend tout de même compte des actions qui ont pour sujet la protagoniste, mais par le biais du passé composé : « J'ai collé mon corps sur la cloison, tout contre son corps à lui, de l'autre côté » (Hébert, 1974 : 156). L'action est terminée au présent. Le premier verbe d'action accomplie par Marguerite, « j'ai collé », prend une valeur illocutoire, soit une intention dans le langage pour que l'autre réagisse aux paroles prononcées. Ce verbe d'action implique un effet physique du personnage dans le monde et ne révèle pas un simple état comme « entendre » ou « savoir ». La phrase de Marguerite révèle aussi le caractère sexuel du « il » objet du désir, nous permettant de comprendre que ce pronom désigne un homme. La première action accomplie par Marguerite est ainsi faite pour répondre au désir. S'enchaînent alors une série de répétitions hachée par des virgules qui mettent l'accent sur le besoin de réciprocité entre Marguerite et Nicolas, source de sa passion : « Mes jambes contre ses jambes, mon ventre contre son ventre, mes seins contre sa poitrine, ma face contre sa face » (Hébert, 1974 : 156). L'accent mis sur les diverses parties du corps met en relief le besoin presque animal de contact physique par la protagoniste. Le contact physique serait-il la solution primaire mise en place par la protagoniste pour atténuer son angoisse? Nous posons l'hypothèse que oui, surtout que la passion est la source de cette angoisse éprouvée par la jeune femme. En outre, la construction même de ces phrases, par leur structure répétitive marquée entre autres par l'emploi du terme « contre », qui revient cinq fois, met en lumière l'effet de miroir entre les deux êtres. Le corps est présenté de manière déconstruite, en diverses parties qui s'additionnent pour former un ensemble plus complet, à l'image des facettes variées de l'angoisse vécue par la protagoniste.

La conscience langagière de la prise de parole est alors introduite dans le discours de Marguerite : « La moindre parole échangée aurait pu nous perdre tous les deux » (Hébert, 1974 : 156). Nous relevons la première utilisation dans le monologue du « nous » réunissant deux personnages en un seul mot, créant une fusion des personnages par le biais du langage, leur fusion physique étant impossible en raison de

la cloison qui les sépare. L'échange de parole aurait ici sous-entendu une valeur illocutoire par Marguerite, qui aurait désiré une réaction par Nicolas à ses propos. Cette révélation d'une absence de parole possible nous porte à penser que le langage conscient créerait une action fatale. Le langage serait en ce sens performatif, il est un acte en soi. Nous déduisons des paroles de Marguerite que c'est au niveau de l'effet perlocutoire, l'effet produit par l'énoncé sur le destinataire, que le problème se trouve. Ainsi, la fatalité de la passion amorcerait son engrenage dès la prise de parole dans le contexte d'un échange concret.

1.3. L'objet de la peur

La onzième phrase du discours de Marguerite entame une série de phrases qui gravitent autour du thème de l'observation et du fait d'être épiée : « Tandis que le hublot dans mon dos me regardait comme un œil braqué sur moi » (Hébert, 1974 : 156). La prémisse comprend une personnification, le hublot regardant, et une comparaison, l'œil qui braque. Le verbe « braquer », qui a pour définition « fixer son regard sur quelqu'un » (Le Grand Robert, 2013), fait penser à une arme prête à tirer sur une personne. Comme pour l'étau de la quatrième phrase, nous sommes en présence d'une image d'oppression dirigée contre Marguerite en un point précis. Cet œil pourrait être la métonymie du navire dont le hublot est une partie. Nous pensons toutefois que l'œil représente plutôt un humain ou même l'œil de Dieu portant son jugement sur Marguerite qui ne peut y échapper. L'œil menaçant, foyer du jugement, fait ainsi contraste avec les sensations corporelles positives et voulues par la position miroir des personnages contre la cloison. Qui plus est, les parties du corps impliquant le toucher étaient perçues positivement tandis que l'organe représentant la vue est jugé comme étant négatif.

La fin du monologue de la protagoniste est constitué d'une succession de phrases courtes : « Il me surveillait. Je suis sûre qu'il me surveillait. » (Hébert, 1974 : 156). Le verbe à l'imparfait ici répété nous révèle que la protagoniste fait état d'un fait vécu passé. La certitude incarnée par le « je suis sûre » marque une opposition par rapport aux nombreuses références liées à l'absence de connaissance par Marguerite. L'angoisse est donc affirmée avec conviction tandis que le repère dans le temps est indéterminé. Nous remarquons en outre que le sujet de l'action concrète est le « il » agissant sur la protagoniste et non l'inverse. L'action est encore une fois externe à Marguerite. Dans ce contexte, l'amour paraît être le seul espace où l'action par la protagoniste est possible; le reste est subi.

S'ensuivent dans le discours plusieurs brèves exclamations et un retour au temps présent : « Là encore! Un œil glauque! Il me regarde! Il me guette! Charlotte! J'ai peur! » (Hébert, 1974 : 156). Le passé

semble être employé pour décrire la passion tandis que le présent semble quant à lui employé pour décrire l'angoisse, qui est la conséquence de cette passion. Les deux phrases du milieu de la séquence créent un effet de répétition par leur structure et par le thème de l'observation décliné par deux verbes synonymes, « regarde » et « guette ». Il y a également une gradation puisque nous passons de « surveiller » dans la dernière phrase déclarative à « regarder » puis à « guetter » dans les exclamations. Le champ lexical du regard dans le monologue de la protagoniste passe donc par la menace de cette observation dirigée contre le personnage.

L'angoisse diffuse de Marguerite semble avoir une source, le « il » menaçant : « Il me surveillait. Je suis sûre qu'il me surveillait. Là encore! Un oeil glauque! Il me regarde! Il me guette! » (Hébert, 1974 : 156). Qui est exactement ce « il »? Le hublot? Roberval le capitaine du bateau? Un démon? Il est difficile d'attribuer ce pronom à un personnage précis, surtout que le dernier pronom « il » utilisé avant la mise en texte de la panique est utilisé pour nommer Nicolas l'être adoré : « J'ai cherché sa bouche, entre les planches, pour lui respirer dedans et pour qu'il respire dans ma bouche à moi » (Hébert, 1974 : 156). Cette confusion en ce qui a trait au pronom va dans le sens de la théorie du philosophe Kierkegaard, pour qui l'angoisse est un sentiment diffus qui n'a pas d'objet précis contrairement à la peur ou la crainte. Comme l'affirme Sartre dans *L'esquisse d'une théorie des émotions* : « L'homme qui a peur a peur de quelque chose » (Sartre, 1938 : 70). Nous constatons cette nuance dans le discours de Marguerite, où le mot « peur » est directement employé, lorsque l'angoisse devient associée à un objet métaphorique défini, soit l'œil. La protagoniste semble donc à ce moment du monologue être en mesure d'identifier l'objet de son tourment, qui est la peur du jugement. Ce dernier prend dans le discours l'incarnation métaphorique de l'œil braquant son regard sur Marguerite. Nous passons donc dans le monologue du « il » Nicolas aimé à un « il » antagoniste au « nous » qui est l'objet diffus d'angoisse de la protagoniste, pour ensuite se muter en un « il » objet de la peur du jugement. C'est le pronom « nous » dans la phrase « La moindre parole échangée aurait pu nous perdre tous les deux » (Hébert, 1974 : 156) qui est l'épicentre de ce basculement du pronom « il » du positif vers le négatif. Nous sommes portée à penser que Marguerite pâtit dans le monologue même, pour avoir utilisé dans son discours ce « nous » impossible dans la réalité. L'angoisse présente de manière plus implicite dans le langage se transforme alors en peur assumée explicitement dans les phrases exclamatives.

1.4. Effet d'ensemble du monologue

Nous retrouvons dans l'ensemble du monologue de Marguerite vingt-cinq pronoms ou déterminants qui renvoient à la protagoniste. Le « je » s'oppose au « il » aimé et au « il » menaçant, présents en tout

treize fois dans le discours. En ce sens, le débalancement entre le « je » et les « il » a pour effet de créer un « moi » hyperbolique. Nous assistons à une mise en texte de l'égoïsme de la protagoniste qui est centrée sur l'angoisse provoquée par sa passion. Par ailleurs, le corps omniprésent dans la parole est présenté de manière déconstruite, en diverses parties qui s'additionnent pour former un ensemble plus complet, à l'image des facettes variées de l'angoisse vécue par la protagoniste.

D'autre part, la parole de la protagoniste comprend plusieurs répétitions tant à l'intérieur d'une même phrase que d'une phrase à l'autre. Il en découle un effet d'écho dans le langage, langage traduisant les pensées que la jeune femme rumine dans une sorte de hors-temps. S'ajoute le procédé de l'accumulation, enrichi par les virgules, qui produit un effet saccadé aux paroles de la protagoniste, créant une sensation d'essoufflement. Nous pouvons en outre constater que, dans son ensemble, le monologue comporte une phrase interrogative, onze phrases déclaratives et six courtes exclamations. Nous pensons que la prédominance de la phrase déclarative sert dans ce contexte à mieux illustrer l'aspect cyclique et constant du langage, le point d'exclamation fixant les sentiments à un point précis et déterminé, ce qui va à l'encontre de la définition même de l'angoisse, qui est un sentiment diffus sans objet précis.

À la lumière de la lecture du monologue, les seules actions accomplies par la protagoniste servent à combler son amour, entre autres par la recherche de proximité physique avec l'être aimé, même si cet agir implique un prix à payer : une profonde angoisse. Marguerite ne semble toutefois pas se rebeller contre sa passion, contre ce sentiment de panique qui croît au rythme du développement de son amour, et ce, ni dans ses actions, ni dans son langage. Le temps présent sert à décrire un élément négatif angoissant qui épie et guette la protagoniste, la fixant dans un point de mire. Lorsqu'il est question de mobilité pour Marguerite, les temps de verbes utilisés sont au passé. Le présent pour le « je » est ainsi synonyme d'émotion et non d'action physique. Lorsqu'il y a une action, elle est accomplie par un tiers. Nous pouvons de ce fait poser l'hypothèse que les verbes dont la protagoniste fait usage au présent sont dans la veine des prédicats mentaux tels que « penser », « savoir », « dire », « éprouver » ou « vouloir » (De Nuchèze, 1998 : 7); c'est la perception présente qui suit l'action au passé qui prime. Nous en déduisons que la parole dans le monologue sert dans un premier temps à transmettre un affect et, dans un deuxième temps, à faire réagir tangentiellement l'entourage de la jeune femme. Nous pouvons enfin affirmer que la rencontre entre Marguerite et Nicolas, narrée au passé, est volontaire. L'angoisse croissante et surtout la peur décrite au présent sont si négatives qu'il est évident qu'elles ont une grande part de subi. Or, la protagoniste nourrit sa passion envers Nicolas en recherchant le contact physique,

même si la conséquence est l'angoisse. Il y a donc une part de choix dans l'angoisse qui découle de la passion; Marguerite n'est pas totalement une victime, puisqu'elle attise ses sentiments.

1.5. L'autre

La première exclamation de Charlotte met en doute l'état d'esprit de la protagoniste : « Ma maîtresse a le délire! » (Hébert, 1974 : 157). Cette phrase ne s'adresse pas directement à Marguerite, en raison de l'emploi de la troisième personne du singulier et non de la deuxième pour désigner la protagoniste. Il ne s'agit donc pas d'une interaction, mais plutôt d'un constat du pâtir de la protagoniste. Le verbe « se calmer » à l'impératif dans la phrase suivante « Là, là, calmez-vous » (Hébert, 1974 : 157) est une injonction par Charlotte envers la jeune femme. S'ensuit la constatation de l'état physique de Marguerite : « Vous êtes brûlante de fièvre » (Hébert, 1974 : 157) qui introduit l'idée d'une maladie dont souffrirait la jeune femme. La bonne annonce par la suite directement son action imminente : « Je vais de ce pas chez M. de Roberval lui crier que c'est un crime que de vous enfermer comme ça » (Hébert, 1974 : 157). Les phrases de la bonne servent à rendre justice à Marguerite et non à en tirer un profit personnel : « J'emporte ce couteau avec moi et je vais le saigner à blanc, moi, ce cochon de protestant, s'il ne veut pas consentir à vous laisser sortir de ce trou » (Hébert, 1974 : 157). L'ensemble de la prise de parole par Charlotte est un acte illocutoire, puisque la parole révèle l'intention de contribuer au bien-être de Marguerite. Reste à savoir si les paroles de la bonne auront l'effet perlocutoire recherché; la dimension perlocutoire étant l'effet sur le destinataire de l'acte illocutoire, ce qui provoquerait dans ce contexte un changement dans le comportement de Marguerite en fonction de l'interaction avec Charlotte.

Dans les études portant sur le langage, il est souvent question de l'importance de l'échange pour la communication linguistique :

Ces actes illocutoires ont des conditions de succès, celles qui doivent être remplies dans un contexte d'énonciation pour que le locuteur réussisse à accomplir cet acte dans ce contexte. Mais dans ce contexte d'énonciation, il y a l'autre, et c'est avec, malgré ou contre cet autre (mais jamais *sans*) que l'acte peut réussir ou échouer. Ce primat de l'interaction sur l'acte nous empêche définitivement de focaliser nos travaux sur le seul locuteur, sur des énoncés isolés bien sûr, d'analyser l'acte sans analyser l'effet de l'acte [...] Une perspective interactionnelle ne peut pas focaliser sur la seule personne du locuteur. (De Nuchèze, 1998 : 19-20)

Quelle est justement la nature de l'échange interactionnel entre les deux personnages, dans l'extrait analysé? Y a-t-il un effet de l'acte illocutoire sur l'autre (De Nuchèze, 1998 : 19)? Il semblerait que oui, puisque l'agir de Charlotte est une réaction au monologue de sa maîtresse. Le langage de

Marguerite, par sa performativité, a donc un impact sur son entourage. L'échange est tout de même particulier, puisque l'acte réactif de la bonne est une réponse à un acte auto-centré (De Nuchèze, 1998 : 22) de la part de Marguerite. Il y a tout de même présence d'une interaction directe entre les personnages que nous pouvons déceler lexicalement, entre autres par l'utilisation du pronom « vous » par Charlotte, qui s'adresse à sa maîtresse, et par l'appel exclamatif « Charlotte! » de la part de la protagoniste. Nous trouvons un seul lien lexical interactif dans les paroles de Marguerite de la séquence 9, tandis que le pronom « vous » chez la bonne est employé à maintes reprises, rappelant qu'il y a un locuteur et un destinataire qui interagissent. De plus, les verbes dans la prise de parole de Charlotte, comme « aller » ou « emporter », ne sont pas des prédicats mentaux, mais impliquent plutôt un mouvement corporel qui sert à donner justice à Marguerite. Cette action est l'effet perlocutoire aux paroles de Marguerite. Il semble donc que la parole de l'autre serve en fait à construire le personnage de Marguerite.

1.6. La transformation et la justice enchevêtrées à l'angoisse

Nous analyserons à présent, plus brièvement, une prise de parole par Marguerite qui se trouve ailleurs dans la pièce, pour montrer que la construction de l'angoisse, tant en ce qui a trait à la forme qu'au contenu, se déploie partout :

J'appelle toutes les cloches du monde. Qu'elles tonnent la mort de Charlotte Lemire, ma mère, mon amie. Je me pendrai aux cordes de toutes les cloches du monde. Je leur ferai sonner la douleur et la fureur du monde, ici même, sur cette île déserte où je fus exilée, en pleine mer, comme une criminelle, parmi les oiseaux sauvages aux cris rauques. (*Cris d'oiseaux*) J'ameute tous les cris du monde pour clamer mon tourment, moi, moi, Marguerite de Notron, et je n'ai que seize ans... Mon pauvre Nicolas, ta belle et tendre amoureuse bascule parmi les harpies, perd toute face humaine et s'arme jusqu'aux dents, pour réclamer justice et réparation! Qu'on m'amène M. de Roberval et je lui percerai le cœur et je lui crèverai les yeux. (Hébert, 1974 : 229)

Nous retrouvons ici les mêmes éléments textuels liés à l'angoisse que dans le premier extrait : les hyperboles, les répétitions, les nombreuses virgules donnant un caractère saccadé à la parole, l'omniprésence du « je », l'absence d'action au présent et l'appel d'action dans un temps autre, cette fois-ci le futur. S'ajoutent à l'angoisse les notions de transformation et de justice.

Dans *L'Île de la Demoiselle*, la transformation est le plus souvent liée à l'oiseau, grand volatile noir qui symbolise la mort et le châtement. Le terme « oiseau » revient constamment dans le langage des personnages : « Il y a des pattes d'oiseau gravées sur la neige, partout autour de nous. Et ce point noir qui bouge dans le ciel. C'est la mort qui revient. Sauvons-nous vite. Ne blasphème plus, je t'en prie

Marguerite. Vite, sauvons-nous » (Hébert, 1974 : 228) chez Charlotte ou « Cet oiseau-là, je l'abattraï et je me parerai de ses plumes, comme une sauvage que je suis devenue » (Hébert, 1974 : 228) chez Marguerite. La protagoniste se transforme même dans l'extrait en harpie, réputée dans la mythologie grecque pour son invulnérabilité et pour donner la vengeance divine. Marguerite passe ainsi de l'état de victime de sa passion à un être de taille contre l'oiseau de la mort.

En outre, dans cet extrait, ce n'est pas la ponctuation des phrases, qui sont pour la plupart déclaratives, qui illustre l'ampleur des sentiments qu'éprouve la protagoniste. Ce sont plutôt les hyperboles comme « toutes les cloches du monde » et « la douleur et la fureur du monde » qui accomplissent ce rôle. Par ailleurs, l'idée du monde qui gravite autour de la protagoniste est mise en relief par l'appel de Marguerite qui demande au monde entier de remarquer sa douleur : « J'ameute tous les cris du monde pour clamer mon tourment, moi, moi, Marguerite de Nontron, et je n'ai que seize ans... ». Nous retrouvons ainsi cinq pronoms personnels au cœur d'une seule phrase, dotée de nombreuses virgules hachant le discours.

Les paroles de Marguerite qui clament justice, « Qu'on m'amène M. de Roberval et je lui percerai le cœur et je lui crèverai les yeux », par les verbes « percer » et « crever », nous rappellent la violence à propos de l'oiseau noir que Marguerite voulait « abattre ». Tout comme pour l'oiseau, l'action par Marguerite est décrite au futur. Il en est de même pour le « qu'on m'amène »; même si ce verbe est au présent, l'action n'a pas encore été accomplie, qui plus est, l'action sera accomplie par un autre. Nous pouvons d'ailleurs nous poser la question suivante : qui est cet autre, ce « on »? Marguerite est effectivement à présent seule sur l'île. Il semble en l'occurrence y avoir une recherche d'effet perlocutoire par Marguerite, ne pouvant supporter sa solitude. Le langage conserve une nature interactive par cet autre imaginé : un effet perlocutoire est créé par l'instance du « on ».

CONCLUSION

Dans son ensemble, le monologue de Marguerite construit une angoisse passant par le langage, qui se fait écho tout le long du discours par les répétitions et les gradations, par le manque d'orientation dans le temps, par le corps, par l'écriture du soi et enfin par l'autre permettant d'injecter l'action concrète. Notre microlecture révèle aussi un pathos impliquant plus de souffrance que de joie. Marguerite ne peut aller à l'encontre de sa passion : « l'émotion est subie, nous ne pouvons l'arrêter » (Sartre, 1938 : 96). Or, dans la pièce, la protagoniste pâtit, mais en s'offrant tout de même comme victime. Le personnage ne prend ainsi pas de mesures concrètes, ni physiques ni de l'ordre du langage, pour atténuer ses

sentiments, ce qui va dans l'optique de l'analyse de Sartre à propos des émotions : « l'émotion revient chaque instant sur l'objet et s'y alimente » (Sartre, 1938 : 71). Les paroles de Marguerite nourrissent consciemment sa passion par la seule action possible : la recherche de proximité avec Nicolas, même s'il en découle une profonde angoisse teintée de l'obsession du jugement, ce qui est novateur par rapport à la tragédie classique où les personnages en proie au destin des dieux subissent leur sort et n'alimentent pas par choix la fatalité. Il y a donc dans *L'Île de la Demoiselle* un renversement de la conception passive du pâtre. On ne peut ainsi se convaincre de la passivité de Marguerite.

Le théâtre est toujours de l'ordre performatif, car le langage y apparaît comme action. L'étude de la performativité est particulièrement intéressante dans le contexte de *L'île de la Demoiselle*, puisqu'il est presque seulement question d'état d'esprit dans le discours de Marguerite. Toutefois, comme nous l'avons vu, cette parole reste performative. Elle implique l'action de la passion sur l'être et l'émotion active dans la parole.

Le terrain de la parole chez Anne Hébert est fécond : il y a inaction physique, mais performativité de la parole grâce au jeu avec les actes de langage. Nous posons l'hypothèse que le cas ici étudié n'est pas isolé, mais est plutôt révélateur d'une rhétorique plus large chez l'auteure. Si nous prenons pour exemple *Kamouraska* (Hébert, 1970), nous constatons que, malgré la différence générique, la mise en scène de la parole, tant par l'omniprésence de procédés hyperboliques comme la métaphore ou l'oxymore que par la théâtralisation du langage, relève d'une mise en place textuelle semblable à ce que nous trouvons dans *L'Île de la Demoiselle*. Nous croyons que certaines formes à première vue romanesques dans *Kamouraska* pourraient néanmoins s'associer aux procédés théâtraux propres à Anne Hébert. Peut-être en est-il de même avec un réseau d'œuvres hébertiennes : la question est lancée.

BIBLIOGRAPHIE

- Austin, John Langshaw (1970) [1962 édition originale en anglais, Oxford University Press], *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 183 p.
- Biet, Christian et Christophe Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre ?*, Paris, Éditions Gallimard, coll. Folio Essais, 1050 p.
- Hébert, Anne (1990) [d'après la pièce radiophonique jouée à France-Culture 1974], *La cage, suivi de L'Île de la Demoiselle*, Montréal, Éditions Boréal/Seuil, p. 120-246.
- Le Grand Robert* (2013), Paris, Dictionnaires Le Robert.
- Maingueneau, Dominique (2004), *Le discours littéraire : paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Éditions Armand Colin, 261 p.
- De Nuchèze, Violaine (1998), *Sous les discours de l'interaction*, Paris, Éditions de L'Harmattan, 143 p.
- Richard, Jean-Pierre (1979), *Microlectures*, Paris, Éditions du Seuil, 282 p.

Sartre, Jean-Paul (1995) [1938 sous la collection Actualités scientifiques industrielles], *Esquisse d'une théorie des émotions*, Paris, Hermann, 123 p.

Viala, Alain (2012), *Histoire du théâtre*, Paris, Presses universitaires de France, 127 p.

EFFET DE LA RÉCUPÉRATION BASÉE SUR L'ASSOCIATION LEXICALE SUR L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE EN L2

Yuya MATSUKAWA

Université Laval

yuya.matsukawa.1@ulaval.ca

Résumé

Les mots emmagasinés dans le lexique mental sont interconnectés sous forme de réseaux lexicaux (Aitchison, 2003). Wolter (2001) et Zareva (2007) ont eu recours au test d'association lexicale afin d'observer comment ces réseaux étaient organisés. L'association lexicale sert à étudier la récupération des mots, favorisant leur rétention. Notre recherche avait pour but d'examiner l'effet de la récupération basée sur l'association lexicale sur l'apprentissage du vocabulaire en langue seconde (L2) et, plus précisément, de déterminer quel type d'association, syntagmatique ou paradigmatique, serait plus efficace pour l'apprentissage du vocabulaire en L2. L'expérimentation a été réalisée auprès de 142 apprenants japonais du français dans les premiers stades de l'apprentissage. Le présent article fait part des premiers résultats, montrant que les sujets qui ont effectué la récupération basée sur l'association paradigmatique au cours du traitement ont retenu plus de mots cibles que ceux qui ont exécuté la récupération basée sur l'association syntagmatique.

Mots-clés : apprentissage du vocabulaire, association lexicale, récupération, rétention

Abstract

Words stored in the mental lexicon are interconnected in the form of word-webs (Aitchison, 2003). Wolter (2001) and Zareva (2007) used a word association test to explore the set-up of these word-webs. The word association was also employed to study the word retrieval, which optimizes word retention. The purpose of our study was to investigate the effect of word association-based retrieval on second language (L2) vocabulary learning and, specifically, the type of association, syntagmatic or paradigmatic, that would be more effective for L2 vocabulary learning. The experiment was carried out with 142 Japanese speakers learning French and in early stages of learning. The present article focuses on primary results, revealing that the participants who practiced paradigmatic association-based retrieval during the task retained more target words than those who retrieved them by using syntagmatic oriented retrieval.

Keywords: vocabulary learning, word association, retrieval, retention

Remerciements

Je tiens à exprimer mes remerciements les plus sincères à Mme Zita De Koninck. Étant ma directrice de thèse, Mme De Koninck a toujours su me soutenir avec diligence et me diriger avec précision par ses conseils toujours appropriés. Elle a été pour moi un encouragement constant et elle fait partie intégrante de tout le processus qui m'a permis de poursuivre mes études au Québec et de les mener à terme. Je lui suis énormément redevable et reconnaissant. C'est avec une vive affection que je lui dis encore une fois « Merci! ».

INTRODUCTION

Le lexique mental est une métaphore pour désigner le stockage du vocabulaire dans la mémoire à long terme. Les mots emmagasinés à l'intérieur du lexique mental sont connectés entre eux notamment selon des informations sémantiques (Bogaards, 1994) pour constituer ainsi des réseaux lexicaux (Aitchison, 2003). Dans le domaine de la psychologie et de la psycholinguistique, un test d'association lexicale permet d'étudier comment un individu récupère les mots et accède aux informations stockées dans sa mémoire à l'aide d'indices. Intéressé par cette question de la récupération du vocabulaire, Nation (2001) s'est rendu compte que la récupération des mots en L2 effectuée au cours d'une tâche consolide leur mémorisation. Les résultats de l'étude menée par Barcroft (2007) ont montré que la récupération exécutée à l'aide de cartes-éclair durant la tâche a favorisé la rétention des mots en L2. Cependant, à notre connaissance, aucune étude n'a exploré l'efficacité de la récupération basée sur l'association lexicale et effectuée au cours d'une tâche d'apprentissage du vocabulaire en L2.

Le présent article situe d'abord la problématique que nous avons soulevée dans notre recherche. Par la suite, nous abordons les concepts fondamentaux sur lesquels repose notre étude et nous exposons la méthodologie adoptée pour la conduite de notre expérimentation.

1. État de la question

1.1. Association lexicale

Réservé à la psychanalyse à l'origine, le test d'association a commencé à être utilisé dans les années 60. Il était employé dans le but de comprendre les caractéristiques des relations entre les mots dans le lexique mental et d'examiner comment est organisé le lexique mental (Zareva, 2007). Dans le cadre des recherches portant sur l'association lexicale en L2, les résultats obtenus à ce test sont analysés et, très souvent, comparés avec les associations produites par des locuteurs natifs pour comprendre le développement lexical et cognitif ainsi que la structure du lexique mental des apprenants de L2.

Dans le test d'association, la tâche consiste à fournir un ou plusieurs mots (« chat », « aboyer » et « fidèle », etc.) associés à un mot stimulus (« chien »). Ces mots donnés comme réponse sont en général classés dans une des deux catégories suivantes : l'association syntagmatique et l'association paradigmatique. Selon Wolter (2001), les associations s'avèrent paradigmatiques lorsque la réponse appartient à la même classe lexicale que le mot stimulus. Il existe quatre types majeurs d'associations paradigmatiques : l'hyponymie, l'hyponymie, la synonymie et l'antonymie. Par ailleurs, les associations syntagmatiques se caractérisent par la relation dite « collocationnelle » entre le mot

stimulus et la réponse, c'est-à-dire qu'ils sont séquentiellement liés. Pour cette raison, ils proviennent le plus souvent d'une classe lexicale différente. En puisant l'exemple chez Meara (2009 : 6, notre traduction), des associations telles que « brosser–dents », « tenir–main », « marque–noire » et « banque–cambrioler » sont considérées comme association syntagmatique. Par ailleurs, des mots tels que « femme », « fils », « froid » et « branche », donnés en réponse aux stimuli « homme », « père », « chaud » et « arbre » respectivement, sont catégorisés comme association paradigmatique.

Selon le même auteur, les enfants commencent à constituer des liens syntagmatiques lors de l'acquisition de leur langue maternelle, mais à mesure que leur lexique se développe au fil de leur croissance, les connexions paradigmatiques se multiplient dans leur lexique mental. On peut se demander ici s'il serait possible d'observer la même tendance dans le processus de l'organisation lexicale en L2 chez les apprenants adultes. Plusieurs chercheurs ont tenté de fournir des réponses à cette question. Par exemple, Zareva (2007) a comparé trois groupes, des locuteurs natifs de l'anglais, des apprenants avancés et des apprenants intermédiaires de l'anglais, afin de déterminer la proportion de ces deux types d'association lors de l'exécution d'une tâche. Son analyse a montré la dominance de l'association paradigmatique chez tous les groupes, mais une différence non significative entre eux. Par ailleurs, Wolter (2001) a pu observer une préférence pour des associations syntagmatiques chez des apprenants en L2. Il conclut, par conséquent, que les connexions syntagmatiques sont essentielles pour l'organisation du lexique mental des apprenants en L2. D'ailleurs, Yokokawa et coll. (2002) ont constaté que les associations syntagmatiques jouent un rôle significatif dans l'apprentissage du vocabulaire. Cependant, à notre connaissance, aucune de ces études n'a examiné les associations chez des apprenants adultes se trouvant dans les premiers stades de l'apprentissage.

1.2. Récupération

Cette dernière désigne « le processus de récupération d'une cible dans la mémoire, basé sur un ou plusieurs indices, amenant subséquentment cette cible à la conscience » (Anderson, 2009 : 165). La récupération correspond au processus de l'association lexicale, car celle-ci exige de récupérer des mots comme « gris », « chat », « ordinateur », etc. à l'aide du stimulus « souris », qui constitue en quelque sorte un indice.

Nakagawa (2008) a comparé l'effet du recours à trois types d'indices (syntagmatique, paradigmatique et phonologique) sur la récupération de mots en anglais langue étrangère. Dans la deuxième partie de son expérience, les participants, apprenants japonais de l'anglais, ont été répartis en trois groupes

correspondant au type d'indice. Pour encoder le mot cible « érable » à titre d'exemple, le groupe syntagmatique a reçu l'indice « rouge », le groupe paradigmatique l'indice « arbre » et le groupe phonologique l'indice « capable » (Tableau 1). Les résultats ont montré l'efficacité de l'indice phonologique pour récupérer les mots en L2. Cependant, Nakagawa constate également que l'indice paradigmatique est aussi efficace. La chercheuse a mesuré la récupération exécutée à l'aide de chaque indice. Néanmoins, nous pourrions nous demander si le fait d'avoir fait la récupération de ces mots pourrait aider à les apprendre.

Tableau 1 : Exemple de la récupération basée sur les associations lexicales

Indice	Encodage	Récupération
Syntagmatique	rouge – érable	rouge – _____
Paradigmatique	arbre – érable	arbre – _____
Phonologique	capable – érable	capable – _____

En lien avec cette question, Barcroft (2007) a examiné l'effet de la récupération sur leur rétention de mots en espagnol à l'aide de cartes-éclair. Comme dans l'exemple ci-dessous (Figure 1), l'auteur a préparé deux types de cartes (A et B) pour chaque mot cible. La carte A comporte l'image et le mot correspondant (« chat ») alors que sur la carte B ne figure que l'image.

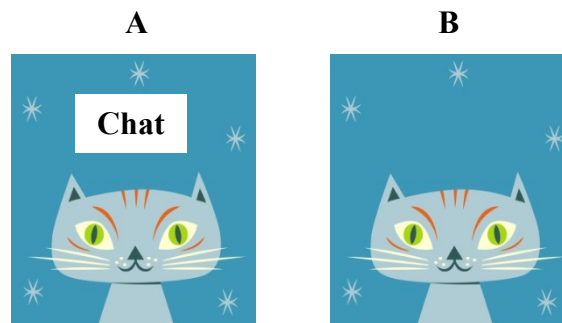


Figure 1 : Exemple de la récupération à l'aide de cartes-éclair.

Barcroft a invité les participants, apprenants anglophones de l'espagnol, à regarder la carte A à l'étape 1, la carte B à l'étape 2 et encore la carte A à l'étape 3, qui permettait de vérifier le mot de l'image présentée à l'étape 2, dans la condition de récupération. La récupération a été effectuée à l'étape 2. Par ailleurs, les participants dans la condition sans récupération ont regardé seulement les cartes A pendant les 3 étapes. En conséquence, les participants de la condition de récupération ont retenu plus de mots que ceux de la condition sans récupération. Le chercheur a conclu que l'occasion de récupérer les mots en L2 au cours de l'apprentissage avait eu un effet bénéfique sur la rétention.

Ces deux études portant sur la récupération des mots nous ont incité à nous demander si la récupération basée sur l'association lexicale effectuée au cours de l'apprentissage serait efficace pour l'apprentissage du vocabulaire en L2. D'ailleurs, quel type d'association, syntagmatique ou paradigmatique, serait plus efficace pour l'apprentissage du vocabulaire ? Pour répondre à ces questions, nous avons réalisé une expérimentation dans laquelle nous avons comparé la récupération basée sur l'association syntagmatique et celle basée sur l'association paradigmatique. Dans la prochaine section, nous allons expliquer la méthodologie adoptée pour conduire notre expérimentation.

2. Méthodologie

2.1. Participants et plan expérimental

Notre expérimentation a été réalisée dans deux universités japonaises. Nous avons obtenu les données auprès de 142 étudiants japonais apprenant le français. Ils étaient âgés entre dix-neuf et vingt et un ans. Nous avons jugé leur niveau débutant en nous appuyant sur le travail de Wolf (1993), selon lequel ce niveau correspond à un nombre d'heures d'apprentissage d'une langue cible qui ne dépasse pas 300 heures. En effet, leur nombre moyen d'heures d'apprentissage était d'environ 231 heures.

Ils ont été répartis en trois groupes dont deux groupes expérimentaux : le groupe paradigmatique (n = 48) qui a effectué la récupération basée sur l'association paradigmatique et le groupe syntagmatique (n = 49) qui a exécuté la récupération basée sur l'association syntagmatique. Le groupe témoin (n = 45) avait pour tâche d'apprendre les mots cibles en copiant des phrases fournies par l'expérimentateur.

2.2. Instruments

Tous les participants ont appris vingt mots cibles. Afin que ces derniers soient peu familiers pour les participants, nous avons consulté « *A frequency dictionary of French: Core vocabulary for learners* (Lonsdale et Le Bras, 2009) » contenant les 5000 mots les plus fréquents en français. Milton (2009) estime que les apprenants en français langue étrangère devraient connaître 2500 mots les plus fréquents pour aller du niveau débutant au niveau intermédiaire. Nous avons donc retenu les mots qui se trouvent au-delà des 2500 premiers mots.

Pour les deux groupes expérimentaux, nous avons préparé vingt indices associés aux mots cibles sur l'axe syntagmatique et encore vingt autres qui y étaient liés de façon paradigmatique. Nous avons fait appel au dictionnaire de cooccurrences du logiciel Antidote RX (version 8, 2008) pour trouver les indices syntagmatiques ainsi qu'au dictionnaire de synonymes et d'antonymes d'Antidote RX pour

vérifier les liens paradigmatiques entre les mots cibles et les indices. Pour s'assurer de la familiarité des participants avec les indices, nous avons consulté la liste des mots fondamentaux du français pour les apprenants japonais, établie par Mikami (2004), et le dictionnaire de fréquence de Lonsdale et Le Bras (2009). Par ailleurs, nous avons créé vingt phrases à copier destinées au groupe témoin. Il s'agissait de phrases simples dans la mesure où elles étaient composées de mots assez familiers et étaient peu compliquées sur le plan grammatical.

2.3. Procédure

Il a fallu visiter les classes trois fois pendant trois semaines. Le Tableau II expose la procédure de l'expérimentation. Le premier jour, nous avons demandé aux participants de nous donner leur consentement à la participation à notre expérience et de répondre au pré-test. Le second jour d'expérimentation, ayant eu lieu une semaine plus tard, les participants ont été soumis au traitement durant treize minutes; les groupes expérimentaux ont effectué la récupération basée sur l'association paradigmatique ou syntagmatique alors que le groupe témoin a copié une phrase par mot cible. Par la suite, tous les groupes ont subi trois types de post-tests immédiats. Deux semaines plus tard, soit le troisième jour d'expérimentation, les participants ont passé les mêmes types de tests. Il s'agissait du post-test différé.

Tableau 2 : Procédure de l'expérimentation

Jour	Procédure pour les trois groupes	Temps (minutes)
1 ^{er}	I. Pré-test : <i>Vocabulary Knowledge Scale</i> (Paribakht et Wesche, 1993), modifié	5
: Une semaine :		
2 ^e	II. Traitement	13
	Tâche de calcul	1
	III. Post-tests immédiats	
	1. Test de rappel productif	3
	2. Test de rappel réceptif	2
	3. Test d'association lexicale	2
: Deux semaines :		
3 ^e	IV. Post-tests différés : mêmes que les post-tests immédiats	

2.3.1. Traitement pour le groupe syntagmatique et le groupe paradigmatique

Étape 1

La première étape consiste à encoder les mots cibles avec les indices. Les participants ont reçu la feuille contenant les mots cibles, les indices et leur traduction. Comme on peut le voir dans l'exemple 1, le groupe syntagmatique a essayé de mémoriser le mot « armoire » avec « ouvrir », tandis que le groupe paradigmatique s'est efforcé de mémoriser le même mot mais avec le mot « table ».

Exemple 1

Groupe syntagmatique		Groupe paradigmatique	
Indice	Mot cible	Indice	Mot cible
ouvrir (開く)	armoire (タンス)	table (テーブル)	armoire (タンス)
habiter (住む)	banlieue (郊外)	ville (街)	banlieue (郊外)
⋮	⋮	⋮	⋮

Étape 2

Ensuite, à l'étape 2, les participants ont essayé de récupérer les mots cibles à partir des indices. Dans l'exemple 2, montrant une partie de la feuille-réponse destinée à la récupération, ils devaient se rappeler le mot « armoire » à partir du mot « ouvrir » pour le groupe syntagmatique et à partir du mot « table » pour le groupe paradigmatique. Cette étape a fait l'objet d'une évaluation afin d'examiner laquelle des associations faciliterait le mieux la récupération.

Exemple 2

Groupe syntagmatique		Groupe paradigmatique	
ouvrir	a <input type="text"/>	table	a <input type="text"/>
habiter	b <input type="text"/>	ville	b <input type="text"/>
⋮	⋮	⋮	⋮

Étape 3

À la dernière étape, les deux groupes expérimentaux ont vérifié s'ils avaient correctement récupéré les mots cibles à l'aide du corrigé. Dans l'exemple 3, les mots « armoire » et « banlieue » sont fournis.

Exemple 3

Groupe syntagmatique		Groupe paradigmatique	
Indice	Mot cible	Indice	Mot cible
ouvrir	armoire	table	armoire
habiter	banlieue	ville	banlieue
⋮	⋮	⋮	⋮

2.3.2. *Traitement pour le groupe témoin*

Pendant que les groupes expérimentaux ont effectué leurs tâches, le groupe témoin s'est efforcé d'apprendre les mots tout en copiant une phrase pour chacun. L'exemple 4 illustre une partie de la feuille destinée à cette tâche.

Exemple 4

armoire = タンス	Mon frère cherche un pantalon dans l'armoire.
banlieue = 郊外	J'habite en banlieue de Tokyo.

⋮

2.4. Mesures

2.4.1. *Pré-test*

Revenons au premier jour de l'expérimentation. Nous avons préparé le pré-test, basé sur le « *Vocabulary Knowledge Scale* », développé par Paribakht et Wesche (1993). Ce test comporte cinq échelons pour juger du degré de connaissance d'un mot. Mais dans le cadre de notre expérimentation, nous n'en avons retenu que trois, uniquement pour savoir si les participants connaissaient déjà les mots cibles :

- I. I don't remember having seen this word before.
- II. I have seen this word before, and I think it means _____. (synonym or translation)
- III. I know this word. It means _____. (synonym or translation)

2.4.2. *Test de rappel productif*

Après le traitement suivi par la tâche de calcul, tous les groupes ont passé trois types de post-tests immédiats. Les mêmes tests ont été administrés comme post-test différé deux semaines après la passation des post-tests immédiats. Le premier post-test correspond au rappel productif qui exigeait de la part des participants de traduire les mots cibles du japonais au français (japonais → français). Dans l'exemple 5, ils devaient écrire la traduction de « タンス », soit « armoire ».

Exemple 5

タンス

--	--	--	--	--	--	--	--

En ce qui a trait à la notation, nous avons adopté « *A lexical production scoring protocol* », conçu par Barcroft (2007), qui consiste à attribuer le score d'un parmi cinq échelons (0; 0,25; 0,5; 0,75; 1) selon le pourcentage de production correcte.

2.4.3. *Test de rappel réceptif*

Ensuite, ils ont passé le post-test réceptif dans lequel ils devaient traduire les mots cibles du français au japonais (français → japonais). Dans l'exemple 6, la traduction de « muguet », soit « すずらん », est requise.

Exemple 6

muguet

En ce qui a trait à la notation, nous nous sommes appuyé sur l'étude de Webb (2007). Ainsi vous avons accordé un point à une bonne traduction pour un mot cible. Néanmoins, concernant les mauvaises traductions, nous avons accordé à chaque réponse la moitié d'un point, soit 0,5. L'attribution de ce demi-point signifie que les participants ont fait des tentatives de récupération alors que d'autres y ont renoncé. Ces tentatives témoignent d'un niveau d'activité. En ceci, nous nous sommes distingué de Webb qui n'avait pas appliqué une telle approche pour cerner cette dimension de l'engagement. Aucun point n'a été accordé quand les participants n'avaient fourni aucune réponse.

2.4.4. *Test d'association lexicale*

En dernier lieu, les participants ont passé le test d'association, dans lequel ils s'efforçaient d'écrire une association à côté de chaque mot cible présenté. Dans l'exemple 7, les participants pouvaient donner des réponses comme « arbre », « rouge », « Canada », « sirop », etc.

Exemple 7

érable

Afin de juger si les associations données par les participants étaient justes, nous avons fait appel à cinq adultes québécois. Comme dans le test de rappel réceptif, la notation était composée de trois échelons. Un point a été accordé à une bonne réponse associée au mot cible. Concernant les réponses qui se sont avérées inacceptables, nous leur avons accordé la moitié d'un point, soit 0,5. Aucun point n'a été accordé quand les participants n'avaient fourni aucune réponse. Comme nous l'avons déjà mentionné,

le fait d'attribuer 0,5 point consistait à différencier les participants qui avaient tenté la récupération et ceux qui ne l'avaient pas fait.

2.5. Analyse des données

Concernant l'analyse des données, nous avons eu recours à un statisticien. Il a appliqué un test *t* pour la comparaison entre les groupes syntagmatique et paradigmatique au niveau des scores obtenus dans l'étape 2 du traitement (la récupération basée sur l'association lexicale). Ensuite, il a effectué une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées pour comparer les trois groupes au niveau des post-tests immédiats et différés. Les scores obtenus à la récupération sur l'association lexicale et aux post-tests immédiats et différés constituent les unités d'analyse et correspondent aux variables dépendantes. Par ailleurs, les variables indépendantes correspondent aux conditions d'apprentissage.

3. Résultats

3.1. Comparaison des groupes syntagmatique et paradigmatique au niveau de la récupération basée sur l'association lexicale

Le premier résultat concerne la comparaison entre les groupes syntagmatique et paradigmatique en termes de récupération basée sur l'association lexicale. Comme l'indique le Tableau 3, le groupe paradigmatique a récupéré plus de mots que le groupe syntagmatique. De surcroît, le test *t* révèle que cette différence est significative ($t = -2,57$; $dl = 95$; $p = 0,0117$).

Tableau 3 : Test t appliqué aux résultats de la récupération basée sur l'association lexicale pour le groupe syntagmatique et le groupe paradigmatique (score maximum = 20)

Groupe	<i>N</i>	\bar{X}	Écart type	Erreur type	<i>t</i>	<i>dl</i>	<i>p</i>
Syntagmatique	49	6,85	4,20	0,60	-2.57	95	0,0117
Paradigmatique	48	9,22	4,86	0,70			

3.2. Comparaison des groupes au niveau du test de rappel productif (traduction japonais → français) au post-test immédiat et au post-test différé

Le Tableau 4 expose les résultats du premier post-test immédiat et du post-test différé, soit le rappel productif. Dans le post-test immédiat, le groupe paradigmatique était supérieur aux deux autres groupes. Ensuite vient le groupe syntagmatique. Il en va de même pour le post-test différé.

Tableau 4 : Résultats du post-test de rappel productif immédiat et du post-test de rappel productif différé pour chaque groupe (score maximum = 10)

Groupes	N	Immédiat		Différé	
		\bar{X}	Erreur type	\bar{X}	Erreur type
Paradigmatique	48	6,04	0,26	2,33	0,26
Syntagmatique	49	5,02	0,26	1,66	0,26
Témoin	45	3,83	0,27	1,15	0,27

L'ANOVA a révélé, comme le montre le Tableau 5, une différence significative entre tous les groupes au post-test immédiat. Cependant, la différence entre les groupes paradigmatique et syntagmatique ($F = 3,28$; $dl = 139$; $p = 0,0721$) et celle entre les groupes syntagmatique et témoin ($F = 1,86$; $dl = 139$; $p = 0,1744$) ne sont pas demeurées significatives au post-test différé. Tous ces résultats nous amènent à constater que la récupération basée sur l'association paradigmatique est la plus efficace pour la rétention des mots cibles en termes de rappel productif à court terme. Ensuite vient la récupération basée sur l'association syntagmatique. Sur le plan du rappel productif à long terme, la récupération basée sur l'association paradigmatique n'est demeurée significativement supérieure qu'au copiage des phrases.

Tableau 5 : Contrastes entre les deux groupes pris deux à deux pour le post-test de rappel productif immédiat et le post-test de rappel productif différé

Contrastes	Immédiat		Différé	
	$F (dl = 139)$	p	$F (dl = 139)$	p
Para* vs Syn**	7,71	0,0063	3,28	0,0721
Para vs Témoin	34,32	<0,0001	9,81	0,0021
Syn vs Témoin	9,97	0,0020	1,86	0,1744
Para + Syn vs Témoin	26,80	<0,0001	6,67	0,0108

*Para = Paradigmatique, **Syn = Syntagmatique

Enfin, la différence entre les deux groupes expérimentaux combinés (Para + Syn) et le groupe témoin s'est avérée significative au post-test immédiat ($F = 26,28$; $dl = 139$; $p = 0,0108$) ainsi qu'au post-test différé ($F = 6,67$; $dl = 139$; $p = 0,0108$). Ce résultat suggère la supériorité de la récupération basée sur l'association lexicale au copiage des phrases.

3.3. Comparaison des groupes au niveau du test de rappel réceptif (traduction français → japonais) au post-test immédiat et au post-test différé

Concernant les résultats du post-test de rappel réceptif, le Tableau 6 montre que, comme le test précédent, le groupe paradigmatique a obtenu le score le plus élevé, et le groupe syntagmatique était le deuxième au test immédiat et au test différé.

Tableau 6 : Résultats du post-test de rappel réceptif immédiat et du post-test de rappel réceptif différé pour chaque groupe (score maximum = 10)

Groupes	N	Immédiat		Différé	
		\bar{X}	Erreur type	\bar{X}	Erreur type
Paradigmatique	48	5,79	0,29	3,51	0,29
Syntagmatique	49	4,80	0,28	2,70	0,28
Témoin	45	3,71	0,30	1,95	0,30

Selon le Tableau 7, l'ANOVA a révélé que toutes les différences étaient significatives entre les groupes au niveau du test immédiat. Mais comme au test précédent, ces différences ne sont pas restées significatives, sauf celle entre les groupes paradigmatique et témoin ($F = 13,86$; $dl = 139$; $p = 0,0003$). Comme pour les résultats au post-test de rappel productif, la récupération basée sur l'association paradigmatique s'est avérée la plus efficace pour le rappel réceptif à court terme, puis la récupération basée sur l'association syntagmatique a de son côté favorisé davantage ce rappel que le copiage des phrases. Cependant, au niveau du rappel réceptif à long terme, la récupération basée sur l'association paradigmatique n'est restée supérieure qu'au copiage des phrases.

Tableau 7 : Contrastes entre les deux groupes pris deux à deux pour le test de rappel réceptif immédiat et différé

Contrastes	Immédiat		Différé	
	$F (dl = 139)$	P	$F (dl = 139)$	p
Para* vs Syn**	5,77	0,0176	3,86	0,0514
Para vs Témoin	24,63	<0,0001	13,86	0,0003
Syn vs Témoin	6,89	0,0096	3,27	0,0728
Para + Syn vs Témoin	18,99	<0,0001	10,09	0,0018

*Para = Paradigmatique, **Syn = Syntagmatique

En termes de comparaison entre l'ensemble de deux groupes expérimentaux (Para + Syn) et le groupe témoin, il s'est avéré que la différence était significative au post-test immédiat ($F = 18,99$; $dl = 139$; $p = 0,0018$) et au post-test différé ($F = 13,86$; $dl = 2,139$; $p < 0,0001$). Ce résultat indique un effet bénéfique de la récupération basée sur le rappel réceptif.

3.4. Comparaison des groupes au niveau du test d'association lexicale au post-test immédiat et au post-test différé

En ce qui a trait au dernier test mesurant la connaissance de l'association lexicale, le tableau 8 montre la même gradation qu'aux deux derniers tests, à savoir que le groupe paradigmatique est resté toujours supérieur aux deux autres groupes et que le score du groupe syntagmatique était plus élevé que celui du groupe témoin.

Tableau 8 : Résultats du post-test d'association lexicale immédiat et du post-test d'association lexicale différé pour chaque groupe (score maximum = 10)

Groupes	N	Immédiat		Différé	
		\bar{X}	Erreur type	\bar{X}	Erreur type
Paradigmatique	48	5,66	0,31	3,22	0,31
Syntagmatique	49	4,43	0,31	2,32	0,31
Témoin	45	2,87	0,32	1,46	0,32

L'ANOVA révèle des différences entre tous les groupes pour le test immédiat. Puis, en ce qui concerne le post-test différé, la différence entre les groupes paradigmatique et syntagmatique est demeurée significative ($F = 4,19$; $dl = 139$; $p = 0,0425$). Ce résultat est différent de ceux obtenus dans les tests de rappel productif et réceptif. Il va sans dire que la différence entre les groupes paradigmatique et témoin est statistiquement significative ($F = 15,32$; $dl = 139$; $p = 0,0001$). Cependant, la différence entre les groupes syntagmatique et témoin ne s'est pas maintenue ($F = 3,68$; $dl = 139$; $p = 0,0571$). Tous ces résultats montrent que la récupération basée sur l'association paradigmatique est la plus efficace pour créer la connexion durable entre les mots cibles et les indices.

Tableau 9 : Contrastes entre les deux groupes pris deux à deux pour le post-test d'association lexicale immédiat et le post-test d'association lexicale différé

Contrastes	Immédiat		Différé	
	$F (dl = 139)$	p	$F (dl = 139)$	P
Para* vs Syn**	7,76	0,0061	4,19	0,0425
Para vs Témoin	38,35	<0,0001	15,32	0,0001
Syn vs Témoin	12,13	0,0007	3,68	0,0571
Para + Syn vs Témoin	30,87	<0,0001	11,22	0,0010

*Para = Paradigmatique, **Syn = Syntagmatique

Par ailleurs, l'analyse a révélé que le score de l'ensemble de deux groupes expérimentaux combinés était plus élevé que celui du groupe témoin au post-test immédiat ($F = 30,87$; $dl = 139$; $p < 0,0001$) et au post-test différé ($F = 11,22$; $dl = 139$; $p = 0,0010$). Il en ressort que la récupération basée sur

l'association lexicale est plus efficace pour établir une connexion solide entre les mots cibles et les indices que le copiage des phrases.

3.5. Constats

L'analyse des données obtenues à la récupération basée sur l'association lexicale et aux trois post-tests immédiats et différés nous a permis de dégager plusieurs constats. D'abord, la comparaison des deux groupes expérimentaux en termes de récupération basée sur l'association a révélé l'efficacité de l'association paradigmatique pour la récupération. D'ailleurs, le fait d'avoir fait la récupération basée sur l'association paradigmatique a eu un effet bénéfique sur la performance aux post-tests immédiats, puisque le groupe paradigmatique restait significativement supérieur aux deux autres groupes. Mais sa supériorité significative pour les tests de rappel productif et réceptif n'a pas été maintenue pendant deux semaines, comme le démontrent les résultats aux post-tests différés. Cependant, la différence entre les groupes paradigmatique et syntagmatique est restée significative dans le post-test différé, ce qui suggère que la connectivité paradigmatique est plus durable que la connectivité syntagmatique.

CONCLUSION

Nous avons mené cette expérimentation dans le but d'examiner l'efficacité de l'association lexicale pour la récupération des mots en L2, et donc l'apprentissage du vocabulaire en L2, et de comparer deux types d'associations, syntagmatique et paradigmatique. Les participants, apprenants du français langue étrangère, étaient capables de récupérer les mots en ayant recours à l'association lexicale, ce qui indique que la récupération basée sur l'association lexicale serait utile comme moyen d'apprendre le vocabulaire en L2. Notamment, l'association paradigmatique facilite la récupération mieux que l'association syntagmatique et donc l'apprentissage du vocabulaire en L2 à court terme. La récupération basée sur l'association paradigmatique s'avère efficace surtout pour maintenir la connectivité des mots en L2 dans le lexique mental des apprenants débutants. Comme nous l'avons déjà mentionné en amont, d'après les études portant sur l'association lexicale en L1, les enfants commencent par constituer les liens syntagmatiques au début de l'acquisition en L1. Mais les résultats de notre étude montrent que cela ne semble pas être le cas chez les débutants adultes de la L2. Selon ce que Wolter (2006) prétend, quand les adultes commencent à apprendre une langue étrangère, ils ont le lexique mental en L1 déjà bien établi. La construction des réseaux lexicaux en L2 s'appuie sur leurs réseaux lexicaux en L1. D'ailleurs, comme nous l'avons déjà mentionné, les adultes possèdent leurs réseaux paradigmatiques en L1. Par conséquent, ces constats nous amènent à la conclusion suivante :

les apprenants débutants semblent avoir recours aux liens paradigmatiques dans leur processus d'organisation des réseaux lexicaux.

BIBLIOGRAPHIE

- Aitchison, Jean (2003), *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon* (3^e édition), Londres, Blackwell, 84 p.
- Anderson, Michael C (2009), « Retrieval » dans Alan, Baddeley, Michael W Eysenck et Michael C Anderson (dir.), *Memory*, Hove et New York, Psychology Press, p. 163-189.
- Barcroft, Joe (2007), « Effects of opportunities for word retrieval during second language vocabulary learning », *Language Learning*, vol. 57, n° 1, p. 35-56.
- Bogaards, Paul (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Credif/Hatier, 71 p.
- Druide informatique (2008), *Antidote RX (Version 8)* [Logiciel], Montréal, Druides informatique.
- Lonsdale, Deryle et Yvon Le Bras (2009), *A frequency dictionary of French: Core Vocabulary for learners*, Londres, Routledge, p. 9-203.
- Meara, Paul (2009), *Connected words: Word associations and second language vocabulary acquisition*, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 6 p.
- Mikami, Junko (2004), « Quelques remarques sur le vocabulaire essentiel du français », *Studies of Language and Culture*, vol. 8, p. 49-57.
- Milton, James (2009), *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*, Bristol, Buffalo, Multilingual Matters, p. 186-187.
- Nakagawa, Chikako (2008), « Effects of link strength between cues and targets on word retrieval », *Annual Review of English Language Education in Japan*, vol. 19, p. 161-170.
- Nation, Paul (2001), *Learning vocabulary in another language*, New York, Cambridge University Press, 63 p.
- Paribakht, Tahereh Sima et Marjorie Bingham Wesche (1993), « Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program », *TESL Canada Journal*, vol. 11, n° 1, p. 9-29.
- Webb, Stuart (2007), « The effects of synonymy on second-language vocabulary learning », *Reading in a Foreign Language*, vol. 19, p. 120-136.
- Wolf, Darlene F (1993), « A comparison of assessment tasks used to measure EL reading comprehension », *The Modern Language Journal*, vol. 77, p. 473-489.
- Wolter, Brent (2001), « Comparing the L1 and L2 mental lexicon: A depth of individual word knowledge model », *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 23, p. 41-69.
- Wolter, Brent (2006), « Lexical network structures and L2 vocabulary acquisition: The role of L1 lexical/conceptual knowledge », *Applied Linguistics*, vol. 27, n° 4, p. 741-747.
- Yokokawa, Hirokazu, Satoshi Yabuuchi, Shuhei Kadota, Yoshiko Nakanishi et Tadashi Noro (2002), « Lexical networks in L2 mental lexicon: Evidence from a word-association task for Japanese EFL learners », *Language Education and Technology*, vol. 39, p. 21-39.
- Zareva, Alla (2007), « Structure of the second language mental lexicon: How does it compare to native speakers' lexical organization? », *Second Language Research*, vol. 23, n° 2, p. 123-153.

LA TERMINOLOGIE DE L'ATTELAGE DE CHEVAUX SELON UNE APPROCHE SOCIOHISTORIQUE

Dominique PELLETIER

Université Concordia

dominique.pelletier@concordia.ca

Résumé

Cet article, basé sur notre mémoire de maîtrise du même titre, présente une étude terminologique sur l'attelage de chevaux selon une approche sociohistorique, élaborée pour les besoins de notre étude. L'approche sociohistorique vise à enrichir la terminologie et lui permettre d'aller au-delà du fonctionnalisme dans lequel cette dernière est ancrée en explorant davantage les relations entre les termes, les relations entre les langues de spécialité et leur lien avec la langue générale et la littérature. Elle vise à construire une sociologie de la terminologie et à y intégrer des éléments diachroniques à trois niveaux : l'histoire de la discipline elle-même, l'histoire des langues et des domaines de spécialité et l'histoire du terme et de ses usages. Cette approche permet de préserver le lien entre langue, culture et société, mais également entre terme, contexte et usage. Dans notre article, nous présenterons les raisons qui ont motivé cette étude, notre approche sociohistorique, notre méthodologie, un exemple de fiche terminologique accompagnée d'une explication de ses champs et une brève analyse historique et contextuelle centrée principalement sur le terme « carriole ».

Mots-clés : terminologie, attelage, sociologie, histoire, contexte, usage, carriole

Abstract

This article, based on our master's thesis of the same title, presents a study on carriage driving terminology based on a socio-historical approach elaborated for the purpose of this study. The aim of this socio-historical approach is to work towards enlarging the field of terminology, which has been narrowed down to functionalist practices, by exploring relations between terms, but also between specialized languages, general language, and literature. This approach aims at constructing a sociology of terminology, which plays a major part in the evolution of language, by integrating historical data to terminology on three levels: the discipline itself, specialized fields and languages, and terms and their usages. It would work towards consolidating the field of terminology, enlarging its practical and theoretical applications, and allowing the preservation of the link between language, culture, and society, but also between term, context, and usage. In this article, we will present the reasons which motivated this study, our socio-historical approach, our methodology, an example of terminological record with an explanation of its fields, and a brief historical and contextual analysis, focused primarily on the term *carriole*.

Keywords : terminology, carriage driving, sociology, history, context, usage, *carriole*

Remerciements

J'aimerais remercier les professeurs qui ont soutenu mes recherches : Judith Woodsworth, Pier-Pascale Boulanger, Jean Quirion, Danièle Marcoux, Sherry Simon et plus particulièrement mon directeur de recherche, Philippe Caignon. Je remercie également le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) d'avoir subventionné la rédaction de mon mémoire et Terminotix pour les logiciels.

INTRODUCTION

La terminologie est ancrée dans un fonctionnalisme qu'elle doit surpasser si elle souhaite évoluer. L'avancement de la science et de la technologie a créé une pression importante sur la demande en terminologie, à laquelle les chercheurs et terminologues ont dû répondre, donnant lieu à une évolution très rapide de la terminologie en tant que discipline. En tenant compte de cette évolution, on constate que la terminologie en est venue à opérer sur des bases fonctionnalistes, dans une optique de performance, de normalisation et de développement d'outils informatiques d'aide à la terminologie. En outre, les besoins de productivité engendrés par les domaines spécialisés et leur impact sur le secteur langagier ont orienté la formation et la recherche principalement vers l'optimisation du rendement du terminologue et la normalisation des vocabulaires spécialisés. Ainsi, la fiche terminologique est toujours demeurée le produit d'un travail synchronique, ciblé et performant. Selon Dubuc (2002 : 29), elle « est essentiellement un constat de l'usage en situation ».

Mais dans la création des fiches terminologiques, ne devrait-on pas tenir compte de l'évolution des termes et de leur contexte sociohistorique et ajouter des informations et des champs pertinents à la fiche ? Selon notre approche, la fiche est un outil de préservation de la connaissance et de compréhension du terme en contexte. En plus de donner à l'utilisateur des informations sur la notion qu'un terme désigne et sur les contextes dans lequel il est utilisé, la fiche terminologique peut aussi fournir des renseignements sur l'origine et l'évolution du terme, ainsi que sur son rapport avec la langue générale et la littérature. Elle peut également contenir des données, terminométriques ou explicatives, sur l'usage du terme en corpus. En élargissant ainsi son spectre d'applications et d'utilisateurs, la terminologie peut s'inscrire dans des domaines peu étudiés et s'enrichir de la contribution d'autres agents, notamment les historiens, les sociologues et les philosophes.

Notre article, basé sur notre mémoire de maîtrise du même titre, présente une étude terminologique sur l'attelage de chevaux selon notre approche sociohistorique. Dans cet article, nous présenterons les raisons qui ont motivé notre étude, notre approche sociohistorique, notre méthodologie, un exemple de fiche terminologique accompagnée d'une explication de ses champs et une brève analyse historique et contextuelle centrée principalement sur le terme « carriole ».

1. Mise en contexte et problématique

1.1. L'attelage comme objet d'étude

Pourquoi l'attelage ? Nous avons choisi d'étudier la terminologie de l'attelage de chevaux pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous tablons sur notre expérience pratique dans le domaine : cochère professionnelle certifiée par Québec à Cheval, nous avons parcouru les rues de Montréal en calèche pendant plus de dix ans. Nous avons donc des connaissances poussées dans le domaine. Ensuite, l'étude de l'attelage est pertinente pour prouver la validité de notre approche pour la terminologie, car le domaine est encore vivant, et son vocabulaire se transforme. En effet, l'attelage est une discipline à forte teneur historique, pratiquée depuis l'aube de la civilisation, et son contexte sociohistorique est particulier. Jusqu'à la révolution industrielle, l'attelage occupait une place centrale dans le développement de la société, notamment grâce au transport et à l'agriculture.

Or, de nos jours, dans les pays occidentaux développés, l'attelage est de moins en moins utilisé à ces fins et occupe plutôt une place périphérique, avec le loisir, le tourisme et la compétition. Jusqu'à tout récemment, l'attelage faisait partie du mode de vie des gens. C'est la raison pour laquelle on trouve les termes de cette discipline dans la langue générale, notamment dans des expressions comme « ruer dans les brancards » ou « prendre le mors aux dents », mais aussi dans de nombreuses œuvres littéraires où l'on fait mention de modes de vie agrémentés et rythmés par des voitures tirées par des chevaux. Les considérations terminologiques de ce domaine sont également particulières. Étant donné que la transmission de la connaissance s'est faite de manière tacite, de génération en génération, très peu de documentation spécialisée ancienne est accessible sur le sujet : la plupart des ouvrages consultables, lorsqu'ils ne sont pas des livres rares et hors de portée, sont des manuels de formation récents, destinés aux meneurs de loisir et de compétition.

1.2. De moins en moins de sources

En effet, le vocabulaire de l'attelage au Québec se perd; très peu de livres sont publiés ici pour les meneurs d'ici. La majorité des ouvrages proviennent d'Europe. De plus, les livres sur l'attelage sont rares en bibliothèque, en librairie et dans les boutiques équestres, même si un certain nombre de titres peuvent se commander en ligne par la librairie Équi-Livres de l'organisme Québec à Cheval. La plupart du temps, un meneur en formation n'aura pas accès à la documentation nécessaire à un apprentissage approfondi de sa discipline. Même si l'attelage s'apprend avant tout de manière tacite, les livres sur le sujet sont nécessaires à la préservation et à la transmission de la connaissance, et l'usage d'une

terminologie adéquate assure une bonne communication entre les meneurs, et avec les meneurs en formation. En anglais, cette réalité est aussi vraie : quelques ouvrages sont publiés aux États-Unis, mais la majorité provient du Royaume-Uni, et les livres sont très rares en librairie et en bibliothèque, même en ligne. Le site de la Carriage Association of America offre tout de même un certain nombre de titres, dont plusieurs sont des publications « maison ». Mais l'attelage n'est pas qu'une discipline historique, c'est aussi un sujet d'actualité, en grande partie à cause de son déclin. Dans plusieurs grandes villes du monde, l'utilisation des calèches pour le tourisme est récemment devenue controversée. Des organismes anti-calèches de villes comme New York et Montréal crient haut et fort que les chevaux n'ont plus leur place dans les milieux urbains, alors qu'à peine plus d'un siècle auparavant, ils y étaient omniprésents. L'opinion publique a parfois la mémoire courte pour ce genre de choses; loin des yeux, loin du cœur.

1.3. Problématique

Notre problématique comporte deux volets. D'une part, la transmission de la connaissance et du vocabulaire de l'attelage de chevaux se perd. Cette langue de spécialité a évolué, a été l'objet de nombreuses publications à travers les époques, mais de nos jours, les ouvrages publiés sur l'attelage sont de plus en plus rares, et de moins en moins accessibles. L'attelage est moins présent dans la littérature, et dans un roman publié récemment que nous avons pris comme exemple dans notre mémoire (Poitras, Marie-Hélène, *Griffintown*, Montréal, Éditions Alto, 2012), les termes de l'attelage sont rares et mal employés. D'autre part, il n'existe aucune méthodologie de recherche en terminologie qui soit adaptée aux besoins d'une étude sociohistorique sur l'attelage visant à préserver le lien entre terme, contexte et usage. Nous avons donc dû élaborer une approche sociohistorique en terminologie pour cette étude et prouver la pertinence de notre approche pour la terminologie diachronique à l'aide de fiches terminologiques portant sur l'attelage.

2. L'approche sociohistorique en terminologie

La langue est indissociable de sa culture, elle-même ancrée dans l'histoire. C'est pourquoi l'approche sociohistorique en terminologie a pour but de consolider les acquis théoriques de la discipline, d'élargir le spectre de ses applications pratiques et d'améliorer la communication entre ses agents, et ce en préservant le lien entre terme, contexte et usage. La terminologie est un champ scientifique, une discipline qui s'étudie, se pratique et s'enseigne, aux multiples théories et applications, dont la visée est semblable : enrichir la communication entre les gens d'une communauté linguistique. Depuis son

institutionnalisation, elle a une grande influence sur la langue et l'usage, qu'elle soit prescriptive ou descriptive. La terminologie est un polysystème, un carrefour interdisciplinaire, dans lequel les interdisciplines, les domaines spécialisés, ont une influence entre elles par l'entremise de leur contribution à l'évolution de la pensée et des pratiques terminologiques. La terminologie est située à l'intérieur du polysystème de la langue courante, qui comprend également la littérature, avec laquelle elle entretient des liens étroits. Elle peut occuper une place centrale dans le développement de la langue dans des contextes identitaires, comme l'aménagement linguistique, ou une place périphérique dans des contextes utilitaires, où elle est utilisée principalement dans les domaines spécialisés.

L'approche sociohistorique en terminologie vise à construire une sociologie de la discipline et à y intégrer des éléments diachroniques à trois niveaux : l'histoire de la discipline elle-même, l'histoire des langues et des domaines de spécialité et l'histoire du terme et de ses usages. Ainsi enrichie, la terminologie pourra aller au-delà du fonctionnalisme dans lequel elle est ancrée en explorant davantage les relations entre les termes, les relations entre les langues de spécialité et leur lien avec la langue générale et la littérature, mais aussi leur lien avec la société. De plus, la consolidation et l'élargissement du champ de la terminologie permettraient un retour à la théorie dont la discipline a grandement besoin pour nourrir sa pratique. Cette approche s'appuie sur la sociologie de Pierre Bourdieu (1980, 1982, 1984, 1987), appliquée à la traduction par Jean-Marc Gouanvic (1999, 2007), les approches historiques de Jean Delisle (1990, 2007, 2008), d'Yves Gambier (1993) et de Judith Woodsworth (1998, 2007), les théories traductologiques des polysystèmes et du *skopos*, ainsi que sur la perspective de Maria Tymoczko (2005) sur l'élargissement de la traductologie. Notre approche propose d'intégrer des concepts issus de la sociologie bourdieusienne à la terminologie, notamment les concepts d'habitus, d'agent, de champ et de capital scientifique, tout en portant un regard diachronique sur les termes, les langues de spécialité et la discipline, la terminologie. L'approche diachronique nous permet de comprendre en profondeur la terminologie dans son évolution et de consolider les acquis théoriques de la discipline. L'approche sociologique, quant à elle, permet d'élargir la réflexion sur la terminologie et de la sortir de son cadre purement terminographique. Afin de préserver le lien entre terme, contexte et usage, le terme est étudié comme une unité en évolution et en relation. Dans cette optique, il est primordial de tenir compte du lien entre les langues de spécialité et la langue courante, qui comprend la littérature. L'exemple de la terminologie de l'attelage, discipline à forte teneur historique, permettra de démontrer comment l'analyse diachronique d'un corpus spécialisé en parallèle avec le dépouillement

de contextes dans la langue générale et dans la littérature, à travers plusieurs périodes de l'histoire, ajoutent à l'échelle de la connaissance terminologique.

3. Méthodologie

Notre méthodologie comporte quatre grandes étapes : la collecte et la numérisation des données, l'étude du corpus et la sélection des termes, la création de l'historique et des fiches et l'analyse des données. La première étape de la recherche consistait à sélectionner et à numériser les ouvrages du corpus spécialisé. Notre corpus se divise en deux parties principales : les documents numérisés et les documents papier. Le corpus de documents numérisés est constitué d'une trentaine d'ouvrages du domaine de l'attelage, en anglais et en français, empruntés au Service de prêt entre bibliothèques Colombo ou achetés dans des librairies en ligne, comme la Médiathèque du cheval, la librairie de la Carriage Association of America et la librairie Équi-livres de Québec à Cheval. Le principal critère de sélection de nos sources était l'accessibilité; nous avons tenté d'amasser le plus de documentation possible sur l'attelage, afin de dresser un portrait global des termes en usage. Notre corpus français compte environ 828 564 occurrences, et notre corpus anglais en compte environ 745 824, pour un total approximatif de 1 574 388 mots. Il s'agit principalement de guides, de manuels, d'encyclopédies et d'ouvrages historiques, auxquels s'ajoutent un récit sur l'expérience d'un cocher à Québec (LORVI) et une étude expérimentale sur l'attelage antique (SPRET), dans lesquels les termes de l'attelage sont particulièrement présents. Les ouvrages proviennent surtout d'Europe, mais quelques-uns proviennent d'Amérique du Nord. La numérisation de ce corpus nous permet l'interrogation de celui-ci dans des bases plein texte du logiciel LogiTerm Web. Nous avons d'abord procédé au dépouillement manuel des sources papier et électroniques, puis, nous avons eu recours à LogiTerm pour effectuer des recherches ponctuelles et calculer les indices de fréquence. Le corpus de documents papier comprend une quarantaine de documents, tous en anglais, qui ont été achetés à l'encan lors de notre visite de terrain au *43rd Annual Martin Auctioneers Spring Carriage Auction*, les 25 et 26 avril 2014, à Lebanon, en Pennsylvanie. Cet encan de véhicules hippomobiles est l'un des plus importants en Amérique du Nord. Nous avons eu le privilège d'y voir des centaines de voitures hippomobiles et de lire les étiquettes servant à les nommer. Les ouvrages de ce corpus papier nous ont servi de sources de contrôle et de contextes pour les termes anglais de nos fiches terminologiques. Ils nous ont aussi servi de références historiques sur l'attelage et ses termes, particulièrement les ouvrages les plus anciens, qui remontent jusqu'à 1837.

La deuxième étape de notre travail consistait à parcourir notre corpus à la recherche de termes pertinents pour notre exemplier terminologique. Après un survol du corpus et de sa terminologie de l'attelage, notre choix s'est arrêté sur quinze termes, dont 10 désignant des parties d'attelage, 2 désignant des parties de la voiture et 3 désignant des voitures : le *break*, la *calèche* et la *carriole*, les trois principales voitures que nous avons conduites durant nos années d'expérience comme meneuse ou comme cochère professionnelle. En plus d'être très populaires, ces voitures présentent des particularités terminologiques, comme nous le verrons plus loin dans notre analyse.

La troisième étape de notre méthodologie comporte la création d'un historique terminologique contextuel sur l'attelage en général, puis l'élaboration des fiches terminologiques au moyen de recherches ponctuelles dans notre corpus numérique et dans les bases de données littéraires ARTFL et LION. Notre historique est une brève synthèse de l'histoire de l'attelage d'un point de vue terminologique. Nous avons tenté de recueillir le plus d'information possible sur l'apparition des concepts, l'étymologie, l'évolution des termes et les contextes linguistiques, géographiques et politiques entourant l'attelage. Très pratiqué par la monarchie à une certaine époque, l'attelage comporte aussi une dimension politique, synonyme de prestige, ostentatoire, même. Certaines voitures portent le nom de personnages importants : « Selon un texte de 1844, c'est en France que le nom de Victoria, reine d'Angleterre de 1837 à 1901, a été donné à cette voiture » (Libourel, 2005 :100). Une fois les termes sélectionnés et l'historique établi, nous avons pu créer nos fiches terminologiques. Nous avons d'abord cherché à déterminer nos termes vedettes français et leurs équivalents anglais par leur indice de fréquence en corpus, puis repéré les synonymes et les quasi-synonymes dans les deux langues. Pour chaque terme vedette et ses synonymes, nous avons cherché l'étymologie et l'historique dans les dictionnaires et les ouvrages spécialisés, et plusieurs contextes dans les ouvrages de notre corpus, ainsi que dans les bases de données littéraires ARTFL et LION. Nous avons créé des définitions pour les termes vedettes et établi des distinctions pour les synonymes et les quasi-synonymes à l'aide de notes. Dans nos fiches, nous avons également noté les variations orthographiques, topolectales et sociolinguistiques, les termes dérivés et les locutions appartenant à la langue générale.

La quatrième et dernière étape de notre démarche est l'analyse des données recueillies dans nos fiches terminologiques. Comme le but de nos fiches est de dresser un portrait de l'usage d'un terme en corpus, nous avons tenu à conserver le plus de variations (sémantique, synonymique, topolectale, historique) possible à l'intérieur des fiches. Nos fiches contiennent des mesures d'usage et des distinctions, mais

leur visée n'est pas normative. Certains usages que nous trouvons inhabituels ou erronés sont quand même consignés dans nos fiches, afin de préserver ces emplois de termes à des fins descriptives. Nous avons tout de même pris soin de sélectionner des contextes définitoires ou explicatifs et d'éviter les contextes portant à confusion. Notre analyse se veut une description des phénomènes linguistiques, historiques et contextuels entourant la terminologie de l'attelage dans les ouvrages spécialisés, la langue générale et la littérature.

4. Exemple de fiche terminologique

4.1. Champs de la fiche

TF :	terme français	TA :	terme anglais
FREQ :	indice de fréquence en corpus		
ETY :	étymologie		
DEF :	définition		
HIST :	historique/évolution		
TD :	termes dérivés		
VAR :	variante		
CONT :	contextes provenant de notre corpus spécialisé		
LITT :	contextes provenant de notre corpus littéraire (CNRTL, TLFi, ARTFL, LION)		
LOC :	locutions		
SYN :	synonyme		
QSYN :	quasi-synonyme		
DOM :	domaine et sous-domaine		
PELD :	auteure (Dominique Pelletier) et date de création de la fiche		

4.2. Fiche carriole

TF : carriole, n. f.	TA : cariole, n.
FREQ : 31	FREQ : 8
ETY : De l'italien <i>carriola</i> , du latin <i>carrum</i> . TLFI	ETY : Mid 18th cent.: from French, from Italian <i>carriuola</i> , diminutive of <i>carro</i> , from Latin <i>carrum</i> . NOAD
DEF : 1- En Europe, petite voiture pour le transport de personnes ou de marchandises. 2- Au Canada, voiture d'hiver à patins bas pouvant	DEF : 1- Small, open horse-drawn vehicle. 2- In Canada, low sleigh on solid runners. 3- The Norwegian version resembles a sleigh on wheels.

transporter une ou plusieurs personnes. PELD	PELD
HIST : 1587 une cariole a quatre roues (TAILLEPIED, Antiq. de Pontoise, 118, éd. 1876 ds R. Hist. litt. Fr., t. 6, p. 295); p. ext. 1867 « mauvaise voiture » (Lar. 19e). Empr. soit à l'a. prov. <i>carriola</i> « brouette » [Pt LEVY (E)], dér. de <i>carri</i> « chariot » (1460 ds PANSIER t. 3), lui-même issu du bas-lat. * <i>carreum</i> (var. de <i>carrus</i> , char*), soit à l'ital. <i>carriola</i> (déjà attesté au XIe s. en lat. médiév. chez le grammairien lombard Papias ds DU CANGE; « civière » au XIVE s., « petit lit à roulettes » aux XIVE-XVe s., « brouette » au XVIe s. ds BATT. t. 2), lui-même empr. au prov. (FEW t. 2, p. 438, note 68). TLFI	HIST : A two-wheeled cariole was used in 18th century America, but it is not known to what extent it resembles the Norwegian cariole. BERCA (1978 : 74)
	TD : Norwegian cariole
VAR :	VAR : carriole FREQ : 5
CONT : *Si la famille s'agrandit, la partie arrière de la carriole est alors aménagée pour deux banquettes arrière, où les passagers se font face avec accès arrière à l'aide d'un marchepied. BROAT (1996 : 51) *Les ânes tiraient des carrioles d'enfants ou des tombereaux légers, les bœufs tractaient les machines agricoles. DESLA (2005 : 15) *Le traîneau dit « carriole » est beaucoup utilisé au Québec. LAFMA (2011 : 69) *CARRIOLE n. f. « Petite charrette couverte qui est ordinairement suspendue » (DAF, 1 ^{re} éd., 1694), « en usage dans les campagnes où elle sert au transport de personnes, mais dont les dimensions sont suffisantes pour donner place soit à un veau, soit à un porc, ou encore à des produits potagers » (GdC, 1904, n° 283, p. 12). LIVOI (2005 : 152) *Celles avec un attelage étaient utilisées par les pauvres et les valets durant l'été; l'hiver on utilisait la carriole. LORVI (1983 : 7) *CARRIOLE. Voiture d'hiver imitée de la calèche dont les patins se terminent par une volute. VIPLA (2003 : G.11)	CONT : *The "carrioles" were mainly used for their Sunday outings and the "bobsleighs" were used to transport materials and merchandise. CHOPL (2001 : 5.18) *CARRIAGES ON LOW AND FULL RUNNERS "CARRIOLES" These vehicles are less susceptible to sink in the snow and less apt to tip over. CHOPL (2001 : 5.19) *...the type of vehicle used, either a delicate carriage, a heavy carriage, a sleigh or a winter cariole. CHOPL (2001 : 11.11) *The Norwegian cariole is a two-wheeled shafted cart without a top, usually drawn by one of the strong and sure-footed Norwegian ponies. RYDON (1977 : 122) *The "pod" and "pung" of New England and the "cariole" and "berlot" of French Canada are low-built sleighs on solid runners. RYDON (1977 : 125) *Cariole. A Canadian sleigh built to accommodate two people on the rear seat. It is driven from a small low seat in front of the passengers' feet. The driver is protected from thrown-up snow by a curving dash which is surmounted by a rein rail. WALEN (1988 : 61) *The Norwegian cariole has some relationship to the volante, though there is no awning or hood; the body rides on springs, and the principal distinction is that the wheels are not (necessary springs being employed) at the extremity of the shafts. WATCO (2010 : sp) *For use with these ponies, Norway produced its own and individual vehicle, one of which is reported to have been brought to England. This was called the Carriole and is described as resembling a sledge on wheels. WATHO (1975 : 82)
LITT :	LITT :
*Je partis de M. par ces petites carrioles à un cheval,	*Squalid by brutal license, reared in pain,

formées d'un banc de planche sur l'essieu et de quatre piquets de bois plantés dans le brancard, surmontées d'une toile goudronnée contre la pluie. Elles étaient conduites par un seul cheval et se relayaient, toutes les quatre ou cinq lieues, de bourgade en bourgade.

LAMARTINE, *Raphaël*, 1849, p. 248. **TLFI**

*L'homme et la femme en haillons, trempés jusqu'aux os, suivaient la carriole, dont la toile oscillait sur des cerceaux d'osier. MOSELLY, *Terres lorraines*, 1907, p. 66. **TLFI**

*Quand la comtesse fut installée, un jour, une petite carriole en osier peinte en vert, entra dans la cour d'honneur des Aigues. Balzac, Honoré de. [1846], *Les Paysans*, p. 662 **ARTFL**

*Et il attela lui-même son vieux cheval à la carriole criarde. Dumas, Alexandre (père). [1848], *Vicomte de Bragelonne (Le)*, p. 525 **ARTFL**

*Lorsqu'il eut fait cent pas environ, il s'arrêta, et, comme il vit la carriole s'éloignant, dont les roues tournaient dans la poussière, il poussa un gros soupir. Flaubert, Gustave. [1857], *Madame Bovary*, p. 33 **ARTFL**

*Il paya ce qu'on voulut, laissa le tilbury à réparer chez le charron pour l'y retrouver à son retour, fit atteler le cheval blanc à la carriole, y monta, et reprit la route qu'il suivait depuis le matin. Au moment où la carriole s'ébranla, il s'avoua qu'il avait eu l'instant d'auparavant une certaine joie de songer qu'il n'irait point où il allait. Hugo, Victor. [1862], *Les Misérables*, p. 301 **ARTFL**

*Maria Chapdelaine ajusta sa pelisse autour d'elle, cacha ses mains sous la grande robe de carriole en chèvre grise, et ferma à demi les yeux. Hémon, Louis. [1916], *Maria Chapdelaine : récit du Canada français*, p. 24 **ARTFL**

*En attendant, l'interruption des services du b. C. B. L'obligeait à envoyer chercher les lettres et quelquefois conduire les voyageurs dans une carriole. Proust, Marcel. [1918], *À l'ombre des jeunes filles en fleurs*, p. 95 **ARTFL**

*Je m'indignai que ma cousine Madeleine refusât de dire bonjour aux boulangers qui venaient en carriole livrer du pain à la grillère : « c'est à eux de me saluer les premiers », déclara-t-elle. Beauvoir, Simone de. [1958], *Mémoires d'une jeune fille rangée*, p. 130 **ARTFL**

*On le transporta dans une métairie à quelques lieues de Thiviers; son père venait le visiter chaque jour en carriole. Sartre, Jean Paul. [1964], *Les mots*, p. 8 **ARTFL**

*Le soleil donnait en plein sur lui, comme tantôt sur ma

Old ere their youth has come, to steal and beg

Their joyous privilege. Who grateful sees
The scarlet carriole and the pampered steeds,
With a bedizened load of sickly dames?---

A tatter from their lace enough support

For poor folks half the month, good Christians too;
Fatal such contrast, accident at best. Channing, William Ellery. *The Wanderer* (1871) p. 121 **LION**

*Zacharie also informed him that the moon was about rising, and that the carriole and Indian guide was in readiness at the gate, the keys of which Father Bonaventure had consigned to him on retiring, not wishing to be disturbed by their departure. Ingraham, J. H. *Burton; or The Sieges Volume 1* (1838) p. 138 **LION**

*I like the winter carriages immensely; the open carriole is a kind of one-horse chaise, the covered one a chariot, set on a sledge to run on the ice; we have not yet had snow enough to use them, but I like their appearance prodigiously; the covered carriages seem the prettiest things in nature to make love in, as there are curtains to draw before the windows: we shall have three in effect, my father's, Rivers's, and Fitzgerald's; the two latter are to be elegance itself, and entirely for the service of the ladies: your brother and Fitzgerald are trying who shall be ruined first for the honor of their country. Brooke, Frances. *Emily Montague* (1769) p. 194 **LION**

*One night when the household was at rest, Madame de Saverne, muffled in cloak and calash, with a female companion similarly disguised, tripped silently out of the back gate of the Hôtel de Saverne, found a carriole in waiting, with a driver who apparently knew the road and the passengers he was to carry, and after half an hour's drive through the straight avenues of the park of Great Saverne, alighted at the gates of the château, where the driver gave up the reins of the carriole to a domestic in waiting, and, by doors and passages which seemed perfectly well known to him, the coachman and the two women entered the castle together, and found their way to a gallery in a great hall, in which many lords and ladies were seated, and at the end of which was a stage, with curtain before it. Thackeray, William Makepeace. *Denis Duval* (1864) p. 269 **LION**

*It was with the lie that they had eaten and drunk and talked and laughed, that they had waited for their carriole rather impatiently, and had then got into the vehicle and, sensibly subsiding, driven their three or four miles through the darkening summer night. James, Henry. *The Ambassadors* (1903) p. 466 **LION**

mère, et j'ai cru voir lui zébrant le flanc une sorte de bande ou raie rouge, peut-être une sous-ventrière, peut-être qu'il allait quelque part pour être attelé, à une carriole ou similaire. Beckett, Samuel, 1906-1989. [1972], <i>Têtes-Mortes</i> , p. 13 ARTFL	
Note : Le terme <i>carriole</i> est employé le plus souvent avec un sens péjoratif pour désigner une mauvaise voiture ou un véhicule quelconque. LIVOI (2005 : 152)	
DOM : attelage, carrosserie	DOM : carriage driving, carriage making
PELD 29/07/2014	

5. Analyse historique et contextuelle

5.1. L'attelage, une discipline riche en traditions

L'être humain pratique l'attelage depuis plus de 2000 ans avant notre ère, ce qui en fait l'une des disciplines les plus anciennes du monde, précédant même l'équitation. Au cours des siècles, les harnais et les voitures se raffinent et l'attelage se taille une place centrale dans le développement de la société, notamment grâce au transport et à l'agriculture. Toutefois, depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, l'attelage occupe une place plutôt périphérique dans la société occidentale, comme discipline de loisir ou de compétition. Le sport d'attelage, ou l'art de mener le cheval attelé, apparaît vers la fin du XVIII^e siècle, lorsque les aristocrates commencent à vouloir conduire eux-mêmes leurs voitures, non seulement pour se déplacer, mais aussi pour affirmer leur position sociale. C'est durant la période connue comme « l'âge d'or de l'attelage », de 1850 à 1950, que la terminologie de l'attelage telle qu'on la connaît aujourd'hui s'enrichit, avec la diversification et le raffinement des voitures et la parution d'ouvrages sur l'art d'atteler et de mener des chevaux. Ainsi, comme le remarque Libourel (2005 : 20), « [t]outes ces publications se multiplient au XIX^e siècle et, à l'instar des améliorations, des véhicules se diffusent largement en même temps qu'ils se spécialisent ». C'est ce qui justifie, notamment, l'important recours à l'emprunt pour la dénomination des voitures, selon leur région d'origine. Au fil du temps, l'attelage est devenu un art, un sport, une tradition.

5.2. Différentes voitures selon les régions et les époques

C'est en partie grâce aux récits de voyage de la littérature que l'on constate le foisonnement des termes du vocabulaire de l'attelage et l'évolution de celui-ci; car certaines voitures deviennent moins populaires au profit d'autres, tout comme un certain terme peut être utilisé plutôt qu'un autre durant une période donnée, même si les deux termes en question désignent des voitures semblables, voire pratiquement identiques. Selon Roubo, « une voiture qui plaît et qui est à la mode dans un temps, n'est plus supportable l'année suivante, et cela parce que la mode est changée » (Roubo, 1771, dans

Libourel, 2005 : 34). Le coût des voitures a aussi une influence sur leur popularité; ce sont les véhicules légers qui dominent le marché. En 1900, des centaines de types de voitures étaient en circulation, en Europe et en Amérique. Les noms des voitures servaient « à marquer des différences subtiles et, souvent, des origines réelles ou prêtées qui ont un effet publicitaire certain » (Libourel, 2005 :22). Mais l'adaptation des voitures n'était pas seulement commerciale; elle s'est aussi faite en fonction de l'élevage, ce qui a permis aux chevaux lourds d'augmenter leur force de traction et aux chevaux légers d'accroître leur rapidité. Des véhicules plus lourds ont été créés pour le transport de marchandises ou de plusieurs passagers, notamment le transport public, véritablement instauré en 1828. « La spécialisation des voitures de toute sorte comme leur perfectionnement dépendent de cette technicité que l'influence anglaise et l'industrialisation de la production généralisent pour une grande part durant tout le XIX^e siècle » (Libourel, 2005 : 23). La carrosserie était un métier, voire un art, qui se distinguait selon les régions; la carrosserie anglaise et la carrosserie française ont toutes deux été dominantes en Europe à une certaine époque, et ont évolué en parallèle, s'empruntant leurs innovations techniques, mais aussi leurs termes.

Ainsi, le terme « carriole » peut désigner plusieurs types de voitures : au Canada et au nord des États-Unis, il désigne une voiture à patins, alors qu'en Europe, il désigne une modeste voiture de campagne, et est aussi utilisé dans un sens péjoratif pour désigner une mauvaise voiture. En anglais, *carriole* a également plusieurs sens selon les régions. En Amérique du Nord, dans les régions enneigées durant l'hiver, le terme *carriole* désigne une voiture sur patins, comme son équivalent français. Selon Berkebile (1978 : 74), la *carriole* utilisée aux États-Unis au XVIII^e siècle était une voiture à deux roues, probablement similaire à la *Norwegian carriole*. En Europe, *carriole* désigne cette voiture d'origine norvégienne, ou fait référence aux *carrioles* sur patins utilisées au Canada. Dans la littérature, lorsqu'on se retrouve devant un passage contenant le mot « carriole », en français comme en anglais, il nous est difficile d'imaginer sans mise en contexte à quel type de voiture on fait référence. Pour chaque occurrence de ce terme, on doit se référer à la date de production de l'œuvre et au contexte social dans lequel il est ancré pour déterminer sa véritable signification. L'étude du terme « carriole » ne démontre qu'un seul aspect de notre analyse terminologique, qui comprenait aussi des termes du harnais et relevait plusieurs variations graphiques, morphologiques et synonymiques et un découpage conceptuel différent d'une langue à l'autre pour certains termes, en plus d'autres variations géographiques, historiques et conceptuelles comme celles mentionnées dans notre exemple.

Il est clair, cependant, que la terminologie de l'attelage est ancrée dans son contexte sociohistorique et qu'elle doit être étudiée selon une approche conséquente :

Voitures, meneurs, chevaux qui bénéficient de la mode et des compétitions multiples, développées partout aujourd'hui, doivent retrouver une place dans un espace intellectuel mieux balisé par les recherches rassemblées autour des traditions et des novations techniques, autour d'une histoire économique des entreprises et des métiers. Ce travail conduit les historiens dans le monde des représentations et des pratiques inséparées, des dépenses et des consommations du banal au luxe, des producteurs et des techniciens. (Libourel, 2005 : 29)

Les véhicules doivent être placés en contexte en cernant leur pouvoir politique et social et leur rôle dans l'échange et la mobilité générale. Ce sont ces facteurs sociaux qui ont déterminé l'usage des termes et leur évolution à travers les époques.

CONCLUSION

Notre fiche terminologique est adaptée pour une recherche sociohistorique, elle comprend donc davantage de champs et d'information qu'une fiche terminologique traditionnelle pour permettre une analyse élargie du terme axée sur l'évolution de ce dernier en contexte. Le but de notre fiche terminologique dépasse la recherche d'un équivalent synchronique dans un contexte de traduction; sa visée première est en fait la préservation et la transmission de la connaissance spécialisée. Notre fiche contient donc suffisamment d'information pour permettre d'analyser l'usage d'un terme en contexte, à l'intérieur d'un corpus diachronique. Elle permet également à un nouveau meneur, un spécialiste du domaine, un langagier ou un historien d'avoir accès à l'information sans avoir besoin de consulter des ouvrages sur l'attelage, qui sont rares dans les bibliothèques et difficilement accessibles en librairie. Les usagers grand public, lecteurs et écrivains, pourront également y trouver de l'information sur les concepts reliés aux termes dans les ouvrages littéraires.

Les fiches terminologiques sur l'attelage de notre mémoire présentent une solution aux deux volets de notre problématique. D'une part, elles contribuent à la préservation et à la transmission de la connaissance spécialisée sur l'attelage en permettant aux usagers un accès facile et rapide à l'information, en plus de leur fournir des pistes de recherche supplémentaires. Ces fiches sont un écho de ce qui se retrouve dans une grande partie des publications sur l'attelage, en anglais et en français, en Europe et en Amérique du Nord. Elles contribuent à la diffusion du savoir spécialisé sur le domaine. D'autre part, notre étude terminologique sur l'attelage a mené à l'élaboration d'une approche sociohistorique en terminologie, dont la méthodologie est adaptée à la recherche diachronique et

contextuelle, autant dans les livres papier que dans les bases de données, et à l'intégration de contextes provenant de la langue générale et de la littérature aux fiches terminologiques. Notre méthodologie, qui propose l'intégration de plusieurs champs, comme l'étymologie, l'historique et l'indice de fréquence en corpus, aux fiches terminologiques, pourrait convenir à des recherches terminologiques dans d'autres domaines aux variations diachroniques intéressantes, comme l'automobile ou la danse, et permettre la transmission de la connaissance spécialisée à un plus grand nombre d'utilisateurs.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie théorique

- Béjoint, Henri et Thoiron, Philippe (2000), *Le sens en terminologie*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, coll. « Travaux du C.R.T.T. », 381 p.
- Berman, Antoine (1989), « La traduction et ses discours », *Meta*, vol. 34, no 4, p. 672-679.
- Bourdieu, Pierre (1980), *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 475 p.
- (1982), *Leçon sur la leçon*, Paris, Minuit, 60 p.
- (1984a), *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 268 p.
- (1984b), *Homo academicus*, Paris, Minuit, 302 p.
- (1987), *Choses dites*, Paris, Minuit, 229 p.
- Cabré, Maria Teresa (1989), « La terminologie catalane : bilan des activités », *Meta*, vol. 34, n° 3, p. 544-551.
- (1998), *La terminologie. Théorie, méthode et applications*, traduit du catalan, adapté et mis à jour par Cormier, M. et Humbley, J., Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, Armand Colin, 322 p.
- (2000), « Terminologie et linguistique : la théorie des portes », dans Diki-Kidiri, Marcel (dir.), *Terminologie et diversité culturelle*, Terminologies nouvelles, no 21, p. 10-15.
- (2012), « La terminologie dans le contexte du multilinguisme et à la défense de la diversité linguistique », *Synergies Espagne*, no 5, p. 5-8.
- Cormier, Monique C. et Lethuillier, Jacques (dir.) (1991), « La terminologie dans le monde : orientations et recherches », *Meta*, vol. 36, no 1 numéro spécial, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 322 p.
- Delisle, Jean (1990), *The Language Alchemists : Société des traducteurs du Québec (1940-1990)*, Ottawa, Les presses de l'Université d'Ottawa et la Société des traducteurs du Québec, p. 313-334.
- (2008), *La terminologie au Canada : histoire d'une profession*, Montréal, Linguatex, 468 p.
- Delisle, Jean et Woodsworth, Judith (dir.) (2007), *Les traducteurs dans l'histoire*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2^e édition, 393 p.
- Depecker, Loïc (2002), *Entre signe et concept : éléments de terminologie générale*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 200 p.
- Diki-Kidiri, Marcel (2000), « Une approche culturelle de la terminologie », *Terminologies nouvelles*, no 21, p. 27-31.
- Dubuc, Robert (2002), *Manuel pratique de terminologie*, 3e édition, Brossard (Québec), Linguatex, 198 p.
- Even-Zohar, Itamar (2000), « The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem » dans Venuti, Lawrence (dir.), *The Translation Studies Reader*, London and New York, Routledge, p. 192-197.
- Gambier, Yves (1993), « Vers une histoire sociale de la terminologie », *Le Langage et l'Homme*, vol. 28 no 4, p. 233-246.
- Gaudin, François (2003), *Socioterminologie. Une approche sociolinguistique de la terminologie*, Bruxelles, Éditions Duclot, 286 p.

- Gouanvic, Jean-Marc (1999), « Introduction. Problématique d'ensemble. Pour une sociologie de la traduction », *Sociologie de la traduction : la science-fiction américaine dans l'espace culturel français des années 1950*, Arras, Artois Presses Université, p. 13-22.
- (2007), « Objectivation, réflexivité et traduction. Pour une re-lecture bourdieusienne de la traduction » dans Wolf, Michaela et Fukari, Alexandra (dir.), *Constructing a Sociology of Translation*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, p. 79-92.
- L'Homme, Marie-Claude (2005), « Sur la notion de "terme" », *Meta*, vol. 50, no 4, p. 1112-1132.
- (2004), *La terminologie : principes et techniques*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal (Paramètres), 282 p.
- L'Homme, Marie-Claude et Vandaele, Sylvie (dir.) (2007), *Lexicographie et terminologie : compatibilité des modèles et des méthodes*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 344 p.
- Pelletier, Dominique (2014), « La terminologie de l'attelage de chevaux selon une approche sociohistorique », *Spectrum*, Montréal, Université Concordia, [en ligne].
- Poitras, Marie-Hélène, *Griffintown*, Montréal, Éditions Alto, 2012, [édition électronique]
- Quirion, Jean; Depecker, Loïc et Rousseau, Louis-Jean (dir.) (2013), *Dans tous les sens du terme*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 179 p.
- Rinfret, Raoul, *Dictionnaire de nos fautes contre la langue française*, Montréal, Beauchemin et fils éditeurs, 1896, 306 p.
- Sager, Juan C. (1990), *A Practical Course in Terminology Processing*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 264 p.
- Tymoczko, Maria (2005), « Enlarging Translation Theory: Integrating Non-Western Thought about Translation », *Translating Others*, Hermans, Manchester, St. Jerome.
- Vermeer, Hans J. (1998), « Starting to Unask What Translatology is About », *Target*, vol. 10, no 1, p. 46-68.
- Woodsworth, Judith (1998), « History of Translation » dans Baker, Mona (dir.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London and New York, Routledge, p. 100-105.

Bibliographie codée pour les fiches

Sources en français

- BOXGU** BOXBERGER, Daniel, *Guide pratique de l'attelage*, Sorgues, Éditions du Trident, 2004.
- BROAT** BROCHU, René et HÉRY, Jean-Pierre, *Les attelages, une tradition*, Trois-Rivières, Musée des arts et des traditions populaires du Québec, 1996, 70 p.
- DESLA** DESMARAIS, Bénédicte, *L'attelage*, Paris, Éditions de Vecchi, 2005, 166 p.
- GNEAT** GNECCHI-RUSCONE, Carlo, *Attelage : tradition et élégance*, trad. Henri Baup, Inzago, Società Milanese Redini Lunghe, 2009, 272 p.
- GRAFO** GRARD GUENARD, Laurence, *Les fondamentaux de l'attelage : galops 1 à 7*, Paris, Amphora, 2008, 349 p.
- HUBEQ** HUBRECHT, Emmanuelle, *Équitation : styles et techniques*, Issy-les-Moulineaux, Glénat, 2004, 236 p.
- LAFMA** LAFRENIÈRE, Jean-Claude, *Manuel de formation : Meneur I et II à l'attelage de loisir*, 2^e éd., Blainville, Québec à Cheval, 2011, 139 p.
- LECAT** LECOINTE, Bernard, *Atteler chez soi*, 4^e éd., Paris, Vigot, 2009, 93 p.
- LECEN** LECOINTE, Bernard, *Encyclopédie de l'attelage*, Paris, Belin, 2010, 303 p.
- LIVOI** LIBOUREL, Jean-Louis, *Voitures hippomobiles : vocabulaire typologique et technique*, Paris, Monum, Éditions du Patrimoine, 2005, 411 p.
- LORVI** LORRAIN, Gilles, *Le Vieux Québec au temps des attelages*, Québec, 1983, 212 p.
- MAVAT** MAVRÉ, Marcel, *Attelages et attelées : un siècle d'utilisation du cheval de trait*, 2^e éd., Paris, Campagne et compagnie, 2011, 268 p.

- PAPAR** PAPE, Max, *L'art de l'attelage : l'attelage et le menage d'après les règles établies par Benno von Achenbach*, trad. Pierre d'Authéville, 6^e éd., Paris, Vigot, 2005, 271 p.
- SPRET** SPRUYTTE, Jean, *Études expérimentales sur l'attelage*, Paris, Crépin-Leblond, 1977, 143 p.
- VIPLA** VINET, Noël et CHOINIÈRE, Claude, *Les plaisirs de l'attelage*, 2^e éd., Longueuil, C. Choinière et N. Vinet, 2003, 394 p.
- WALAT** WALROND, Sallie, *L'attelage*, trad. Sophie Ribaud, Losange, Proxima, 2001, 48 p.

Sources en anglais

- BEACA** BEAN, Heike and BLANCHARD, Sarah, *Carriage Driving: A Logical Approach Through Dressage Training*, Classic Edition, Hoboken, Howell Book House, 2004, 288 p.
- BERCA** Berkebile, Don H, *Carriage Terminology: An Historical Dictionary*, Washington, DC, Smithsonian Institution Press and Liberty Cap Books, 1978, 487 p.
- CHOPL** CHOINIÈRE, Claude and VINET, Noël, *The Pleasures of Carriage Driving*, tra. Nadja Dziambor, Longueuil, Claude Choinière and Noël Vinet, 2001.
- COWCA** COWDERY, John, *Carriage Driving*, Marlborough, Crowood Press, 1988, 160 p.
- GABRE** GANTON, Doris, *Breaking and Training the Driving Horse*, Second Edition, Chatsworth, Melvin Powers Wilshire Book Company, 1984, 85 p.
- HRHCO** HRH THE DUKE OF EDINBURGH, *Competition Carriage Driving*, Revised Edition, London, J.A. Allen, 1994, 127 p.
- JOCOM** JOHNSON, Jinny, *Competition Carriage Driving on a Shoestring*, London, J.A. Allen, 1990, 111 p.
- ONSOM** ONSLOW, William, *Some Tips on Coach Driving - The Carriage Horse*, Read Country Books, 2013, 28 p.
- PHIHA** PHILIPSON, John, *Harness: Types and Usage for Riding - Driving and Carriage Horses*, Home Farm Books, 2013, 144 p.
- RYDON** RYDER, Tom, *On the Box Seat: a Manual of Driving*, Third Edition Revised, Gawsworth, Horse Drawn Carriages Limited, 1977, 180 p.
- SASPO** SAVILLE, Amanda, *Sports Driving: A Complete Guide to Horse Driving Trials*, Wykey, Kenilworth Press, 2007, 192 p.
- UNDRI** UNDERHILL, Francis T., *Driving Horse-Drawn Carriages for Pleasure: the Classic Illustrated Guide to Coaching, Harnessing, Stabling, etc.*, New York, Dover Publications, 1989, 158 p.
- WADRI** WALROND, Sallie, *Driving a Harness Horse: A Step-by-Step Guide*, Revised Paperback Edition, London, J.A. Allen, 2013, 192 p.
- WALDO** WALROND, Sallie, *Driving Do's and Don'ts*, Wykey, Kenilworth Press, 1996, 24 p.
- WALEN** WALROND, Sallie, *The Encyclopaedia of Carriage Driving*, Enlarged and Revised Edition, London, J. A. Allen, 1988, 315 p.
- WATHO** WATNEY, Marylian et WATNEY, Sanders, *Horse Power*, Feltham, Hamlyn Publishing, 1975, 95 p.
- WATCO** WATSON, Alfred E. T., *Coach Driving - Carriages*, Read Country Books, 2010, 36 p.

Ressources textuelles et lexicales

- ARTFL** The ARTFL Project, <http://artfl-project.uchicago.edu/>
- CNRTL** Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, <http://www.cnrtl.fr/>
- LION** Literature Online, <http://lion.chadwyck.co.uk/marketing/index.jsp>
- NOAD** New Oxford American Dictionary (Informatisé)
- TLFI** Trésor de la langue française informatisé, <http://atilf.atilf.fr/>

ANALYSES LEXICOLOGIQUES DES UNITÉS LEXICALES ISSUES DE NOMS PROPRES

Atossa REYHANI
Université Laval
atossa.reyhani@gmail.com

Résumé

La langue française, tout comme d'autres langues d'ailleurs, contient un grand nombre de mots dont l'étymologie remonte à un nom propre. Les mots ainsi créés et lexicalisés se nomment *onomastismes*. Ces derniers abondent aussi bien dans la langue générale que dans les langues de spécialité. L'étude lexicologique des onomastismes que nous avons réalisée révèle l'importance quantitative et qualitative qu'occupent les noms communs issus de noms propres dans le vocabulaire de la langue française. Elle permet également de dégager les modes de formation des onomastismes ainsi que les parties du discours auxquelles ils appartiennent, et d'illustrer le rôle de différents types et catégories de noms propres dans la création lexicale.

Mots-clés : nom propre, nom commun, onomastisme, lexicalisation, formation de mots

Abstract

The French language, as well as other languages, contains a large number of words whose etymology goes back to a proper noun. Words created and lexicalized this way are called *onomastics*. This type of words is abundant in general language as well as in specialized languages. Our lexicological study of onomastics reveals the quantitative and qualitative importance of common names derived from proper nouns in the French language. It also shows the modes of formation of onomastics, the parts of speech to which they belong, and the role played by various types and categories of proper nouns in lexical creation.

Keywords: proper noun, common name, onomastics, lexicalization, word formation

INTRODUCTION

La langue française, tout comme d'autres langues, contient un grand nombre de mots dont l'étymologie remonte à un nom propre. Ce dernier est transformé et introduit dans le système de la langue par le processus de *lexicalisation*¹. Les mots créés à partir de noms propres se nomment *onomastismes*. Notre article vise à présenter les résultats d'une étude consacrée aux onomastismes de langue générale et de langues de spécialité, analysés selon certains critères lexicologiques. Dans un premier temps, nous nous pencherons sur la définition du nom propre, les types de noms propres, la définition de l'onomastisme, le corpus et les modes selon lesquels les onomastismes de langue française sont formés. Dans un deuxième temps, nous décrirons les résultats des analyses que nous avons effectuées en fonction des éléments suivants : mode de formation des onomastismes, parties du discours auxquelles ils appartiennent, types de noms propres qui en sont à l'origine. Nous dégagerons également les suffixes les plus productifs et présenterons les modes de formation d'unités lexicales composées (ULcps) et complexes (ULcpx) qui jouent le rôle le plus important dans la création lexicale.

Notre étude révèle l'importance quantitative et qualitative qu'occupent les noms communs issus de noms propres dans le vocabulaire français. Il est à noter que nous entendons par *noms communs issus de noms propres* non seulement la catégorie du nom, mais aussi les adjectifs, les adverbes et les verbes, car, une fois que l'unité propre est lexicalisée, elle perd son caractère unique et devient commun. Cellard (1990 : 9) le signale ainsi : « Considérons cependant comme noms propres la totalité des noms de famille (les patronymes) et des noms de lieux (les toponymes); et comme noms communs tous ceux qui ne sont pas... propres. Ajoutons-y les adjectifs, les verbes, les adverbes, etc., qui par définition, sont "communs" [...] ».

1. Qu'est-ce qu'un nom propre?

Le *nom propre* (*proprionyme*) est un mot ou groupe de mots qui désigne un individu, un lieu, un objet, etc. Il ne définit pas son référent, mais il le distingue des individus, des lieux, des objets de la même espèce. Le nom propre est donc individualisant et monoréférentiel². Par exemple, *Canada* désigne un seul lieu, à l'exception de tout autre.

¹ « La *lexicalisation* est le processus par lequel une unité de morphème (un syntagme) devient une unité lexicale » (Dubois *et al.*, 2012 : 277). Cette unité est par la suite intégrée dans le lexique.

² Pour plus d'informations sur la terminologie autour du nom propre, voir : Boulanger et Cormier (2001 : 8-12).

L'étude du nom propre permet d'en distinguer plusieurs types. Dans la préface du *Petit Robert des noms propres*, Alain Rey (2004) présente les cinq types de noms propres traités dans la nomenclature de l'ouvrage :

- Les noms de personnes (*Marie Curie*)
- Les noms de lieux (*Mont-Saint-Michel*)
- Les œuvres (*Madame Bovary*)
- Les événements, les périodes de l'histoire (*Révolution française*)
- Les collectivités, groupes, institutions (*Organisation des Nations unies*)

D'autres typologies plus détaillées ont été proposées par les linguistes ou chercheurs du domaine, entre autres par Zabeeh (1968), Molino (1982), Vaxelaire (2005) et Grevisse et Goosse (2008).

En ce qui concerne notre travail de recherche et aux fins des analyses, nous avons retenu uniquement des unités lexicales qui appartiennent aux deux premières catégories distinguées dans le *Petit Robert des noms propres*, à savoir des noms de personnes et des noms de lieux, que nous désignerons dans la suite du texte par les termes *anthroponyme* et *toponyme*. Le but principal de ce choix était de limiter la recherche, faute de quoi le domaine de cette dernière aurait été trop vaste.

2. Du nom propre au nom commun, naissance d'un onomastisme

Le terme *onomastisme*, proposé et employé pour la première fois par Boulanger (1986 : 86), « désigne tout dérivé ou composé de noms propres (lieu, personne, etc.) ». Autrement dit, l'onomastisme est une unité lexicale dont l'origine remonte à un nom propre et qui se présente soit comme la forme intacte du nom propre (ex. : *éden*, d'*Éden*), soit comme une forme dérivée (ex. : *adamique*, d'*Adam*), composée (ex. : *franco-canadien*, de *France* et *Canada*) ou complexe (ex. : *chiffre arabe*, de *chiffre* et *Arabie*). Par ailleurs, les termes *anthroponyme* et *toponyme* ont donné les dérivés *anthroponymisme* et *toponymisme*, également créés par Boulanger (1986). Ce dernier les définit de la façon suivante : « *anthroponymisme* désigne tout dérivé ou composé de nom de personne. Ex. : *chaplinesque*; [...] *wustérien*; *nostradamite*³, [et] *toponymisme* désigne tout dérivé ou composé de nom de lieu. Ex. : *africanisation*; *mexicanité* [...] » (Boulanger 1986 : 87). Les termes *anthroponymie* et *toponymie* renvoient quant à eux aux parties de l'onomastique qui étudient respectivement les noms de personnes et les noms de lieux.

Pour Boulanger et Cormier (2001 : 9), le terme *éponyme* « désigne tout nom propre qui s'est lexicalisé sans autre changement que la perte de la majuscule initiale au profit de la minuscule ». Cependant, ce

³ Issus respectivement de *Chaplin*, *Wüster* et *Nostradamus* (*Nostradamus*).

⁴ Issus respectivement d'*Afrique* et *Mexique*.

terme n'a pas la même signification pour tous les chercheurs. Pour Lapierre (1988), par exemple, l'éponyme correspond à tout dérivé de nom propre. Même chose pour Kocourek (1991 : 96), selon lequel les éponymes sont des « unités lexicales dont la source est un nom propre ». C'est le cas également pour Lacotte (2011 : 10), qui écrit : « les mots éponymes [sont] les substantifs ou les adjectifs directement dérivés d'un patronyme (nom propre) ». Chukwu (1996) utilise pour sa part le terme *éponyme* pour désigner les unités lexicales complexes dont une partie vient d'un nom propre, autrement dit, les *unités lexicales complexes onomastiques* (ex. : *sceau hermétique* issu d'*Hermès*).

Le nom propre qui est à l'origine d'un onomastisme peut aussi bien être un nom français qu'un nom étranger ayant été lexicalisé et introduit dans le lexique de la langue française. Comme l'explique Josette Rey-Debove (1971 : 89), « tout nom propre étranger peut faire irruption dans le discours français, selon la notoriété, l'actualité de référent. Et ces noms propres sont généralement aptes à donner naissance à des dérivés, qui eux, deviennent des mots lexicaux ordinaires ».

Ainsi, des noms propres d'origine allemande (ex. : *Godefroy Zinn*; *zinnia*), italienne (ex. : *Marcello Malpighi*; *malpighie*), suédoise (*Andreas Dahl*; *dahlia*), etc., font partie de notre corpus.

3. Corpus d'étude

Notre corpus d'étude a été principalement constitué à partir de la version électronique du *Petit Robert* (2001), mais d'autres dictionnaires ont été consultés pour des vérifications complémentaires. Pour ce faire, nous avons notamment consulté le *Petit Robert* (2010), *Le Petit Larousse illustré* (2010), *Le Grand Robert de la langue française* (2005), le *Dictionnaire culturel en langue française* (2005), le *Dictionnaire historique de la langue française* (2006) et le *Trésor de la langue française informatisé* (2004).

L'établissement du corpus a été effectué à partir de la nomenclature (liste des entrées) du cédérom. Nous avons vérifié l'ensemble de la nomenclature ainsi que l'étymologie de chaque entrée. Le but de cette démarche était évidemment de dégager les unités lexicales dont l'étymologie remontait à un nom propre.

Dans une première étape, quelque 2300 onomastismes ont été relevés, dont plus de 1380 appartenaient à la langue générale, le reste appartenant aux langues de spécialité. Dans une deuxième étape, nous avons établi un échantillon. L'échantillonnage a permis d'obtenir 270 unités lexicales de la langue générale et 450 unités lexicales spécialisées. Il est à noter que pour satisfaire aux limites de la

recherche, seules les unités lexicales onomastiques dont l'origine remontait à un anthroponyme ou un toponyme ont été sélectionnées.

4. Modes de formation des onomastismes

Dans le cadre de la présente recherche, et en ce qui concerne les unités lexicales onomastiques, quatre modes de formation ont été observés, à savoir l'éponymie, la dérivation, la composition et la formation d'unités complexes.

Le nom commun construit par le procédé d'éponymie correspond à une unité lexicale simple qui reprend le nom propre dans sa forme intacte ou dans une forme légèrement modifiée (ex. : *bohème*, de *Bohème*; *titan*, de *Titan*). Dans les deux exemples (*bohème* et *titan*), seule la majuscule initiale est remplacée par une minuscule. Nous avons également considéré comme des éponymes les unités lexicales formées par une réduction du nom propre (*jan*, de *Jean*; *jaque*, de *Jacques*), une modification orthographique du nom propre (*nana*, d'*Anna*; *mégère*, de *Megaira*) ou une adaptation orthographique du nom propre (*académie*, d'*Akadêmos*; *capitole*, de *Capitolium*). Cette décision s'explique par le fait qu'aucun affixe ni aucun procédé de formation d'unité composée ou complexe n'entrent en ligne de compte pour former ces onomastismes.

Le procédé de dérivation permet pour sa part de créer un nom commun par l'ajout d'un affixe au nom propre (ex. : *platonisme*, de *Platon* + *-isme*).

Dans le procédé de composition, ce sont deux ou plusieurs unités lexicales qui se joignent pour former une unité composée dont les éléments sont liés à l'aide d'un trait d'union (ex. : *marxiste-léniniste*, de *Marx* et *Lénine*).

Enfin, le dernier procédé observé correspond à la formation d'unités lexicales complexes, unités dont les composantes sont séparées l'une de l'autre par un blanc typographique (ex. : *esprit cartésien*, d'*esprit* et *Descartes*).

4.1. Les unités lexicales onomastiques de langue générale

Comme nous l'avons mentionné plus haut, notre corpus compte 270 unités lexicales onomastiques qui relèvent de la langue générale. Un exemple représentatif des analyses lexicologiques comprenant 10 de ces unités est présenté au Tableau (à l'Annexe 1). Nous tenons à préciser que le même type d'analyse est effectué pour tous les onomastismes de langue générale comme pour ceux de langues de spécialité.

4.1.1. Résultats des analyses quantitatives et qualitatives des onomastismes de langue générale

La Figure 1 nous permet de constater que la majorité des onomastismes de langue générale relevés dans notre corpus correspondent à des mots graphiquement simples dont les composantes ne sont pas interrompues par des blancs typographiques. Le nombre élevé d'unités lexicales simples par rapport aux unités complexes peut s'expliquer par le fait que la catégorie du mot simple regroupe à la fois les unités lexicales construites par éponymie, par dérivation et par composition.

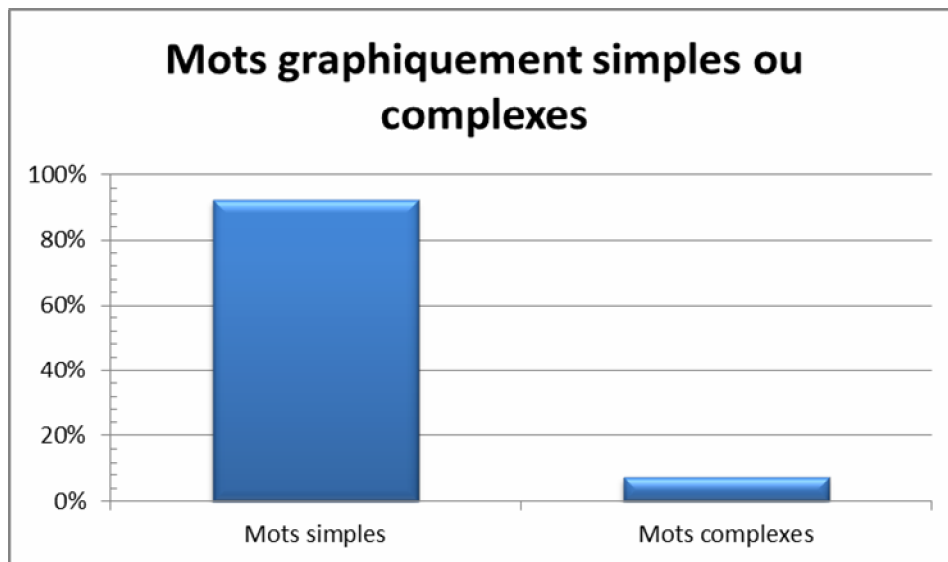


Figure 1 : Répartition des onomastismes de langue générale selon leur mode de formation.

La dérivation est le mode de formation dominant, suivie par l'éponymie.

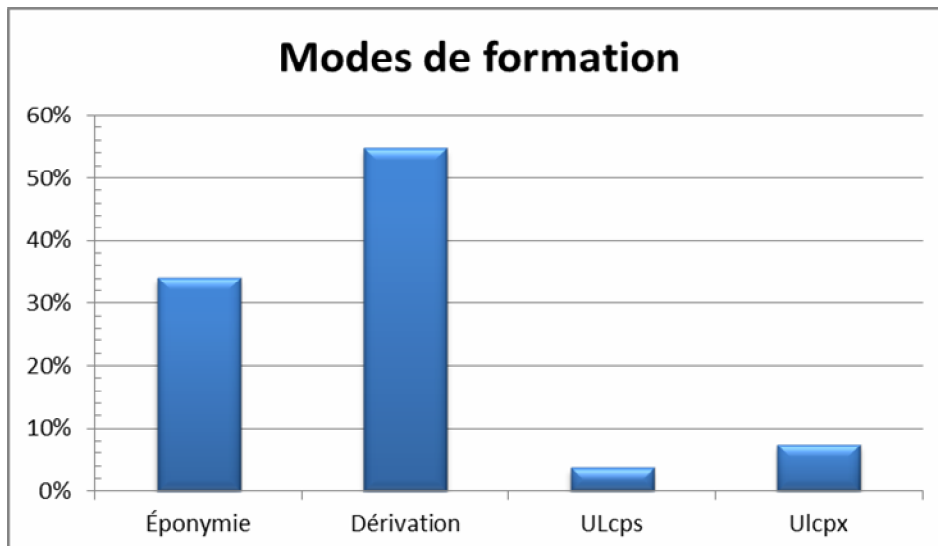


Figure 2 : Répartition des onomastismes de langue générale selon leur mode de formation.

Pour ce qui est des parties du discours, les analyses de notre échantillon permettent de constater que le nom propre est significativement plus productif pour former des noms que pour former des adjectifs, des verbes ou des adverbes. Autrement dit, la « catégorie du nom » change (nom propre devient nom commun), sans aucun changement dans la classe syntaxique. C'est ce qui se reflète dans nos analyses.

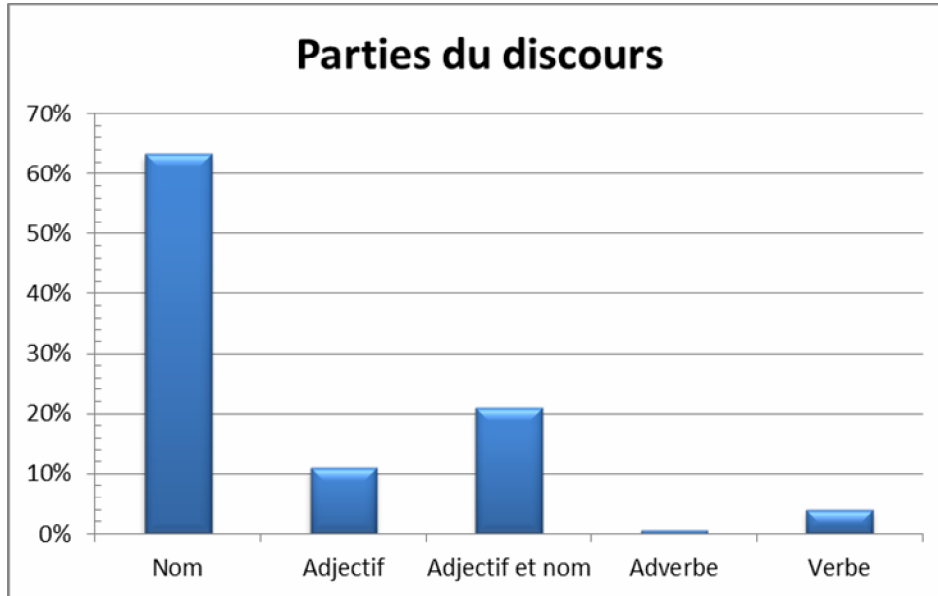


Figure 3 : Répartition des onomastismes de langue générale selon la partie du discours.

Par ailleurs, dans l'ensemble des 270 onomastismes de langue générale, nous avons relevé 143 anthroponimismes et 126 toponymismes. Un seul onomastisme dont l'origine est à la fois anthroponymique et toponymique est à remarquer. Il s'agit de *judéo-allemand*, créé à partir de *Juda* et *Allemagne*.

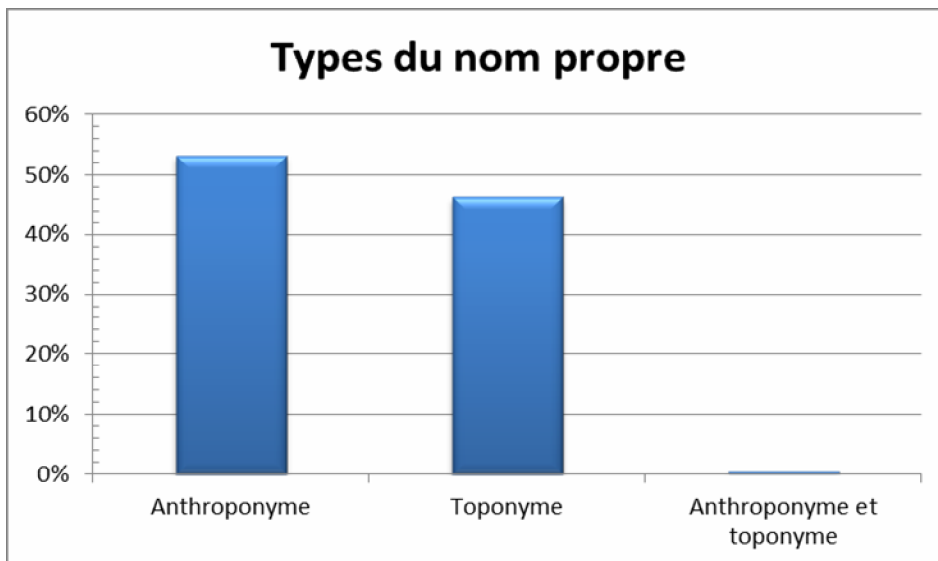


Figure 4 : Répartition des onomastismes de langue générale selon le type de nom propre qui en est à l'origine.

Les anthroponymes et les toponymes peuvent être divisés en sous-catégories. En ce qui concerne les anthroponymes, on peut notamment distinguer les personnages réels (ex. : savants, inventeurs, religieux, familles royales, etc.) et les personnages imaginaires (personnages de romans, personnages mythologiques, etc.). Nous avons cependant relevé des onomastismes formés à partir de noms propres qui peuvent difficilement être classés dans l'une ou l'autre de ces sous-catégories. C'est le cas de *Pierre* qui a donné naissance aux noms communs *poisson-perroquet* et *pierrot*. Ces noms ont été classés dans la catégorie « Autres » (voir Figure 5). Cette sous-catégorie est la plus productive dans notre corpus.

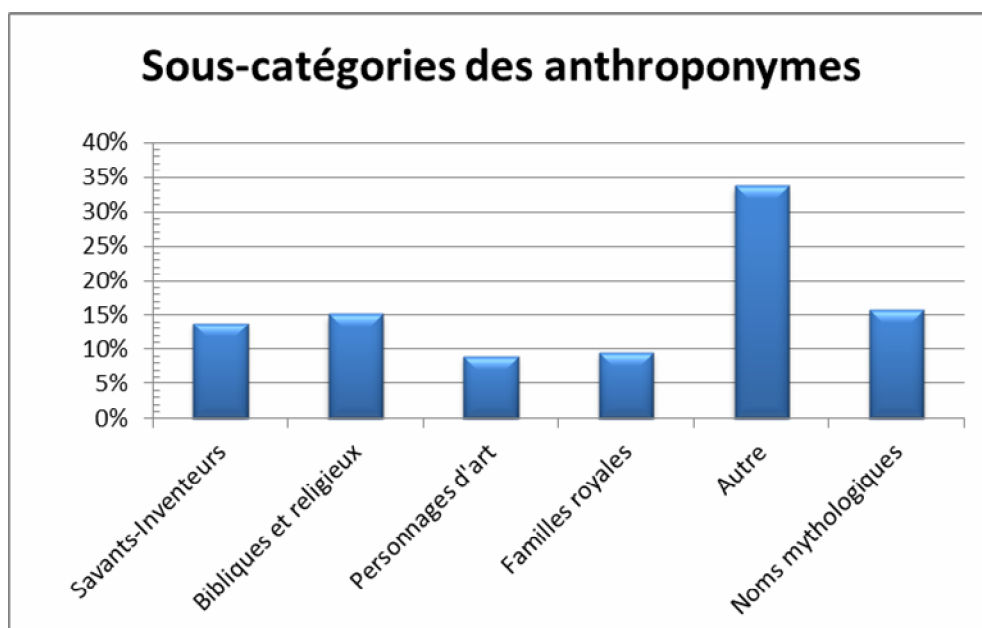


Figure 5 : Répartition des anthroponymes selon la catégorie de nom propre (onomastismes de langue générale).

Pour ce qui est des toponymes, la majorité des onomastismes de notre corpus sont issus de noms de villes et de villages. La sous-catégorie « Autres » comprend des noms de jardins (*Akadêmos*), de vallées (*Airedale*), de montagnes (*Alpes*), de régions (*Labrador*), de localités (*Sèvres*), d'archipels (*Antilles*), de péninsules (*Arabie*), de collines (*Capitolium*), d'îles (*Crète*), de boulevards (*Gand*), etc. Il est également à noter que quelques noms propres à l'origine de certains onomastismes correspondent à des noms de planètes. Ils ont néanmoins été classés sous la rubrique des anthroponymes, car ils avaient tous, à l'origine, le nom d'un personnage mythologique, par exemple, *cour martiale*, de *Mars*; *mercuriale*, de *Mercure*; *saturnien*, de *Saturne*.

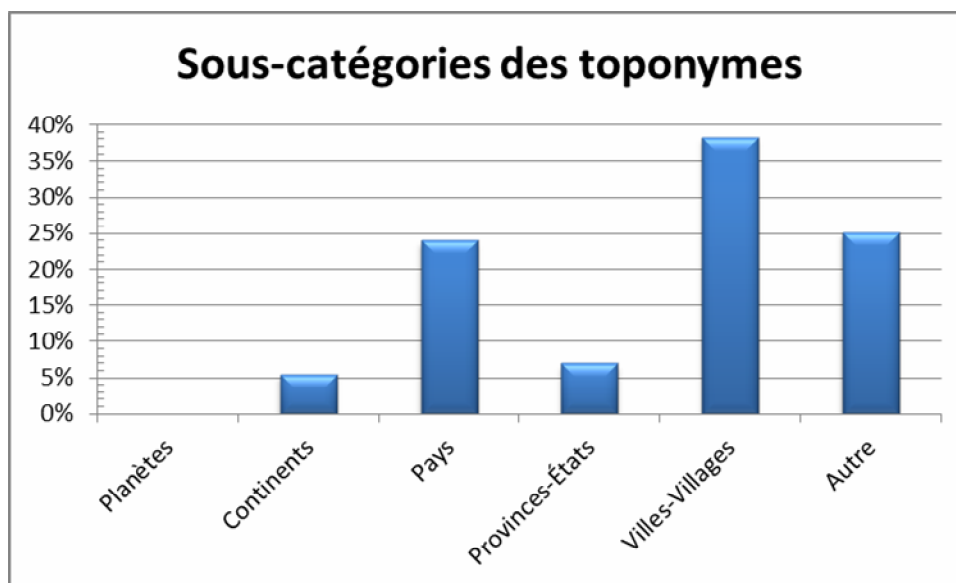


Figure 6 : Répartition des toponymes selon la catégorie de nom propre (onomastismes de langue générale).

Pour ce qui est de la productivité du nom propre à travers les siècles, d'une manière générale, le XIX^e siècle est le plus productif. Nous tenons à préciser que seulement les dates d'attestation *existantes* sont prises en considération, car la majorité des unités lexicales complexes n'ont pas de date d'attestation dans le dictionnaire. Ces types d'unités lexicales sont donc souvent extraits d'articles de dictionnaire où aucune date d'attestation n'est fournie.

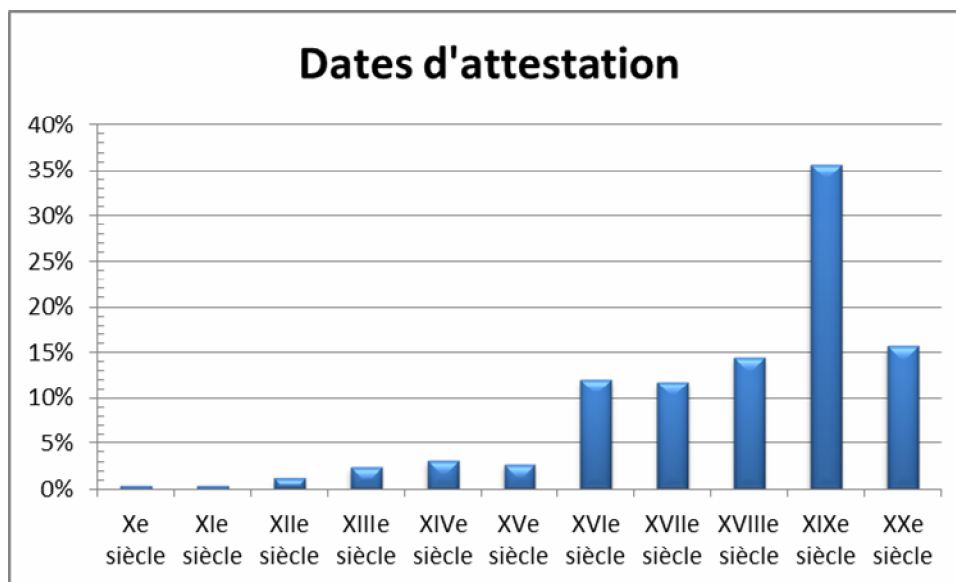


Figure 7 : Répartition de la création lexicale en langue générale selon la date d'attestation de l'onomastisme.

4.1.2. *Suffixes les plus productifs dans la formation des onomastismes de langue générale*

Comme mentionné plus haut, le processus de dérivation contribue grandement à la formation des mots de la langue française, d'où l'importance des affixes et, principalement, des suffixes, dans la formation des onomastismes. Trois suffixes se montrent plus productifs que les autres :

- -ien, -ienne → 17 % (*vénérien, ienne*)
- -ique → 11 % (*adamique*)
- -iste → 7 % (*américaniste*)

D'après les unités lexicales formées par dérivation, le suffixe *-ien, -ienne* est celui qui intervient le plus souvent. En effet, comme on le souligne dans le *Grand Robert de la langue française*, « le suffixe *-ien, -ienne* se joint à des noms pour former des adjectifs ou des noms désignant la profession, l'école, la nationalité [et en plus] produit des formations libres, notamment avec des noms propres ». Cette fonctionnalité expliquerait le nombre élevé d'unités lexicales construites par affixation à l'aide de ce suffixe. Selon Laugesen (1974 : 261), ce « suffixe adjectivo-substantif [...] est indubitablement le plus fréquent dans la catégorie nominale [...] traitée ». Cormier et Fontaine (1995 : 107-108) constatent que la dérivation par ce suffixe est très fréquente dans le vocabulaire de « l'intelligence artificielle », et que « même dans le vocabulaire courant, ce formant est privilégié lorsqu'il s'agit de dériver d'un nom de personne un adjectif de connotation neutre, indiquant une simple relation avec la personne [...] ».

La popularité du suffixe *-ien, -ienne* se reflète également dans notre corpus, puisqu'il intervient dans la formation de 17 % des onomastismes créés par dérivation.

4.1.3. *Typologie de formation des unités lexicales composées et complexes de langue générale*

L'analyse des unités onomastiques composées et complexes permet de distinguer plusieurs modes de formation. Les positions du nom commun et/ou de l'onomastisme en tant que base ou expansion expliquent ces modes de formation. Dans notre corpus, la formule « nom commun + adjectif onomastique » est la plus productive; 37 % des unités lexicales sont construites selon ce mode de formation.

Les trois modes les plus productifs, suivis d'un exemple, se présentent comme suit :

- Nom commun + adjectif onomastique → 37 % (*action paulienne, de Paulus*)
- Nom commun + trait d'union ou Ø⁵ + nom onomastique → 10 % (*king-charles, de Charles*)
- Adjectif onomastique + trait d'union + adjectif onomastique → 10 % (*franco-canadien, de France et Canada*)

⁵ Représente un ensemble vide.

4.2. Unités lexicales onomastiques en langues de spécialité

Les langues de spécialité contiennent aussi un grand nombre d'onomastismes. Dans notre corpus, nous avons ainsi relevé des onomastismes dans les domaines suivants : botanique, chimie, alimentation, géographie et géologie, médecine, métrologie, minéralogie, musique et technique.

Parmi les domaines scientifiques, c'est la terminologie botanique qui contient le plus d'onomastismes. Dans notre corpus, on en trouve 110 sur un total, rappelons-le, de 450 onomastismes. Une recherche effectuée par Beaulieu (2005) confirme également notre conclusion. « [Les] résultats de recherche montrent que l'usage des toponymes et des anthroponymes dans la formation de noms scientifiques de plantes est largement répandu [et que] la grande majorité de ces noms ont été formés au cours du XVIII^e et du XIX^e siècle » (Beaulieu, 2005 : 67).

Gilles Henry (1997 : 9) illustre la même idée :

Les botanistes sont des gens heureux. Lorsqu'ils effectuent leurs travaux, ils satisfont leur envie de recherche, de classement, de découverte. Se faisant plaisir, ils se donnent une seconde chance de passer à la postérité : d'autres botanistes, pour honorer les premiers, baptisent des espèces nouvelles du nom de leur illustre – ou inconnu – prédécesseur.

En ce qui concerne les affixes qui interviennent dans la formation d'onomastismes de langues de spécialité, nous avons généralement affaire à deux types. Premièrement, des affixes généraux dont l'emploi est partagé avec la langue générale. C'est le cas du suffixe *-ette*, qui sert à former des diminutifs et qui, dans notre corpus de botanique, a notamment permis de créer *parisette* à partir de *Paris*. Deuxièmement, des affixes qui sont spécifiquement employés dans le domaine de spécialité en question. À titre d'exemple, citons les suffixes *-ia* et *-ie*, qui forment des noms de fleurs et d'arbres ornementaux. « Le suffixe *-ia* accolé à un nom propre (généralement de botaniste), forme des noms de végétaux » (Tournier et Tournier, 2009 : 334), et le suffixe *-ie* est la forme francisée du suffixe latin *-ia* (*Trésor de la langue française informatisé*). Les onomastismes suivants sont formés à partir de ces suffixes : *buddleia* de *Buddle*, *camélia* de *Kamel*, *malpighie* de *Malpighi* et *vauchérie* de *Vaucher*.

Nous tenons à faire remarquer que les affixes employés dans la terminologie scientifique et technique sont souvent appelés « marqueurs ou affixes scientifiques » (Dubois et Dubois-Charlier, 1999 : 262) :

Les marqueurs ou affixes scientifiques ont une valeur dénominative, une signification spécifique à l'intérieur d'une science ou d'un technique. [...] Les mêmes affixes scientifiques jouent un rôle différent selon le domaine dans lequel ils sont employés [...]. Ils peuvent sortir de leur domaine initial pour participer à la dénomination de produits ou d'objets fabriqués en leur conférant un sens et une valeur attachés à la

scientificité première de l’affixe [...]. Ils peuvent enfin entrer dans le vocabulaire général avec le sens du domaine auquel ils appartiennent.

4.2.1. Synthèse des analyses des onomastismes spécialisés

Comme nous l’avons déjà mentionné, notre corpus compte des onomastismes qui appartiennent aux domaines de la botanique, de la chimie, de l’alimentation, de la géologie et la géographie, de la médecine, de la métrologie, de la minéralogie, de la musique et de la technique. Nous résumons ci-dessous les résultats des analyses effectuées pour l’ensemble des domaines. Ces résultats sont compilés sous forme de graphiques ou de tableaux.

D’une manière générale, la grande majorité des onomastismes relevant de domaines de spécialité sont des mots simples. Les domaines de la métrologie et de la minéralogie ne contiennent aucune unité lexicale complexe; rappelons également que les mots simples comprennent tous ceux qui ne sont pas interrompus pas des blancs typographiques.

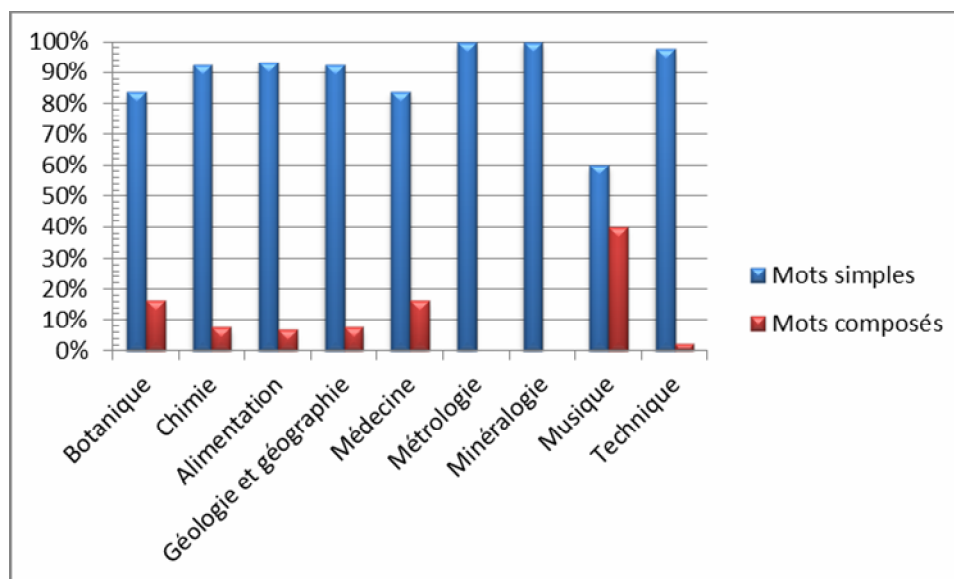


Figure 8 : Répartition des unités lexicales onomastiques de langues de spécialité selon le mode de formation.

Généralement, la formation des unités lexicales par dérivation est dominante. Toutefois, cela ne s’applique pas aux termes d’alimentation, de métrologie et de musique. Tout comme la langue générale, le suffixe *-ien* apparaît plus souvent dans la formation des dérivés, et le mode de formation le plus fréquent des unités lexicales composées et complexes onomastiques des langues de spécialité est le « nom commun + adjectif onomastique ».

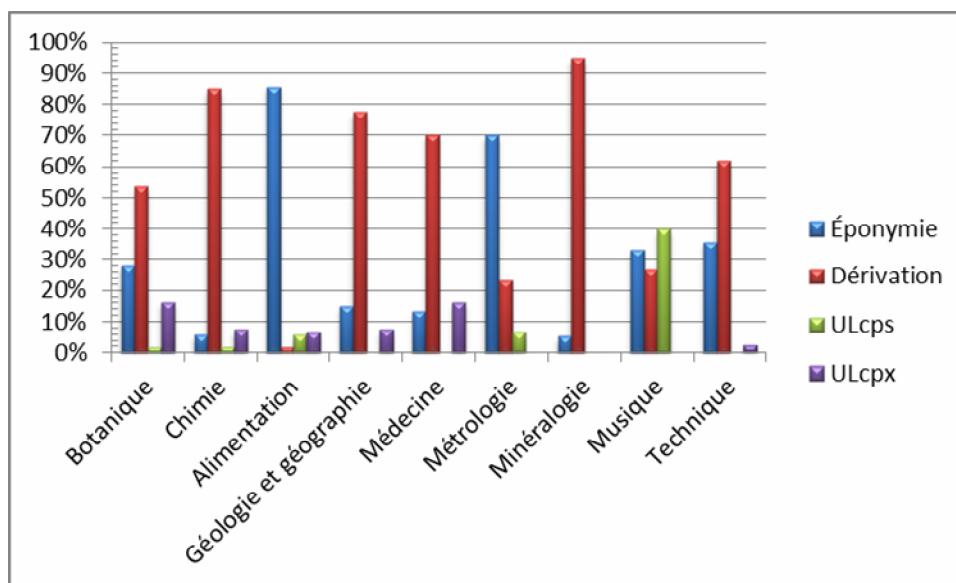


Figure 9 : Répartition des unités lexicales onomastiques de langues de spécialité selon le mode de formation.

Pour ce qui est de la partie du discours, la majorité des unités onomastiques des domaines étudiés sont des noms. La seule exception concerne les onomastismes du domaine de la géologie et de la géographie, dont la plupart sont des adjectifs.

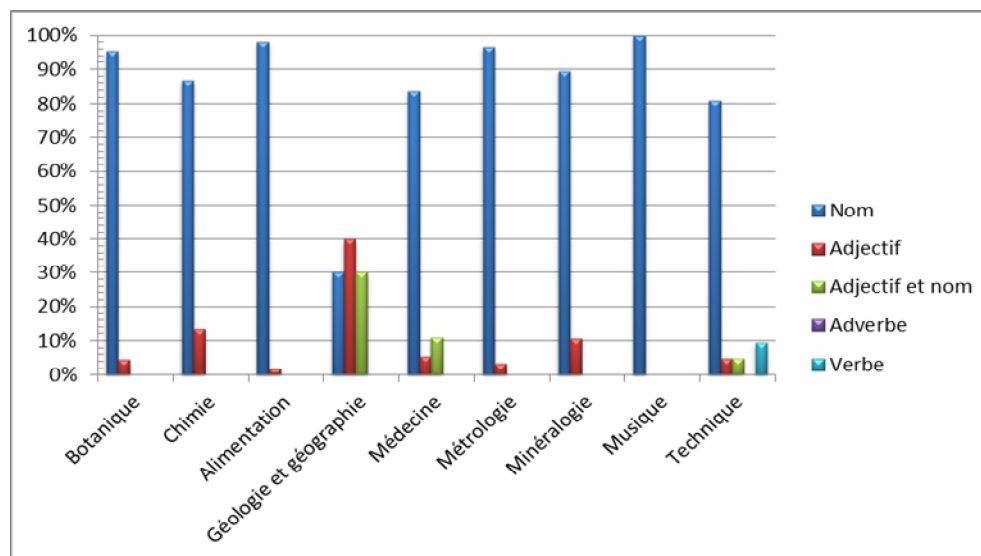


Figure 10 : Répartition des unités lexicales onomastiques de langues de spécialité selon la partie du discours.

Par ailleurs, la participation des anthroponymes et des toponymes dans la création d'onomastismes relevant de domaines de spécialité représentés dans notre corpus est similaire.

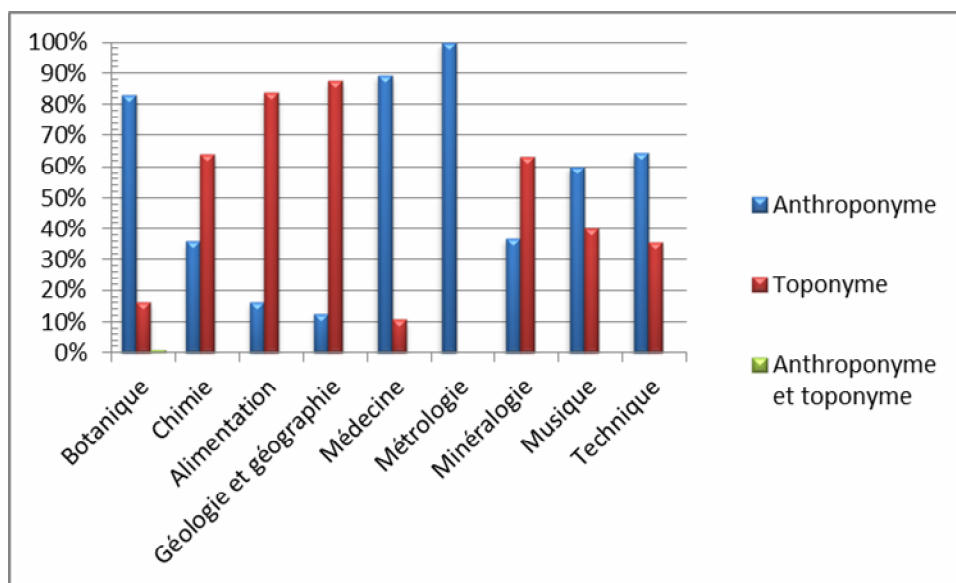


Figure 11 : Répartition des unités lexicales de langues de spécialité selon le type du nom propre.

Pour ce qui est des personnages réels, on constate que d'une manière générale, la présence de noms de savants est très marquée.

Tableau 1 : Répartition des unités lexicales onomastiques de langues de spécialité selon la catégorie productrice des anthroponymes

Domaine de spécialité	Personnages réels			Personnages imaginaires
	Savant/artiste	Biblique/religieux	Famille royale	
Botanique	✓	✓	✓	✓
Chimie	✓	∅	∅	✓
Alimentation	✓	✓	✓	∅
Géologie et géographie	✓	∅	∅	✓
Médecine	✓	∅	✓	✓
Métrologie	✓	∅	∅	∅
Minéralogie	✓	∅	∅	∅
Musique	✓	∅	∅	∅
Technique	✓	∅	∅	∅

Les noms de pays, de provinces et de villes/villages sont souvent à l'origine d'onomastismes dans notre corpus.

Tableau 2 : Répartition des unités lexicales onomastiques de langues de spécialité selon la catégorie productrice des toponymes

Domaine de spécialité	Planète	Continent	Pays	Provinces	Villes/Villages
Botanique	∅	∅	✓	✓	✓
Chimie	✓	✓	✓	✓	✓
Alimentation	∅	∅	✓	✓	✓
Géologie et géographie	∅	✓	✓	✓	✓
Médecine	✓	∅	∅	∅	∅
Métrologie	∅	∅	∅	∅	∅
Minéralogie	✓	∅	∅	✓	✓
Musique	∅	∅	✓	✓	∅
technique	∅	∅	✓	∅	✓

Dans la plupart des domaines scientifiques, le XIX^e siècle est le plus productif, suivi du XX^e siècle.

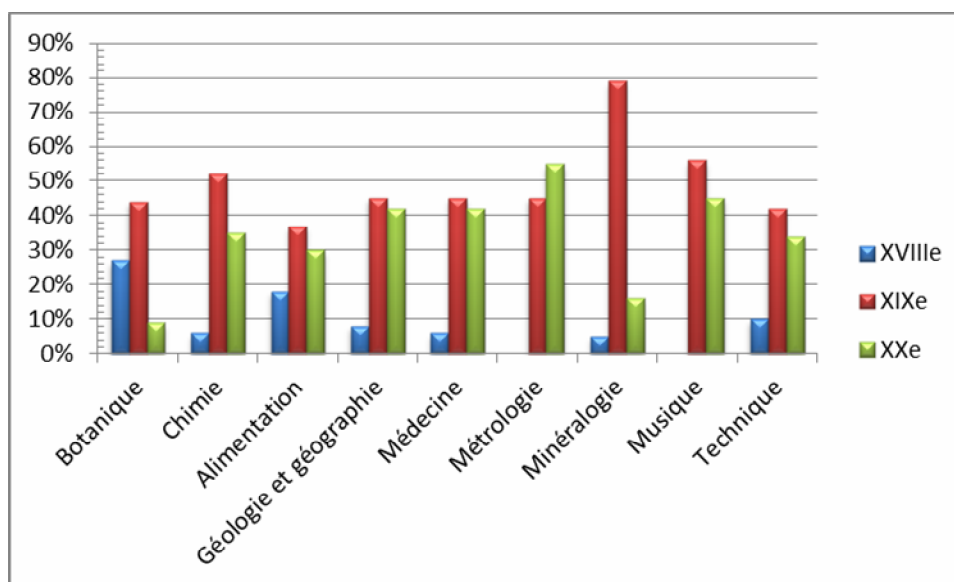


Figure 12 : Répartition de la création lexicale dans les langues de spécialité selon la date d'attestation existante de l'unité lexicale.

Les suffixes ainsi que le mode de formation des unités lexicales composées et complexes plus productifs sont présentés dans le tableau ci-dessous selon chacun des domaines de spécialité.

Tableau 3 : Suffixes et modes de formation des unités lexicales composées et complexes les plus productifs dans les domaines de spécialité, suivis d'un exemple

Domaine de spécialité	Suffixes	Modes de formation des ULcps ⁶ et ULcpx ⁷
Botanique	-ia ⁸ (<i>bégonia</i>) et -ie ⁹ (<i>bauhinie</i>)	Nom commun onomastique + adjectif (<i>armoise commune</i>)
Chimie	-ium ¹⁰ (<i>plutonium</i>)	Nom commun + adjectif onomastique (<i>acide uranique</i>) Nom commun + joncteur + nom onomastique (<i>blanc de titane</i>)
Alimentation	-é (<i>madérisé</i>) -ine (<i>clémentine</i>)	Nom commun + adjectif onomastique (<i>laitue romaine</i>)
Géologie et géographie	-ien, -ienne ¹¹ , (<i>transsibérien, ienne</i>)	Nom commun + adjectif onomastique (<i>phase acadienne</i>)
Médecine	-isme (<i>parkinsonisme</i>)	Nom commun+ adjectif onomastique (<i>maladie vénérienne</i>)
Métrologie	-mètre ¹² (<i>ampèremètre</i>)	Nom onomastique + trait d'union + nom commun (<i>ampère-heure</i>)
Minéralogie	-ite ¹³ (<i>magnésite</i>)	Ø
Musique	-phone ¹⁴ (<i>saxophone</i>)	Nom commun + adjectif onomastique (<i>mode phrygien</i>)
Technique	-age (<i>mercerisage</i>) et -ite (<i>martensite</i>)	Nom commun + nom onomastique (<i>armure satin</i>)

CONCLUSION

Le vocabulaire de la langue française doit une partie de son origine aux noms propres. La présente recherche avait pour but d'examiner la productivité lexicale du nom propre aussi bien dans la langue générale que dans celle de domaines de spécialité. Au total, 720 unités lexicales onomastiques relevées dans le *Petit Robert* formaient le corpus de recherche. Les analyses lexicologiques effectuées ont révélé que la majorité des onomastismes sont formés par dérivation, et parmi les dérivés, la plupart sont

⁶ Unité lexicale composée.

⁷ Unité lexicale complexe.

⁸ Suffixe de noms de plantes en latin scientifique. La base à laquelle s'associe en latin botanique le suffixe *-ia* est un nom propre (nom de savant, de souverain, etc.), la dénomination de la plante représentant un hommage à la personnalité en question (Cottez, 1980).

⁹ Le suffixe *-ie* est une forme francisée du suffixe latin scientifique *-ia*.

¹⁰ Ce suffixe « sert à dénommer des éléments chimiques, des métaux rares et des non-métaux (métalloïdes), des alliages [...] [ainsi que] des produits pharmaceutiques ». (Dubois et Dubois-Charlier, 1999 : 267).

¹¹ Ce suffixe est issu des suffixes latins *-anum* surtout *-ianum*, qui entrent dans la construction de très nombreux adjectifs et substantifs, exprimant l'idée d'origine, d'appartenance ou d'agent (*Trésor de la langue française informatisé*). La base est très souvent un toponyme.

¹² Le suffixe *-mètre* « entre surtout dans la formation des noms d'instruments de mesure ainsi que des noms d'appareils et de machines » (*Le Grand Robert de la langue française* sur CD-ROM).

¹³ D'après le *Trésor de langue française informatisé*, « les mots construits sont des substantifs féminins désignant des minerais ». Selon Dubois et Dubois-Charlier (1999 : 269), « la base sur laquelle se fait l'affixation désigne un corps chimique, le lieu où s'est faite la découverte de la roche, ou le découvreur de la roche ».

¹⁴ D'après *Le Grand Robert de la langue française* sur CD-ROM, c'est un « élément de mots savants empruntés au grec ou formés en dérivation du radical *phônê* qui signifie "voix", "son" ».

construits avec le suffixe *-ien*; la catégorie du nom est plus représentée comparativement aux autres parties du discours; le nom propre à l'origine du nom commun est plus souvent un anthroponyme qu'un toponyme; le mode de formation le plus fréquent des unités lexicales composées et complexes est le « nom commun + adjectif onomastique », et, finalement, le nom propre est plus productif durant le XIX^e siècle.

BIBLIOGRAPHIE

- Beaulieu, Marc-Alexandre (2005), « L'onomastique en botanique », *Onomastica Canadiana*, vol. 87, n° 2, p. 55-70.
- Boulanger, Jean-Claude (1986), *Aspect de l'interdiction dans la lexicographie française contemporaine*, coll. « Lexicographica », Tübingen, Max Niemeyer Verlag, n° 13, 65 p.
- Boulanger, Jean-Claude et Monique C. Cormier (2001), *Le nom propre dans l'espace dictionnaire général. Études de métalexigraphie*, coll. « Lexicographica », n° 105, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 214 p.
- Cellard, Jacques (1990), *Godillot, silhouette & Cie : dictionnaire thématique des noms communs venus de noms propres*, Paris, P. Belfond, 192 p.
- Chukwu, Uzoma (1996), « Science, dénomination et partage du pouvoir : le cas des éponymes », *Meta*, vol. 41, n° 4, p. 590-603.
- Cormier, Monique C. et Jean Fontaine (1995), « Les noms propres et leurs dérivés dans le vocabulaire de l'intelligence artificielle », *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, vol. VIII, n°2, p. 103-150.
- Cottez, Henri (1980), *Dictionnaire des structures du vocabulaire savant. Élément et modèle de formation*, Paris, Le Robert, 517 p.
- Dubois, Jean, *et al.* (2012), *Le dictionnaire de linguistique et sciences du langage*, Paris, Larousse, LX + 514 p.
- Dubois, Jean et Françoise Dubois-Charlier (1999), *La dérivation suffixale en français*, Paris, Nathan, 304 p.
- Grevisse, Maurice, et André Goosse (2008), *Le bon usage : grammaire française : Grevisse langue française*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 1600 p.
- Henry, Gilles (1997), *Dictionnaire insolite. Des noms propres si communs*, Condé-sur-Noireau, Corlet, 303 p.
- Kocourek, Rostislav (1991), *La langue française de la technique et de la science : vers une linguistique de la langue savante*, Wiesbaden, Oscar Brandstetter Verlag, 259 p.
- Lacotte, Daniel (2011), *Quand votre culotte est devenue pantalon*, Paris, Pygmalion, 366 p.
- Lapierre, André (1988), « French Eponyms Revisited », *Onomastica Canadiana*, vol. 70, n° 1, p. 15-22.
- Laugesen, Anker Teilgard (1974), « Mots dérivés de nom d'auteurs », *Revue romane*, tome IX, n° 2, p. 255-276.
- Le Grand Robert de la langue française*, CD-ROM (2005), Paris, Dictionnaires Le Robert.
- Le Nouveau Petit Robert*, CD-ROM (2001), Paris, Dictionnaires Le Robert.
- Le Nouveau Petit Robert*, CD-ROM (2010), Paris, Dictionnaires Le Robert.
- Le Petit Larousse illustré*, CD-ROM (2010), Paris, Larousse.
- Molino, Jean (1982), « Le nom propre dans la langue », *Langage*, n° 66, p. 5-20.
- Rey, Alain (2004) « Préface », *Le Petit Robert des noms propres : alphabétique et analogique, illustré en couleurs*, rédaction dirigée par Alain Rey, Paris, Dictionnaires Le Robert, p. XI-XX.
- Rey, Alain (sous la direction de) (2005), *Dictionnaire culturel en langue française*, direction éditorial Danièle Morvan, Paris, Dictionnaires Le Robert, tome 1, XXXVIII + 2356 p., tome 2, 2396 p., tome 3, 2395 p., tome 4, 2083 + CCCLX p.

- Rey, Alain (sous la direction de) (2006), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris Dictionnaires Le Robert, 3 vol., XVIII + 4304 p.
- Rey-Debove, Josette (1971), *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, coll. « Approches to Semiotics », n° 13, La Haye, Paris, Mouton, 331 p.
- Tournier, Nicole et Jean Tournier (2009), *Dictionnaire de lexicologie française*, Paris, Ellipses, 360 p.
- Trésor de la langue française informatisé* (2004), Paris, CNRS Éditions. (<http://atilf.atilf.fr/>)
- Vaxelaire, Jean-Louis (2005), *Les noms propres : une analyse lexicologique et historique*, Paris, Honoré Champion Éditeur, 953 p.
- Zabeeh, Farhang (1968), *What Is in a Name? An Inquiry into the Semantics and Pragmatics of Proper Names*, La Haye, Martinus Nijhoff, 88 p.

Annexe 1 : EXEMPLE D'ANALYSE

Tableau 4 : Exemples représentatifs des analyses lexicologiques effectuées

Onomastisme	Mode de formation				Date d'attestation	Partie du discours	Type de nom propre		Nom propre
	Éponyme	Dérivé	ULcps	ULcpx			Anthr.	Topon.	
1- académie	✓				1508	n.f.		✓	Akadêmos
2- allumettes suédoises				✓	-	n.f.		✓	Suède
3- bain-marie			✓		1576	n.m.	✓		Marie
4- jupitérien, ienne		✓			XVIII ^e	adj.	✓		Jupiter
5- marivauder		✓			1812	v.	✓		Marivaux
6- narcissique		✓			1894	n.m.	✓		Narcisse
7- poisson-perroquet			✓		1537	n.m.	✓		Pierre
8- silhouette	✓				1788	n.f.	✓		Silhouette
9- spa	✓				1981	n.m.		✓	Spa
10- vache hollandaise				✓	-	n.f.		✓	Holland

L'OUVERTURE DU /ɛ/ EN FINALE ABSOLUE : RÉSULTATS ACOUSTIQUES PRÉLIMINAIRES

Josiane RIVERIN-COURLÉE

Université du Québec à Chicoutimi

josiane.riverin-coutlee@uqac.ca

Résumé

Cette contribution vise à offrir un aperçu des premiers résultats d'une étude phonétique entreprise dans le but d'observer si un phénomène d'ouverture de la voyelle /ɛ/ en finale absolue affecte les productions formelles de jeunes locuteurs universitaires originaires de Saguenay et de Québec. La littérature suggère que le phénomène serait davantage produit par des locuteurs de milieux populaires en situation informelle, sans distribution géographique précise. L'analyse acoustique de 200 voyelles /ɛ/ produites par 20 locuteurs masculins originaires à parité de Saguenay et de Québec laisse entrevoir une vitalité certaine du phénomène à Saguenay. Les occurrences produites par les locuteurs de cette ville présentent en moyenne un premier formant plus élevé et un deuxième formant moins élevé. Une analyse auditive effectuée auprès de cinq juges expérimentés révèle que les occurrences produites par les Saguenéens sont perçues plus ouvertes que celles produites par les locuteurs de Québec.

Mots-clés : voyelle /ɛ/, français québécois, variation régionale

Abstract

The aim of this study is to determine if a lowering process affects the /ɛ/ vowel in word-final position in two varieties of Quebec French. The literature suggests that this phenomenon is produced more frequently by speakers from lower social classes, in informal situations, without any precise geographical distribution. Recordings were made of 200 word-final /ɛ/ vowels, spoken by 20 male undergraduate students born and raised in the urban centers of Saguenay and Quebec City. The acoustical analysis of the 200 tokens suggests that the lowering process is more frequent among Saguenay speakers, with higher mean first formant frequencies and lower mean second formant frequencies. The auditory analysis reveals that the tokens produced by the speakers from Saguenay are perceived as more open than those produced by the speakers from Quebec City.

Keywords: vowel /ɛ/, Quebec French, regional variation

Remerciements

Nous sommes extrêmement reconnaissante envers le professeur Vincent Arnaud (Université du Québec à Chicoutimi) pour son soutien constant, sa grande disponibilité, ses nombreuses relectures et l'accès à son corpus. Nous remercions également Caroline Sigouin, Marie-Hélène Fortier, Félix Desmeules-Trudel et Viviane Croteau pour leur participation à l'accord inter-juges, de même que la professeure Johanna-Pascale Roy (Université Laval) pour ses judicieux conseils. Nous avons reçu pour ce projet l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

INTRODUCTION

Les locuteurs originaires de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, située dans l’Est du Québec, sont réputés être identifiables à leur prononciation caractéristique. Paradis (1985 : 12) souligne effectivement que « the “accent” of this area is among the few in the Quebec province to be recognized almost instantly by all », tout en mentionnant que les auditeurs naïfs peuvent néanmoins avoir du mal à identifier les spécificités phonétiques des usages qu’ils pensent être en mesure de reconnaître : « when asked almost no Quebecois can provide linguistic traits other than a few lexical items specific to that area ». Même dans une perspective scientifique, Dolbec et Ouellon (1999 : 17) font remarquer que les caractéristiques phonétiques qui différencient les usages des locuteurs des différentes régions du Québec demeurent largement méconnues.¹

La première écoute d’un corpus récemment récolté à Saguenay et à Québec a laissé entrevoir la possibilité de différences entre les voyelles /ɛ/ en finale de mot produites par des locuteurs originaires de ces deux centres urbains. Au-delà de cette impression initiale, nous avons entrepris, dans le cadre de notre projet de maîtrise, d’explorer acoustiquement un éventuel marquage diatopique de cette variable. La présente contribution rend compte des résultats préliminaires obtenus à la suite de l’analyse acoustique de 200 voyelles de notre corpus, en plus d’offrir un aperçu des premières tendances d’une analyse auditive effectuée auprès de cinq juges expérimentés.

1. Un phénomène phonétique du français québécois

La voyelle /ɛ/ en position de finale absolue est une variable régulièrement évoquée dans les descriptions du phonétisme du français québécois (désormais FQ) (Gendron, 1966a; Juneau, 1972; Santerre, 1974; Dumas, 1987). L’une de ses variantes réputée fréquente est qualifiée d’*ouverte*; par exemple, le mot *poulet* tendrait à être prononcé [pulæ], voire [pula]. Néanmoins, si ce phénomène d’ouverture du /ɛ/ en finale absolue semble faire partie intégrante du phonétisme du français en usage au Québec, à notre connaissance, aucune étude n’y a été spécifiquement consacrée. La description dont nous disposons repose essentiellement sur des remarques parcellaires formulées dans une littérature vieillissante. Comme il est admis que les usages linguistiques sont appelés à changer rapidement et fréquemment (Labov, 1976 : 38), la présente section ne prétend donc pas offrir une description représentative, en synchronie du moins, de la distribution sociale, situationnelle ou géographique du

¹ Soulignons néanmoins que quelques contributions ont récemment été effectuées en ce sens à partir de données synchroniques ou diachroniques (Poirier, 1994, 2009; Friesner, 2010; Arnaud et coll., 2011; Leblanc, 2012; Sigouin, 2013).

phénomène. Tout au plus avons-nous l'intention de proposer un bref panorama des principales remarques formulées à ce sujet dans des ouvrages généralistes ou des études consacrées à un éventail de phénomènes phonétiques du FQ.

Sur le plan social, l'ouverture du /ɛ/ en finale absolue est traditionnellement associée à des locuteurs peu scolarisés et issus de milieux populaires. C'est notamment le cas d'un agriculteur enregistré par Gendron (1966b), ou encore des 17 témoins sondés par Dumas (1972), originaires du quartier montréalais d'Hochelaga-Maisonneuve. D'après les productions de 60 locuteurs trifluviens, Deshaies-Lafontaine (1974 : 349) parvient à une conclusion similaire : la fréquence d'apparition du phénomène dépend en premier lieu du niveau d'éducation des locuteurs et du type d'emploi qu'ils occupent.

Dumas (1987 : 137) indique pour sa part que l'ouverture du /ɛ/ en finale absolue est produite plus fréquemment lorsque les locuteurs se retrouvent en situation de communication informelle. Dans une étude antérieure, l'auteur affirmait d'ailleurs qu'un phénomène d'autocorrection pouvait survenir en situation plus formelle : « la voyelle tendra à se réaliser comme [ɛ] en style surveillé, comme [a] en style naturel, courant » (Dumas, 1972 : 119). Brunelle et Tousignant (1981) corroborent cette constatation dans une contribution portant sur l'autocorrection d'une locutrice montréalaise.

L'ouverture du /ɛ/ en finale absolue ne semble toutefois pas présenter un conditionnement géographique précis. Sur le site PHONO, qui constitue une synthèse d'une majeure partie des écrits sur le phonétisme du français en usage au Québec, Paradis et Dolbec (1998) notent que « [m]ême si on a peu de données précises sur le sujet, le phénomène semble commun à toutes les régions du Québec ». On l'a effectivement relevé dans les régions de la Capitale-Nationale (Squair, 1888), de Chaudière-Appalaches (Gendron, 1966b; Lorent, 1977), de la Mauricie (Deshaies-Lafontaine, 1974), de l'Abitibi (Boissonneault, 1999) et de Montréal (Dumas, 1972). Paradis (1985 : 118) ne l'observe cependant pas chez les 43 locuteurs de Chicoutimi et de Jonquière dont il analyse acoustiquement les productions, alors que Laroche (1989 : 79-80), se fondant sur les transcriptions phonétiques proposées dans les atlas linguistiques de Dulong et Bergeron (1980) et de Lavoie et coll. (1985), soutient qu'on retrouve au Saguenay-Lac-Saint-Jean « les [è] sans doute les moins ouverts des parlers régionaux du Québec ».

2. Objectifs

Puisque les quelques références disponibles au sujet de l'ouverture du /ɛ/ en finale absolue sont relativement anciennes, nous estimons approprié de contribuer à un renouvellement des connaissances. Les techniques instrumentales à la disposition des phonéticiens s'étant en outre considérablement

perfectionnées depuis l'époque des travaux fondateurs susmentionnés (qui sont pour la plupart exclusivement auditifs), nous avons choisi d'entreprendre une analyse acoustique du phénomène d'ouverture du /ɛ/ en finale absolue. À notre connaissance, il s'agira de la première étude exclusivement consacrée à ce phénomène en FQ.

Nous entendons ainsi mettre au jour l'éventuelle distribution géographique du phénomène, en synchronie, dans deux centres urbains de l'Est du Québec : Québec et Saguenay. Rappelons que le phénomène ne semble pas avoir été attesté dans cette dernière ville, du moins d'après l'étude de Paradis (1985) et les observations de Larochelle (1989), qui n'exploite cependant pas des données de première main. Nous nous proposons par ailleurs d'étudier les productions de jeunes locuteurs universitaires lors d'une tâche de lecture oralisée très formelle. La littérature suggère que le phénomène se retrouve principalement chez des locuteurs peu scolarisés (Gendron, 1966a), en situation de communication informelle (Dumas, 1987), et semble maintenant en perte de vitesse (Morin, 2002). Ainsi, étudier les productions de jeunes locuteurs universitaires en situation formelle permettra potentiellement de déterminer si, en dépit de ces conditions apparemment défavorables à son apparition, l'ouverture du /ɛ/ en finale absolue subsiste.

3. Méthodologie

3.1. Corpus

Le corpus dont nous disposons a été récolté de 2010 à 2012 dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste intitulé « Caractéristiques acoustiques des voyelles orales québécoises ». ² Il s'agit de parole lue, enregistrée en chambre anéchoïque au format numérique (44 100 Hz, 16 bits, mono) à l'aide d'un enregistreur numérique Tascam HD-P2 et d'un microphone serre-tête Shure SM10A. Afin d'obtenir le meilleur rapport signal/bruit possible, le signal sonore d'entrée a été amplifié par l'intermédiaire d'une console de mixage Behringer XENYX 802. Les locuteurs sélectionnés ont été amenés participer à une tâche de lecture oralisée de phrases porteuses pentasyllabiques contenant, en position finale d'énoncé, des mots cibles, parmi lesquels 12 se terminent par la voyelle /ɛ/. ³ L'expérimentatrice simulait alors une incompréhension et le témoin devait répéter le mot cible de façon isolée (une seule répétition), comme dans l'exemple suivant :

² Ce projet de recherche dirigé par le professeur Vincent Arnaud (Université du Québec à Chicoutimi) a été subventionné par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.

³ Les 12 mots à finale en /ɛ/ sont les suivants : *baies, épais, fait, gilet, guet, jet, lait, paix, poulet, prêt, raie et taies*.

Locuteur : Il mange du poulet.

Expérimentatrice : Du?

Locuteur : Poulet.

Les voyelles analysées sont extraites des seules répétitions des mots isolés. Ce corpus a été produit par 40 locuteurs québécois francophones, âgés de 20 à 29 ans, tous étudiants universitaires à temps plein au moment de l'enregistrement, hommes et femmes et locuteurs originaires des villes de Saguenay et de Québec représentés à parité. Le corpus a été récolté selon une méthode d'échantillonnage non probabiliste reposant sur la collaboration de volontaires (Beaud, 2009), ainsi l'origine socio-économique des parents des locuteurs a été notée, mais non contrôlée. Dans le cadre des résultats préliminaires présentés dans cet article, l'analyse proposée se limite aux voyelles issues de 10 mots, produits par les 20 locuteurs masculins (10 de Saguenay et 10 de Québec), pour un total de 199 occurrences analysées (une occurrence a été rejetée en raison d'une possible confusion lexicale).

3.2. Analyse acoustique

Les occurrences ont été segmentées manuellement à l'aide du logiciel d'analyse de la parole *Praat*, version 5.3.x (Boersma et Weenink, 2013). Les frontières marquant le début et la fin des voyelles ont été placées d'après la meilleure combinaison des indices acoustiques suivants : de l'apparition à la disparition de la périodicité, en fonction de l'oscillogramme ou de la détection de la fréquence fondamentale (désormais f_0); de l'émergence à la disparition d'une structure formantique sur le spectrogramme, particulièrement des formants situés en basses fréquences; d'une hausse à une chute globale de l'intensité. En raison notamment de la position finale des voyelles à l'étude, un certain nombre d'occurrences ont été produites en voix soufflée ou craquée (*breathy* ou *creaky voice*). Dans ce cas, le principal indice acoustique guidant la segmentation a été la courbe d'intensité. Les frontières ont été placées au passage par zéro le plus proche.

Une fois les voyelles segmentées, nous avons estimé la fréquence centrale des quatre premiers formants (désormais F_1 , F_2 , F_3 et F_4) à 50 % de la durée vocalique. Pour ce faire, nous avons utilisé des algorithmes de suivi des formants (méthode de Burg) dont les paramètres ont été ajustés pour chacune des occurrences. Puisque les locuteurs analysés à ce stade sont tous du même sexe, les données acoustiques colligées n'ont pas été normalisées.

3.3. Analyses statistiques

Afin de vérifier si les différences entre les fréquences formantiques des occurrences produites par les locuteurs de Saguenay et de Québec étaient statistiquement significatives, nous avons eu recours au test

de Mann-Whitney, test non paramétrique ayant pour but de comparer deux échantillons indépendants de petite taille. Le test de Mann-Whitney (ou *rank sum test*, Motulsky, 1999 : 56) consiste à ordonner les données en fonction de leur valeur (la plus petite valeur se voit attribuer le rang 1, la plus grande, le rang n , où n représente le nombre de valeurs), peu importe leur groupe d'appartenance, puis à additionner les rangs compris dans ces groupes. Plus la somme des rangs obtenue est distincte entre les deux groupes, moins il est probable que ceux-ci appartiennent à la même population, ce qui nécessite le rejet de l'hypothèse nulle. Le seuil de signification a été établi à $\alpha = 0,05$.

Nous avons également procédé à une série d'analyses discriminantes quadratiques. L'analyse discriminante est un test statistique qui indique dans quelles proportions une observation (ici une occurrence vocalique) peut être associée, à partir de prédicteurs, à une catégorie établie *a priori*. Les différentes fréquences formantiques estimées pour chaque occurrence vocalique sont ici considérées comme les prédicteurs et les deux villes d'origine des locuteurs (Saguenay et Québec) constituent les catégories *a priori*. Sur la base des prédicteurs sélectionnés, les fonctions discriminantes sont établies, à la suite de quoi « une simulation de tâche de reconnaissance est opérée pour chacune des voyelles mesurées » (Harmegnies et coll., 2001 : 242). Si les classifications *a priori* et *a posteriori* d'une voyelle sont identiques, l'identification est correcte, sinon elle est incorrecte; un pourcentage global d'identification correcte est alors calculé. En faisant varier les prédicteurs et en observant les matrices de confusion et les taux d'identification obtenus, il est possible d'évaluer l'importance de ces prédicteurs lors de la classification. Dans le cadre de cette étude préliminaire, la méthode *jackknife* a été préférée aux méthodes classiques et de validation croisée.

Nous avons également mesuré la dispersion des données en calculant la distance euclidienne, c'est-à-dire la distance qui sépare une valeur d'une autre dans un espace multidimensionnel donné. Malderez (1995 : 130) note qu'en phonétique, les deux valeurs « en cause peuvent représenter deux réalisations effectives – par exemple une paire minimale – ou une réalisation et une valeur de référence ». Harmegnies et Poch-Olivé (1992) ont recours à cette deuxième option lorsqu'ils calculent la distance euclidienne, dans un diagramme bifonnantique F_1/F_2 , entre des occurrences produites en parole spontanée et de laboratoire, et un schwa idéalisé (dont la valeur des deux premiers formants est établie à 500 Hz et 1500 Hz). Pour notre part, rappelons que les occurrences à l'étude ont été réparties en deux catégories : les productions des locuteurs de Saguenay et celles des locuteurs de Québec. Nous avons ainsi calculé la distance euclidienne (*d.e.*) entre chacune des occurrences produites par les locuteurs

d'une ville et le centre de l'ellipse regroupant ces occurrences, afin d'estimer si la dispersion était plus importante, et par le fait même les productions plus variables, dans l'une ou l'autre des villes.

La formule suivante a été utilisée, où F_{1c} et F_{2c} représentent les valeurs du centre de l'ellipse et F_{1o} et F_{2o} , celles des deux premiers formants de chacune des occurrences :

$$(1) \quad d.e. = \sqrt{(F_{1c} - F_{1o})^2 + (F_{2c} - F_{2o})^2}$$

Plus la valeur (en Hz) ainsi obtenue est grande, plus l'occurrence est éloignée du centre de l'ellipse. Nous avons à nouveau utilisé des tests de Mann-Whitney afin de vérifier si les différences observées étaient statistiquement significatives.

4. Présentation et analyse des résultats

La Figure présente la projection dans des diagrammes biformantiques de l'estimation de la valeur de la fréquence centrale des trois premiers formants à 50 % de la durée vocalique des 199 occurrences analysées. Ces dernières ont été regroupées en fonction de l'origine géographique des locuteurs qui les ont produites.

F1-F2 à 50%, tous locuteurs et tous mots

F2-F3 à 50%, tous locuteurs et tous mots

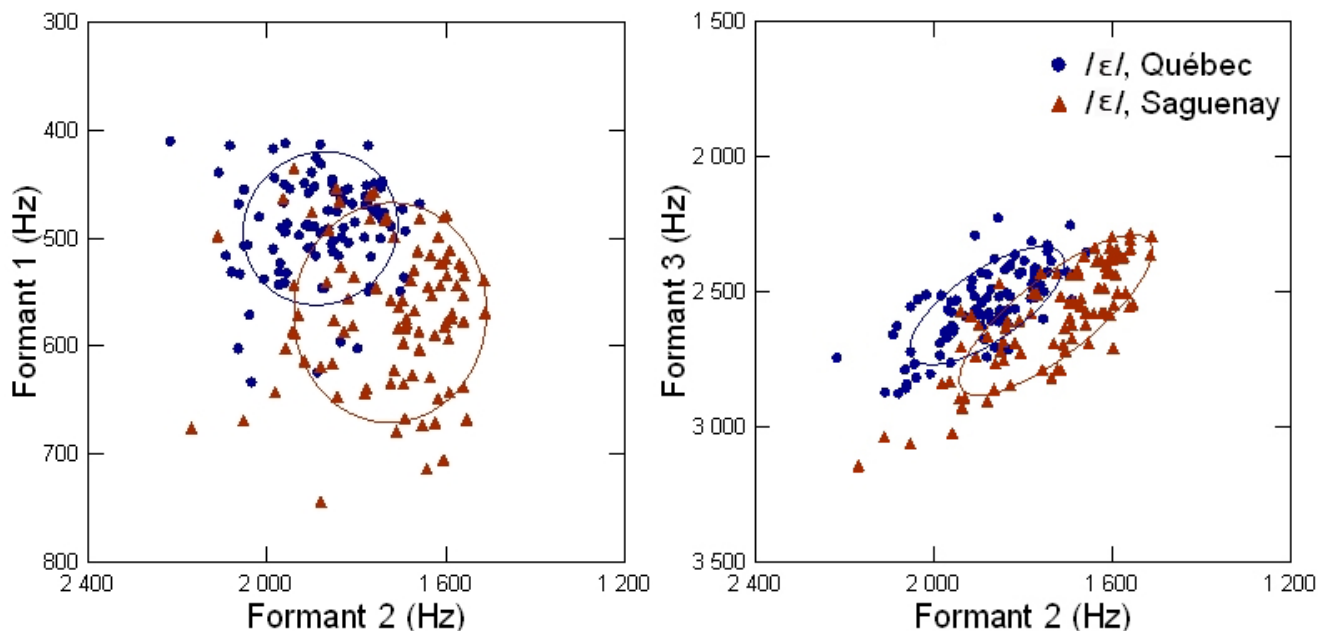


Figure 1 : Diagrammes bifonémiques F_1/F_2 et F_2/F_3 illustrant la répartition des occurrences de la voyelle /ɛ/ en finale absolue en fonction de l'origine géographique des locuteurs (n = 199).

Quant au Tableau , il rend compte de la moyenne et de l'écart-type (placé entre parenthèses) des valeurs formantiques extraites en fonction de l'origine géographique des locuteurs. Parmi les 199

occurrences analysées, 99 ont été produites par des locuteurs de Québec et 100, par des locuteurs de Saguenay.

Tableau 1 : Moyenne et écart-type (en Hz) de la fréquence centrale des quatre premiers formants à 50 % de la durée en fonction de l'origine géographique des locuteurs (n = 199)

	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄
Québec	491 (44)	1883 (124)	2556 (144)	3489 (243)
Saguenay	568 (71)	1722 (135)	2575 (185)	3546 (281)

À la consultation de la Figure et du Tableau, nous constatons dans un premier temps que la fréquence centrale du premier formant des occurrences produites par des locuteurs de Saguenay est en moyenne plus élevée que celui des occurrences produites par des locuteurs de Québec. Quant à F₂, la valeur de sa fréquence centrale est moins élevée chez les locuteurs de Saguenay. Ces deux constatations appellent une interprétation suggérant une tendance à l'ouverture chez les Saguenéens. En effet, les deux premiers formants sont réputés permettre une caractérisation acoustique relativement robuste des voyelles : alors que F₁ est considéré comme le corrélât acoustique de l'aperture vocalique, F₂ est associé au degré d'antéro-postériorité (Delattre, 1948 : 482-483). Ainsi, une augmentation de la fréquence de F₁ peut être interprétée comme une ouverture; une diminution de la fréquence de F₂ reflète une tendance sinon à la postériorisation, du moins à la centralisation. Les résultats des tests de Mann-Whitney, présentés dans le Tableau, indiquent que la différence entre la valeur des fréquences formantiques des deux premiers formants est statistiquement significative.

Tableau 2 : Résultats du test de Mann-Whitney lors de la comparaison de la fréquence centrale des quatre premiers formants entre les locuteurs de Saguenay et de Québec

Paramètre comparé	U	p
F ₁	4,000	0,001
F ₂	85,000	0,008
F ₃	48,000	0,880
F ₄	43,000	0,597

Nous constatons cependant que la fréquence centrale de F₃ et de F₄ est très similaire entre les occurrences produites par les locuteurs des deux villes et que les minces différences observées ne sont pas statistiquement significatives. En français, la prise en compte de F₃ est particulièrement importante pour la distinction entre les voyelles arrondies et non-arrondies : l'arrondissement entraîne une chute importante de F₃ (Lindblom et Sundberg, 1971 : 1176), parfois accompagnée d'une chute de F₂ (Schwartz et coll., 1993 : 412). Comme le phénomène phonétique à l'étude ne semble pas reposer sur une modification du degré d'arrondissement, il n'est pas illogique que nous n'observions pas d'effet important sur la fréquence centrale de F₃. Quant à F₄, à l'exception du rôle qu'il peut jouer pour la

perception de la différence entre /i/ et /y/ (Ménard, 2002), son importance en français est encore peu connue. Nous l'avons pris en compte dans le cadre de cette analyse à titre expérimental, puisqu'il a rarement été considéré auparavant (Arnaud, 2010 : 211).

Afin de mesurer le poids des quatre indices acoustiques susmentionnés pour la distinction des occurrences en fonction de l'origine géographique des locuteurs, une série d'analyses discriminantes a été menée. Les résultats sont présentés dans le Tableau et les différentes matrices de confusion obtenues, reproduites en Annexe 1 :. Dans un premier temps, nous observons qu'avec la seule prise en compte de F_1 à 50 % de la durée vocalique, 75 % des occurrences sont correctement identifiées. F_2 permet d'augmenter considérablement ce taux, alors que la contribution de F_3 apparaît plus modeste. Quant à F_4 , il s'agit d'un indice acoustique parfois impossible à estimer. Or, au cours du processus de l'analyse discriminante, les occurrences présentant des données manquantes sont éliminées. Ainsi, en observant la matrice de confusion (

Tableau de l'Annexe 1 :), il appert qu'avec l'inclusion de F_4 , seules 192 occurrences sont considérées lors de l'analyse discriminante, ce qui peut potentiellement réduire le nombre d'occurrences mal catégorisées et augmenter le taux de classification correcte, sans pour autant que le prédicteur ajouté n'ait de réel effet.

Tableau 3 : Résultats des analyses discriminantes en fonction de la prise en compte de différents paramètres acoustiques relevés à 50 % de la durée vocalique (catégories *a priori* : origine géographique des locuteurs)

Paramètres acoustiques	Identification correcte (%)
F_1	75
F_1 - F_2	84
F_1 - F_2 - F_3	87
F_1 - F_2 - F_3 - F_4	88

D'autre part, en nous référant à nouveau à la Figure , nous constatons que les occurrences semblent plus dispersées chez les locuteurs de Saguenay. En effet, les ellipses de dispersion qui comprennent les occurrences produites à Saguenay sont visuellement plus étendues et plus d'occurrences semblent se situer à l'extérieur des ellipses (c'est-à-dire des valeurs situées à plus d'un écart-type de la moyenne). De plus, les écarts-types des moyennes formantiques associées à Saguenay, présentés dans le Tableau , sont systématiquement plus élevés. Nous avons cherché à confirmer mathématiquement ces observations en calculant la distance euclidienne qui sépare chaque occurrence individuelle de la valeur moyenne de toutes les occurrences dans des espaces bidimensionnels (F_1/F_2 et F_2/F_3) et tridimensionnels ($F_1/F_2/F_3$).

**Tableau 4 : Distance euclidienne moyenne
(en Hz) séparant les occurrences du centre
de l'ellipse de dispersion en fonction de
l'origine géographique des locuteurs
(n = 199)**

Dimension	Québec	Saguenay
F ₁ /F ₂	111	134
F ₂ /F ₃	161	198
F ₁ /F ₂ /F ₃	169	212

À la lecture du Tableau , nous observons que la distance séparant les occurrences du centre de l'ellipse est invariablement plus élevée chez les locuteurs de Saguenay. Un test de Mann-Whitney appliqué à la distance euclidienne moyenne individuelle n'a cependant pas permis d'établir de différence statistiquement significative entre les résultats obtenus par les locuteurs de Saguenay et de Québec.

5. Premières tendances de l'accord inter-juges

Au vu de l'importante variabilité acoustique mise au jour, nous avons cherché à enrichir nos observations chiffrées par une analyse auditive des occurrences à l'étude. Pour ce faire, nous avons fait appel à cinq auditeurs expérimentés ayant une formation universitaire avancée en phonétique, tous locuteurs natifs du français, afin qu'ils attribuent une étiquette phonétique aux occurrences. Ces juges ont été amenés à écouter les 200 mots à finale en /ɛ/, lors de deux séances différentes (100 mots par séance). Les mots ont été présentés dans un ordre aléatoire, sans que l'origine géographique des locuteurs ne soit dévoilée. Quatre étiquettes phonétiques, conformes aux spécifications de l'Association phonétique internationale (1999 : 16), ont été initialement proposées : [ɛ] pour un /ɛ/ dit canonique, [ɛ̃] pour un /ɛ/ ouvert, [æ] pour un /ɛ/ très ouvert et [ɛ̣] pour un /ɛ/ fermé. Les juges avaient bien entendu la possibilité d'enrichir ce fin jeu d'étiquettes lorsqu'ils estimaient avoir perçu un timbre qui ne correspondait pas à l'une des quatre étiquettes proposées. Les occurrences ont finalement été étiquetées à la majorité, c'est-à-dire lorsqu'au moins trois juges fournissaient la même réponse, étiquetage dont fait état le Tableau .

**Tableau 5 : Répartition des étiquettes attribuées
lors de l'accord inter-juges en fonction de l'origine
géographique des locuteurs ayant produit les
occurrences**

Étiquette	Saguenay	Québec	Total
[ɛ]	15	64	79
[ɛ̃]	62	3	65
[æ]	16	0	16
[ɛ̣]	1	28	29
autres	6	4	10
n	100	99	199

Les juges ont estimé que 78 des 100 occurrences produites par des locuteurs de Saguenay correspondaient à des variantes ouvertes ou très ouvertes, tandis que les productions des locuteurs de Québec ont principalement été associées à des variantes canoniques (64/ 99) ou fermées (28/ 99). Une distribution quasi catégorique en fonction de la ville d'origine des locuteurs peut être observée pour les étiquettes [ɛ̃], [æ̃] et [ɛ̞], alors que les occurrences étiquetées [ɛ] se répartissent entre les deux villes, près d'un cinquième d'entre elles ayant été produites par des locuteurs de Saguenay. Correspondent à *autres* des étiquetages marginaux : voyelles nasalisées, centralisées, très fermées, etc. Aucune occurrence n'a pourtant été étiquetée [a], alors qu'il s'agit d'une transcription couramment utilisée par certains phonologues pour rendre compte de l'ouverture du /ɛ/ en finale absolue, notamment Dumas (1978, 1986), Picard (1978) ou Morin (1996, 2002).

Visuellement, les occurrences regroupées dans les quatre catégories initialement proposées se distinguent dans les espaces biformantiques que présente la Figure . Cette constatation est prégnante concernant le diagramme F₁/F₂, où les occurrences étiquetées ouvertes et très ouvertes présentent un F₁ plus élevé et un F₂ moins élevé que les occurrences regroupées sous les étiquettes [ɛ] et [ɛ̞].

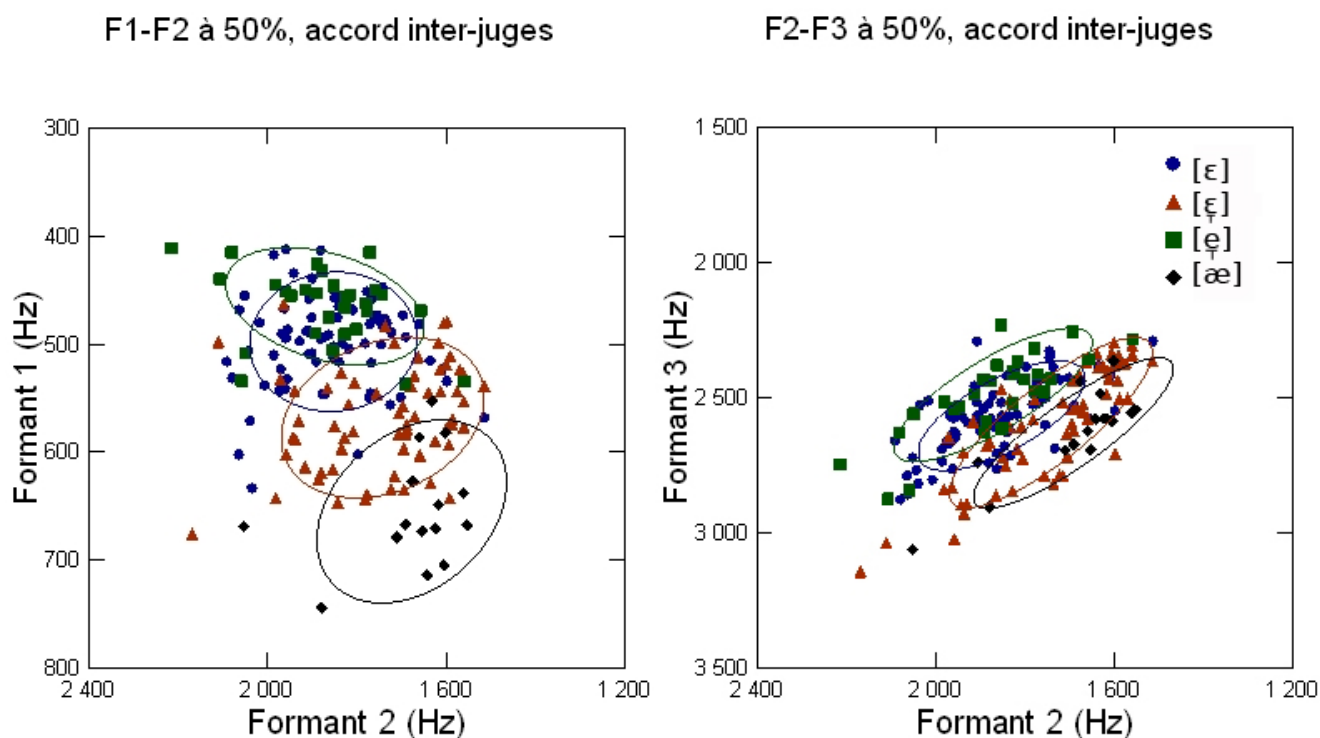


Figure 2 : Diagrammes biformantiques présentant la répartition des occurrences en fonction des étiquettes attribuées lors de l'accord inter-juges (n = 189)

Les Figures Figure et Figure affichent une correspondance marquée, d'une part entre les occurrences produites par des locuteurs de Québec et celles regroupées sous les étiquettes [ɛ] et [ɛ̞], d'autre part

entre les occurrences produites par des locuteurs de Saguenay et celles regroupées sous les étiquettes [ɛ̃] et [æ̃], ce qui confirme visuellement les tendances présentées dans le Tableau .

Une série d'analyses discriminantes a de nouveau été effectuée afin d'évaluer la contribution de différents indices acoustiques à la classification des occurrences dans les catégories phonétiques établies lors de l'accord inter-juges. Le Tableau fait état des résultats obtenus et les matrices de confusion correspondantes peuvent être consultées en Annexe 1 :

Tableau 6 : Résultats d'analyses discriminantes en fonction de la prise en compte de différents paramètres acoustiques relevés à 50 % de la durée vocalique (catégories *a priori* : étiquettes phonétiques attribuées lors de l'accord inter-juges)

Paramètres acoustiques	Identification correcte (%)
F ₁ -F ₂	59
F ₁ -F ₂ -F ₃	72
F ₁ -F ₂ -F ₃ -F ₄	68
F ₁ -F ₃	58

Les taux d'identification sont certes moins élevés que ceux présentés dans la section précédente, mais rappelons que quatre catégories étaient en jeu, ce qui augmente la possibilité de confusions, catégories se distinguant par ailleurs de façon extrêmement fine. Il est particulièrement intéressant de constater l'apport considérable de F₃ à la classification des occurrences, tendance qui n'avait pas été observée dans la section précédente. Non seulement cet indice augmente-t-il de 13 % le taux d'identification correcte lorsque combiné aux deux premiers formants, mais il égale presque la contribution de F₂ lorsque combiné à F₁. Les matrices de confusions reproduites en Annexe 1 : révèlent que F₃ favorise particulièrement la distinction entre [ɛ̃] et [ɛ̃̄], ce que suggère également la Figure . Cet indice pourrait donc jouer un rôle dans la perception de variations phonétiques fines.

6. Discussion

L'un des objectifs de cette contribution était de participer à l'enrichissement des connaissances concernant un phénomène phonétique du FQ pour lequel ni étude exclusive ni étude récente n'avaient à notre connaissance été effectuées. Le corpus utilisé ayant été produit en situation formelle par de jeunes locuteurs universitaires originaires de deux centres urbains de l'Est du Québec, nous cherchions également à déterminer si, en dépit de conditions peu propices à son émergence, l'ouverture du /ɛ̃/ en finale absolue était distribuée plus ou moins fréquemment, et selon un conditionnement géographique.

Concernant l'analyse acoustique, les diagrammes biformantiques illustrant la répartition des occurrences en fonction de la fréquence centrale des trois premiers formants estimée à 50 % de la durée

laissent visuellement paraître une répartition des données organisée d'après l'origine géographique des locuteurs. Cette constatation est particulièrement évidente dans l'espace F_1/F_2 , où la valeur de F_1 est plus élevée et celle de F_2 , moins élevée chez les locuteurs de Saguenay, différences qui s'avèrent statistiquement significatives. Les analyses discriminantes menées confirment d'ailleurs l'importance des deux premiers formants pour la distinction des occurrences en fonction de l'origine géographique des locuteurs, tandis que F_3 et F_4 ne se distinguent pas de façon statistiquement significative et améliorent peu le taux de classification correcte.

En dépit d'une dispersion des données apparemment plus grande à Saguenay, le calcul de la distance euclidienne moyenne par locuteur n'a pas laissé émerger de différence statistiquement significative. L'analyse auditive permet d'expliquer en partie ces résultats. En effet, lors de l'accord inter-juges, les occurrences produites par les locuteurs de Québec ont essentiellement reçu les étiquettes $[\epsilon]$ ou $[\epsiloṇ]$, alors que celles des locuteurs de Saguenay se répartissent entre les étiquettes $[\epsilon]$, $[\epsiloṇ]$ et $[\æ]$. Les 16 occurrences étiquetées $[\æ]$ sont cependant le fait de quelques individus : un seul locuteur en a produit 9. Ainsi, l'apparente dispersion des données de Saguenay est possiblement imputable à ces quelques occurrences individuelles. Lors des tests de Mann-Whitney, puisque les statistiques sont effectuées à partir des valeurs moyennes individuelles, le poids relatif de chaque occurrence est considérablement réduit.

L'analyse auditive par accord inter-juges, bien qu'encore partielle, a néanmoins permis de souligner le rôle que semble jouer F_3 dans la distinction fine entre les occurrences étiquetées $[\epsilon]$ et $[\epsiloṇ]$. Une analyse discriminante visant à distinguer uniquement les occurrences rassemblées sous ces deux étiquettes et l'observation de la matrice de confusion correspondante pourraient éventuellement préciser l'apport de cet indice acoustique.

CONCLUSION

Les résultats obtenus à ce jour semblent donc dénoter la présence de variation diatopique : les analyses acoustique, statistique et auditive suggèrent une production plus fréquente de variantes ouvertes et très ouvertes de la voyelle $/\epsilon/$ par les locuteurs originaires de Saguenay par rapport à ceux de Québec. Ces résultats préliminaires encourageants devront néanmoins être reconsidérés à la suite de l'analyse des productions des 20 locutrices composant le corpus, analyses actuellement en cours.

Nous notons avec un certain étonnement l'absence d'attribution, jusqu'à maintenant, de l'étiquette $[a]$, alors que plusieurs phonologues utilisent cette étiquette pour rendre compte de l'ouverture du $/\epsilon/$ en

finale absolue (Dumas, 1978, 1986; Picard, 1978; Morin, 1996, 2002). Certains chercheurs apportent toutefois une nuance par rapport à cet étiquetage. Gendron (1966a : 65), par exemple, indique qu'« [i]l est difficile de déterminer si cette voyelle au timbre imprécis est encore un *è*, ou déjà un *à* antérieur », tandis que Walker (1984 : 84) note que « the lower-mid vowel /ɛ/ undergoes a lowering process, showing up as the low front segment [æ] and, in extreme cases, even as [a] ». Nos résultats préliminaires nous inciteraient plutôt à considérer que les occurrences les plus ouvertes se présentent comme [æ], avec un timbre intermédiaire que nous transcrivons [ɛ̃], stratégie également adoptée par Wrenn (1981) dans une étude acoustique consacrée à la variation de la voyelle /ɛ/ dans un français acadien de la Nouvelle-Écosse. Nous pourrions considérer qu'il s'agit là d'une stricte différence d'étiquetage, dans la mesure où nous tiendrions pour acquis que le phénomène que nous étudions est le même que celui traditionnellement envisagé dans la littérature.

De plus, les segments vocaliques n'ont jusqu'à maintenant pas été envisagés en fonction de leur évolution temporelle, c'est-à-dire que leurs fréquences formantiques n'ont été estimées que dans la « partie stable », à 50 % de la durée. Or, un courant de recherche s'est organisé au cours des dernières décennies autour du postulat selon lequel l'information contenue dans la partie médiane des voyelles n'est ni suffisante, ni même nécessaire à leur perception (Jenkins et coll., 1983; Hillenbrand et Gayvert, 1993) et à leur caractérisation acoustique (Hillenbrand et coll., 1995; Morrison, 2013). Selon la théorie du VISC (*Vowel Inherent Spectral Change*, Nearey et Assmann, 1986), les propriétés dynamiques des voyelles telles que la durée et les changements spectraux, au-delà de ceux induits par la coarticulation, sont indispensables à leur description. En anglais américain, la durée et la dynamique spectrale se sont d'ailleurs avérées essentielles à la distinction, sur le plan acoustique, entre les phonèmes /ɛ/ et /æ/ (Hillenbrand, 2013 : 13). Nous envisageons dans une contribution ultérieure de mettre à l'épreuve l'hypothèse du VISC et d'évaluer l'importance de la prise en compte des changements spectraux pour la description du phénomène de l'ouverture du /ɛ/ en finale absolue en FQ.

BIBLIOGRAPHIE

- Arnaud, Vincent (2010), « Le rôle des changements spectraux dans la description des voyelles françaises : entre sociophonétique et acoustique », dans Remysen, Wim et Diane Vincent (dir.), *Hétérogénéité et homogénéité dans les pratiques langagières. Mélanges offerts à Denise Deshaies*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 207-226.
- Arnaud, Vincent, Caroline Sigouin et Johanna-Pascale Roy (2011), « Acoustic description of Quebec French high vowels: First results », *Proceedings of the XVIIth International Congress of Phonetic Sciences*, Hong Kong, p. 244-247.
- Association phonétique internationale (1999), *Handbook of the International Phonetic Association: A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Beaud, Jean-Pierre (2009), « L'échantillonnage », dans Gauthier, Benoît (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 5^e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 251-284.
- Boersma, Paul et David Weenink (2013), *Praat: Doing Phonetics by Computer*, version 5.3.x. Consulté le 2 mai 2013 sur <http://www.praat.org/>
- Boissonneault, Chantal (1999), *Le français de l'Abitibi : caractéristiques phonétiques et origine socio-géographique des locuteurs*, mémoire de maîtrise, Université Laval.
- Brunelle, Anne et Claude Tousignant (1981), « L'autocorrection chez un sujet montréalais : étude quantitative », dans Sankoff, David et Henrietta Cedergren (dir.), *Variation Omnibus*, Edmonton, Linguistic Research, p. 25-31.
- Delattre, Pierre (1948), « Un triangle acoustique des voyelles orales du français », *The French Review*, vol. 21, n^o 6, p. 477-484.
- Deshais-Lafontaine, Denise (1974), *A Socio-Phonetic Study of a Québec French Community: Trois-Rivières*, thèse de doctorat, University of London.
- Dolbec, Jean et Conrad Ouelton (1999), « Peut-on distinguer des variétés phonétiques en français québécois? », *Dialangue*, vol. 10, p. 17-28.
- Dulong, Gaston et Gaston Bergeron (1980), *Le parler populaire du Québec et de ses régions voisines. Atlas linguistique de l'Est du Canada*, Québec, Office de la langue française.
- Dumas, Denis (1972), *Le français populaire de Montréal : description phonologique*, mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- (1978), *Phonologie des réductions vocaliques en français québécois*, thèse de doctorat, Université de Montréal.
- (1986), « Le statut des “deux A” en français québécois », *Revue québécoise de linguistique*, vol. 15, n^o 2, p. 167-196.
- (1987), *Nos façons de parler. Les prononciations en français québécois*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Friesner, Michael (2010), « Une prononciation “tsipéquement” québécoise? : la diffusion de deux aspects stéréotypés du français canadien », *Revue canadienne de linguistique*, vol. 55, n^o 1, p. 27-53.
- Gendron, Jean-Denis (1966a), *Tendances phonétiques du français parlé au Canada*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- (1966b), « Contribution à l'étude du français rural parlé au Canada », *Travaux de linguistique et de littérature*, vol. 4, n^o 1, p. 173-189.
- Harmegnies, Bernard, Kathy Huet et Dolores Poch-Olivé (2001), « Une méthode statistique pour le contrôle des changements vocaliques sous l'effet du style de parole. Applications à l'espagnol », *Revue Tranel*, n^o 34-35, p. 233-249.
- Harmegnies, Bernard et Dolores Poch-Olivé (1992), « A study of style-induced vowel variability: Laboratory versus spontaneous speech in Spanish », *Speech Communication*, vol. 11, n^o 4-5, p. 429-437.
- Hillenbrand, James M. (2013), « Static and dynamic approaches to vowel perception », dans Morrison, Geoffrey Stewart et Peter F. Assmann (dir.), *Vowel Inherent Spectral Change*, Berlin, Heidelberg, Springer, p. 9-30.
- Hillenbrand, James M. et Robert T. Gayvert (1993), « Identification of steady-state vowels synthesized from the Peterson and Barney measurements », *Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 94, n^o 2, p. 668-674.
- Hillenbrand, James M., Laura A. Getty, Michael J. Clark et Kimberlee Wheeler (1995), « Acoustic characteristics of American English vowels », *Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 97, n^o 5, p. 3099-3111.
- Jenkins, James J., Winifred Strange et Thomas R. Edman (1983), « Identification of vowels in “vowelless” syllables », *Perception & Psychophysics*, vol. 34, n^o 5, p. 441-450.
- Juneau, Marcel (1972), *Contribution à l'histoire de la prononciation française au Québec. Étude des graphies des documents d'archives*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Labov, William (1976), *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit.
- Larochelle, Pierre (1989), *Analyse géolinguistique de quelques données phonétiques de l'Atlas linguistique de l'Est du Canada*, mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke.

- Lavoie, Thomas, Gaston Bergeron et Michelle Côté (1985), *Les parlers français de Charlevoix, du Saguenay, du Lac-Saint-Jean et de la Côte-Nord*, Québec, Office de la langue française.
- Leblanc, Guillaume (2012), *Une étude acoustique des voyelles orales susceptibles d'être diphtonguées en français québécois*, mémoire de maîtrise, Université Laval.
- Lindblom, Björn E. F. et Johan E. F. Sundberg (1971), « Acoustical consequences of lip, tongue, jaw, and larynx movement », *Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 50, n° 4B, p. 1166-1179.
- Lorent, Maurice (1977), *Le parler populaire de la Beauce*, Montréal, Leméac.
- Malderez, Isabelle (1995), *Contribution à la synchronie dynamique du français contemporain : le cas des voyelles orales arrondies*, thèse de doctorat, Université Paris 7 Denis Diderot.
- Ménard, Lucie (2002), *Production et perception des voyelles au cours de la croissance du conduit vocal : variabilité, invariance et normalisation*, thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble III.
- Morin, Yves-Charles (1996), « The origin and development of the pronunciation of French in Québec », *The Origins and Development of Emigrant Languages*, Odense University, vol. 17, p. 243-275.
- (2002), « Les premiers immigrants et la prononciation du français au Québec », *Revue québécoise de linguistique*, vol. 31, n° 1, p. 39-78.
- Morrison, Geoffrey Stewart (2013), « Theories of vowel inherent spectral change », dans Morrison, Geoffrey Stewart et Peter F. Assmann (dir.), *Vowel Inherent Spectral Change*, Berlin, Heidelberg, Springer, p. 31-47.
- Motulsky, Harvey (1999), *Analyzing Data with GraphPad Prism*, San Diego, GraphPad Software Inc.
- Nearey, Terrance M. et Peter F. Assmann (1986), « Modeling the role of inherent spectral change in vowel identification », *Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 80, n° 5, p. 1297-1308.
- Paradis, Claude (1985), *An Acoustic Study of Variation and Change in the Vowel System of Chicoutimi and Jonquière (Québec)*, thèse de doctorat, University of Pennsylvania.
- Paradis, Claude et Jean Dolbec (1998), *PHONO : caractéristiques phonétiques du français parlé au Québec*. Consulté le 27 mai 2013 sur <http://phono.uqac.ca/>
- Picard, Marc (1978), « Les voyelles ouvertes du québécois et l'ordonnance intrinsèque », *Cahier de linguistique*, n° 7, p. 71-76.
- Poirier, Claude (1994), « Les causes de la variation géolinguistique en Amérique du Nord : l'éclairage de l'approche comparative », dans Poirier, Claude, Aurélien Boivin, Cécyle Trépanier et Claude Verreault (dir.), *Langue, espace, société : les variétés du français en Amérique du Nord*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 69-95.
- (2009), « L'assibilation des occlusives /t/ et /d/ au Québec : le point sur la question », dans Baronian, Luc et France Martineau (dir.), *Le français d'un continent à l'autre. Mélanges offerts à Yves Charles Morin*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 375-421.
- Santerre, Laurent (1974), « Deux E et deux A phonologiques en français québécois : étude phonologique, articulatoire et acoustique des oppositions de timbre et de durée », *Cahier de linguistique*, n° 4, p. 117-145.
- Schwartz, Jean-Luc, Denis Beautemps, Christian Abry et Pierre Escudier (1993), « Inter-individual and cross-linguistic strategies for the production of [i] vs. [y] contrast », *Journal of Phonetics*, vol. 21, n° 4, p. 411-425.
- Sigouin, Caroline (2013), *Caractéristiques acoustiques des voyelles fermées tendues, relâchées et allongées en français québécois*, mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi.
- Squair, John (1888), « A contribution to the study of Franco-Canadian dialect », *Proceedings of the Canadian Institute*, vol. 6, p. 161-168.
- Walker, Douglas C. (1984), *The Pronunciation of Canadian French*, Ottawa, University of Ottawa Press.
- Wrenn, Phyllis (1981), « Allophonic variation of /ɛ/ and its morphologization in an Acadian dialect of Nova Scotia », *Language and Speech*, vol. 24, n° 4, p. 327-347.

Annexe 1 : MATRICES DE CONFUSION

Tableau 7 : Matrice de confusion d'une analyse discriminante dont les prédicteurs étaient F₁ et F₂ à 50 % de la durée vocalique (catégories *a priori* : origine géographique des locuteurs)

	Saguenay	Québec	% correct
Saguenay	80	20	80
Québec	12	87	88
Total	92	107	84

Tableau 8 : Matrice de confusion d'une analyse discriminante dont les prédicteurs étaient F₁, F₂ et F₃ à 50 % de la durée vocalique (catégories *a priori* : origine géographique des locuteurs)

	Saguenay	Québec	% correct
Saguenay	85	15	85
Québec	10	89	90
Total	95	104	87

Tableau 9 : Matrice de confusion d'une analyse discriminante dont les prédicteurs étaient F₁, F₂, F₃ et F₄ à 50 % de la durée vocalique (catégories *a priori* : origine géographique des locuteurs)

	Saguenay	Québec	% correct
Saguenay	83	13	86
Québec	10	86	90
Total	93	99	88

Tableau 10 : Matrice de confusion d'une analyse discriminante dont les prédicteurs étaient F₁ et F₂ à 50 % de la durée vocalique (catégories *a priori* : étiquettes phonétiques attribuées lors de l'accord inter-juges)

	[ɛ]	[ɛ̃]	[e]	[æ]	% correct
[ɛ]	32	12	35	0	41
[ɛ̃]	7	45	4	8	70
[e]	5	2	22	0	76
[æ]	0	4	0	12	75
Total	44	63	61	20	59

Tableau 11 : Matrice de confusion d'une analyse discriminante dont les prédicteurs étaient F₁, F₂ et F₃ à 50 % de la durée vocalique (catégories *a priori* : étiquettes phonétiques attribuées lors de l'accord inter-juges)

	[ɛ]	[ɛ̃]	[e]	[æ]	% correct
[ɛ]	47	12	20	0	59
[ɛ̃]	7	51	1	5	80
[e]	4	1	24	0	83
[æ]	0	3	0	13	81
Total	58	67	45	18	72

Tableau 12 : Matrice de confusion d'une analyse discriminante dont les prédictors étaient F₁ et F₃ à 50 % de la durée vocalique (catégories *a priori* : étiquettes phonétiques attribuées lors de l'accord inter-juges)

	[ɛ]	[ɛ̃]	[e̞]	[æ]	% correct
[ɛ]	35	13	30	1	44
[ɛ̃]	10	37	5	12	58
[e̞]	1	3	25	0	86
[æ]	0	4	0	12	75
Total	46	57	60	25	58

QUE VEUT DIRE « BRETON » AUX BRETONS?

UNE ÉTUDE SOCIOLINGUISTIQUE DU RÔLE DES LANGUES PATRIMONIALES DANS LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ BRETONNE CONTEMPORAINE

Jason SANDERSON
Georgetown University
js537@georgetown.edu

Résumé

Beaucoup considèrent la langue d'un peuple comme l'élément véhiculaire de sa culture. Par ailleurs, les revendications d'autonomie des souverainistes québécois, des séparatistes flamands et, plus récemment, des indépendantistes écossais et catalans ont montré à quel point les enjeux linguistiques et politiques s'entremêlent. La France est l'exemple phare d'un État issu du mythe d'une nation et d'une langue unies, mais depuis quelques années, on assiste à une reconnaissance croissante des langues dites *régionales* : en 2004, le Conseil Régional de Bretagne a reconnu le breton et le gallo comme langues de la Bretagne, et en 2008, les langues régionales ont été inscrites dans la Constitution. En analysant les préférences pour une terminologie culturelle et linguistique propre à la région, cette étude cherche à mieux cerner le rôle que les Bretons attribuent aux langues patrimoniales de la région dans leur auto-perception et à illustrer le rôle des différents éléments démographiques constituant la population bretonne dans la conceptualisation de l'identité bretonne contemporaine.

Mots-clés : choix de mots, idéologie linguistique, langues régionales

Abstract

The language of a group is considered by many to be the means by which its culture is transmitted. Moreover, Quebecois sovereignists', Flemish separatists' and, most recently, Scottish and Catalan independentists' demands for greater autonomy have shown the extent to which linguistic and political issues are interwoven. France is the prime example of a country based on the myth of a single nation and language, but there has been a recent increase in acknowledgment of so-called Regional Languages. In 2004 the Regional Council of Brittany recognized Breton and Gallo, alongside French, as languages of Brittany and, in 2008, Regional Languages were written into the French Constitution. By analyzing preferences for a series of region-specific terms related to Breton culture and languages, this study seeks to better understand the role that Bretons assign to the traditional languages of the region in their self-perception and illustrate the role the different demographics of the Breton population play in the conceptualization of contemporary Breton identity.

Keywords : word choice, language ideology, regional languages

Remerciements

Je tiens à adresser mes plus chaleureux remerciements à ma directrice de thèse Natalie Schilling ainsi qu'aux autres membres du jury, Carol Dover et Cristina Sanz. Je souhaite également remercier toutes celles et tous ceux qui ont répondu aux questionnaires ou ont participé aux entretiens. Sans leur contribution, ce projet n'aurait jamais vu le jour.

INTRODUCTION

La Bretagne est une région dotée de deux langues traditionnelles; l'une – le breton – d'origine celtique et l'autre – le gallo – d'origine romane. La particularité de cette situation est que les deux communautés linguistiques partagent une culture commune depuis plusieurs siècles. Implanté dans l'ouest de la région (la Basse Bretagne), le breton compte à peu près 250 000 locuteurs et dans l'est (en Haute Bretagne), le gallo en compte 200 000. Puisque la transmission intergénérationnelle des deux langues a été interrompue et peine à se rétablir, et que leur présence dans la vie publique demeure reléguée au domaine du fétichisme, elles ont toutes deux été classées *sérieusement en danger* par l'UNESCO.

En 2004, le Conseil Régional de Bretagne a reconnu « officiellement aux côtés de la langue française, l'existence du breton et du gallo comme langues de la Bretagne ». Jusqu'alors, ces deux langues, comme toutes les langues dites régionales de France, étaient privées de statut et étaient même interdites à l'école. En 2008, la Constitution de la v^e République a subi plusieurs modifications dont l'ajout d'un nouvel article (numéro 75-1) qui reconnaît désormais les langues régionales comme « patrimoine de la France », d'où la tendance maintenant à les appeler *langues patrimoniales*. Au regard de cette égale reconnaissance, l'objectif du présent article est de mieux cerner comment les Bretons s'identifient vis-à-vis des deux langues patrimoniales et de vérifier si leur définition de « Breton » change en fonction de leur appartenance à l'une des deux communautés linguistiques.

1. Cadre théorique et objectifs

Des ouvrages fondamentaux en sociolinguistique ont permis d'établir des liens entre certains traits linguistiques et une structure sociale, en commençant par l'étude pionnière de Labov (1963) qui porte sur les usages linguistiques au sein d'une communauté rurale et isolée de Martha's Vineyard, en passant par des études qui portent sur des communautés urbaines telles que New York (Labov, 1966) et Détroit (Shuy et coll., 1968), et en finissant par des études plus récentes qui portent sur la révélation et la construction d'identités individuelles et communautaires dans le discours (Schilling-Estes, 2004; Podesva, 2007). De plus, une longue tradition dans les études portant sur les attitudes linguistiques — tradition initiée par Lambert et coll. (1960) — consiste à examiner l'interrelation entre l'identité et des langues prises dans leur ensemble (par opposition à certains traits linguistiques en particulier).¹ La présente étude s'inscrit à la fois dans la lignée des études portant sur la variation sociolinguistique, par

¹ Voir Campbell-Kibler (2010) et Preston (2002) pour des comptes-rendus exhaustifs des études d'attitudes linguistiques. Voir également Bucholtz et Hall (2004) et Kiesling (2008) pour des comptes-rendus des études sociolinguistiques qui portent sur la question de la langue et de l'identité.

l'attention qu'elle accorde à la relation intime entre la langue et la structure sociale, ainsi que dans celle des études portant sur les attitudes linguistiques, par la prise en compte des langues dans leur ensemble dans la construction de l'identité.

Plus précisément, nous nous sommes inspiré de De Wolf (1996), qui a examiné l'expression d'identité par le choix de certains termes lexicaux. Son étude porte sur l'usage d'américanismes et de canadianismes dans deux métropoles du Canada et sur la façon dont le choix de ces mots pourrait témoigner du degré de canadianité des participants. Nous avons pour notre part cherché à comprendre le rôle que joue la langue dans l'auto-perception des Bretons et à identifier d'éventuelles différences entre les deux communautés linguistiques traditionnelles de la région. Nous avons également essayé de déterminer la place affective qu'occupe le gallo vis-à-vis du breton. Ce faisant, nous avons tenté de dégager des corrélations entre la définition de l'identité bretonne, les attitudes envers le breton, le gallo et le français, ainsi que différentes caractéristiques démographiques telles que l'origine linguistique, le lieu de naissance, le lieu de résidence, l'âge, le sexe et le niveau de formation.

2. Méthodologie

Cette recherche se veut à la fois quantitative et qualitative, et la collecte de données s'est déclinée en trois phases distinctes. L'invitation à participer à la première phase a été partagée sur le mur d'un groupe Facebook qui militait pour l'instauration d'une extension de domaine web propre à la Bretagne. 400 membres ont ainsi répondu à un questionnaire à choix multiples. L'un des buts principaux de ce questionnaire était de comprendre comment les répondants définissent le mot « breton » quand son contexte d'utilisation n'est pas précisé. Ce mot peut être un substantif (une personne originaire de la région ou la langue celtique que l'on y parle) ou un adjectif (pour désigner un lien quelconque à la région). Le premier sens évoqué chez le participant est très intéressant car révélateur de l'importance qu'il accorde aux différents éléments de la culture bretonne. Définir le mot « breton » se trouve au cœur même de tout effort d'essayer de comprendre le rôle des langues traditionnelles dans la conceptualisation d'une identité bretonne contemporaine pour tous ceux qui la revendiquent.

La deuxième phase s'est déroulée sur le terrain et a consisté en une série de 22 entretiens semi-dirigés qui ont eu lieu principalement à Rennes et à Brest. Ces deux villes ont été choisies parce qu'elles sont les deux métropoles bretonnes, chacune dans une aire linguistique différente. Rennes, se trouvant à l'est de la région, est en plein milieu du Pays Gallo et Brest, étant au bord de la mer, se trouve à l'extrémité du *brezhonegva* (« pays de la langue bretonne »). Depuis longtemps les deux villes sont

considérées très françaises, Rennes pour sa position de capitale administrative de la région et Brest pour l'importance de sa base marine. Le choix de ces deux villes était intentionnel et visait à sonder une population moins militante que celle sondée sur les réseaux sociaux pour tester les conclusions tirées de la première phase, en plus de fournir des données qualitatives. Les résultats de la première phase ont donc orienté les discussions dans les entretiens.

L'invitation à participer à la troisième phase a également été publiée sur le mur du groupe Facebook ciblé dans la première phase, mais elle a de plus été partagée sur le mur d'autres groupes dont la thématique concerne la culture bretonne. 535 participants ont répondu à un second questionnaire à choix multiples inspiré des entretiens de la seconde phase. La question de la définition du mot « breton » a été reprise et approfondie en demandant aux répondants d'indiquer leurs préférences par rapport aux paires de mots suivantes et de motiver leur choix : *bretonnitude/bretonnité*, *bretonnant/brittophone* et *langues bretonnes/langues de Bretagne*. Les répondants devaient également se prononcer sur la nature du gallo. S'agit-il d'une langue à part entière ou bien d'un soi-disant *patois*?

Bien que les caractéristiques démographiques des répondants soient variées, la plupart ont moins de 40 ans et ont atteint un niveau de formation élevé (au moins trois ans d'études supérieures). Une proportion importante d'entre eux sont des locuteurs du breton, dont une écrasante majorité l'ayant appris à l'école.² La taille de l'échantillon somme toute limitée, mais il est relativement bien stratifié, vu la grande fourchette d'âges des participants (âgés de 22 à 85 ans), les divers métiers qu'ils exercent ou ont exercés et leurs origines et ascendances familiales variées, on pourrait tout de même le considérer un échantillon représentatif. Nous n'entrerons pas dans les détails de la distribution démographique des répondants aux questionnaires ou des participants aux entretiens, mais celle-ci sera évoquée dans la discussion générale quand certaines catégories s'avèreront statistiquement significatives. Des tests du χ^2 ($\alpha = 0,05$) ont effectivement été menés afin de déterminer si les réponses variaient en fonction des caractéristiques démographiques des participants.

² Même si l'enseignement du breton est présent dans un grand nombre d'écoles de toute affiliation (publique, privée et associative), il n'est pas généralisé dans la région. Il faut également mentionner que deux fois plus d'élèves suivent un enseignement immersif en breton, où au moins la moitié des cours est dispensée dans cette langue. Dans ces filières, la langue n'est jamais enseignée de façon explicite. Elle est transmise par immersion dès la maternelle. Bien que moins développé que son homologue breton, un enseignement du gallo est également présent dans certaines écoles publiques et privées, notamment dans les écoles d'immersion de confession catholique.

3. Résultats et analyse

Comme l'on peut constater dans la Figure 1, une grande majorité (68 %) des répondants considèrent que « breton » est d'abord une personne. De plus, au cours des entretiens informationnels, les participants ont déclaré que toute personne qui se revendique bretonne est en droit de le faire.

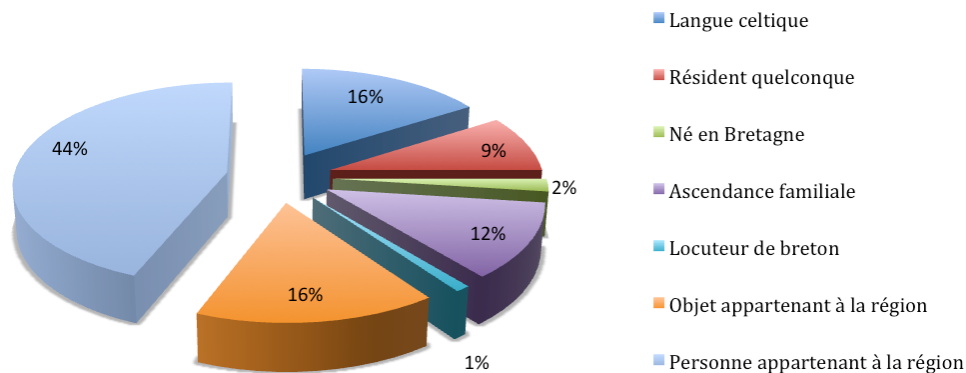


Figure 1 : Première définition de « breton » (n = 922)

Le prochain terme d'intérêt est celui que les répondants préfèrent pour représenter la spécificité de la culture bretonne. La *bretonnitude* est un concept qui, comme son précurseur la *négritude*³, est issu d'un mouvement politique et littéraire qui rejette la prééminence de la France et lutte pour une reconnaissance externe et une valorisation interne. Les entretiens qui ont eu lieu après la réalisation de la première enquête ont révélé que certains participants préféraient *bretonnité* à *bretonnitude* pour décrire les spécificités de la culture bretonne. Même si ces deux termes pourraient être employés pour le même concept, il y a néanmoins de subtiles différences, notamment en ce qui a trait à la notion de lutte évoquée par *bretonnitude*. Ces différences ainsi que les préférences exprimées par ceux qui ont participé aux entretiens ont fait l'objet d'une grande partie de l'enquête de suivi.

Une simple recherche sur Google pour les deux termes proposés (*bretonnitude* et *bretonnité*) révèle une écrasante majorité (75 %) en faveur de l'usage de *bretonnitude* en ligne. Cette préférence, néanmoins, n'est pas attestée dans les données fournies par le bassin de répondants de la présente étude, dont plus de quatre sur dix (43 %) n'ont aucune préférence. Parmi ceux qui ont exprimé une préférence, la Figure 2 montre que six répondants sur dix (60 %) préfèrent *bretonnité* à *bretonnitude*.

³ La *négritude* est un terme inventé en 1935 par le poète martiniquais Aimé Césaire et employé pour la première fois dans *L'Étudiant noir*, une revue étudiante qu'il a créée avec les poètes guyanais et sénégalais Léon Dumas et Léopold Senghor.

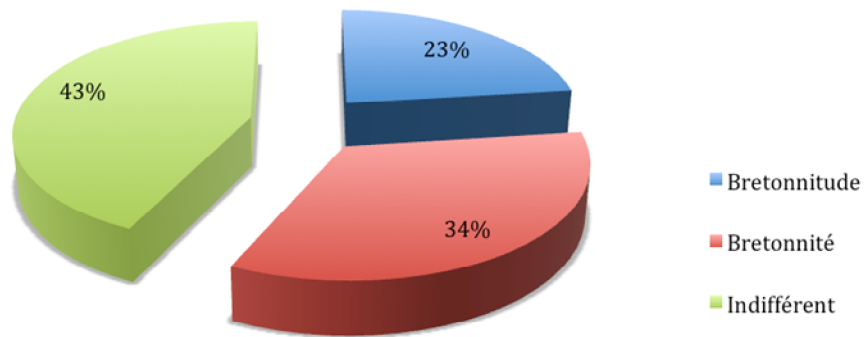


Figure 2 : Termes désignant la spécificité de la culture bretonne (n = 525)

Les différences dans les résultats pourraient éventuellement s'expliquer par plusieurs éléments. D'abord, la recherche Google a généré plus de 60 000 résultats, alors que le bassin de répondants pour cette enquête est de 525. De plus, quand on aborde un tel sujet en ligne, on ne peut s'en tenir à l'indifférence : un terme doit bien être employé. On peut donc se demander quel terme ceux qui ont choisi *indifférent* auraient choisi si on les avait forcés à trancher. Enfin, un examen rapide des résultats de la recherche Google pourrait indiquer qu'un grand nombre des résultats pour *bretonnitude* provenaient des médias académiques. Étant donné les similitudes avec la *négritude* – qui a tendance à s'employer plutôt dans les milieux littéraires, philosophiques et politiques – il n'est pas surprenant que la discussion dans ces domaines pencherait plutôt vers *bretonnitude*.

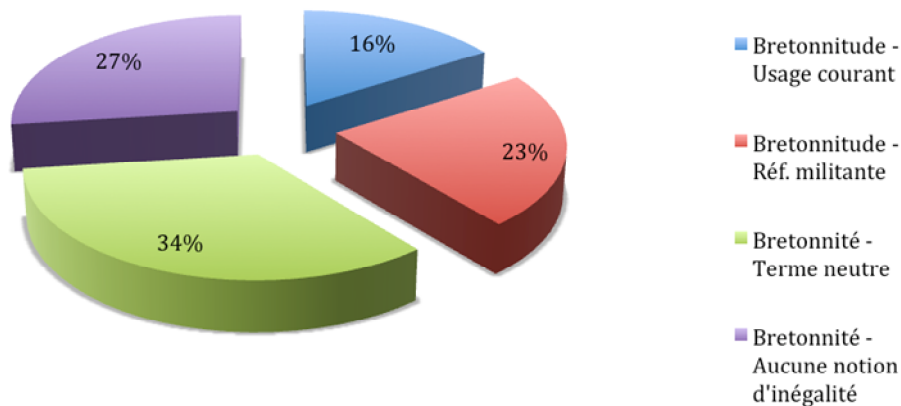


Figure 3 : Préférences et motivations (n = 268)

Comme l'on peut constater dans la Figure 3, parmi ceux qui ont exprimé une préférence pour indiquer la spécificité de la culture bretonne, la majorité (57 %) a choisi *bretonnité*. Parmi ces répondants, la plupart (61 %) préfèrent *bretonnité* parce que c'est neutre. Il n'est peut-être donc pas étonnant de constater que parmi ceux qui ont choisi *bretonnitude*, la majorité (59 %) la préfère pour sa référence à la tradition militante. Ces résultats présentent un clivage intéressant, où chaque sous-ensemble du

bassin de répondants préfère un terme pour des raisons qui s'opposent catégoriquement à l'autre, c'est-à-dire la neutralité du premier et le militantisme du dernier. Le niveau de formation, la capacité de parler breton et l'âge des répondants se sont avérés statistiquement significatifs dans l'analyse de ces deux questions. Les répondants n'ayant pas fait d'études supérieures ont significativement plus préféré *bretonnitude* ($p = 0,0024$) parce que, selon eux, c'est un mot d'usage courant, ce qui est assez intéressant car parmi les deux termes en question, c'est le terme le plus académique. Il y a une tendance semblable pour les locuteurs du breton qui ont préféré ce terme ($p = 0,0260$) pour sa connotation académique ($p = 0,0111$). D'autre part, ceux qui avaient plus de 61 ans ont préféré *bretonnité* ($p = 0,0054$) mais sans motivation particulière.

En ce qui concerne le mot que l'on utilise pour parler d'un locuteur du breton, il y a une majorité indéniable pour *bretonnant* par rapport au plus récent *brittophone*. La préférence prédominante pour *bretonnant* démontrée dans la Figure 4 est également attestée dans une recherche Google (81 %) pour les deux termes. Cette recherche a rendu presque 58 000 exemples, ce qui pourrait laisser croire que le niveau de fiabilité de nos résultats est plutôt élevé. Contrairement à ce que l'on a pu constater dans les résultats pour la paire précédente, cette paire renvoie un faible taux d'indifférence (2 %).

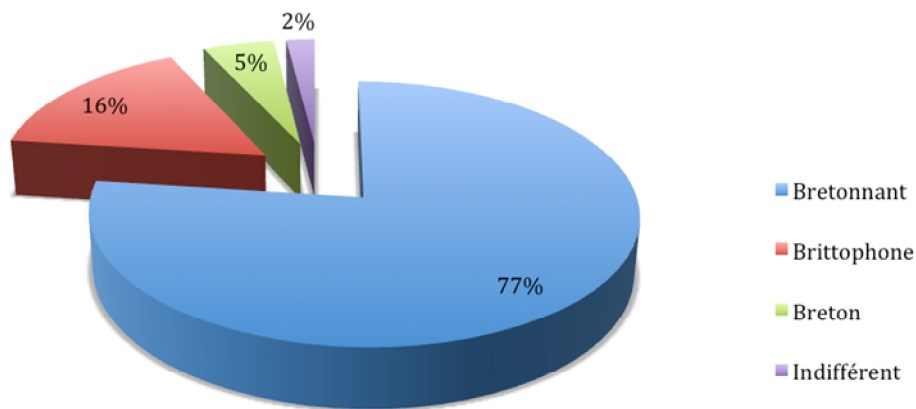


Figure 4 : Terme désignant un locuteur de breton (n = 530)

La Figure 5 démontre que plus de la moitié (63 %) des répondants préfèrent *bretonnant* à *brittophone* parce que c'est le mot d'usage courant. Ceux qui préfèrent *brittophone* le préfèrent parce qu'il correspond au standard *-phone* (ex. : *francophone*, *anglophone*, *bascophone*). Cela ne représente que 15 % des répondants, ce qui est toujours inférieur à la motivation suivante (17 %), c'est-à-dire le fait que *bretonnant* ne sonne pas artificiel. Comme il s'agit d'un néologisme, il ne serait guère étonnant qu'il y ait de la résistance à un terme employé depuis très peu de temps et par une petite population plutôt militante ou administrative.

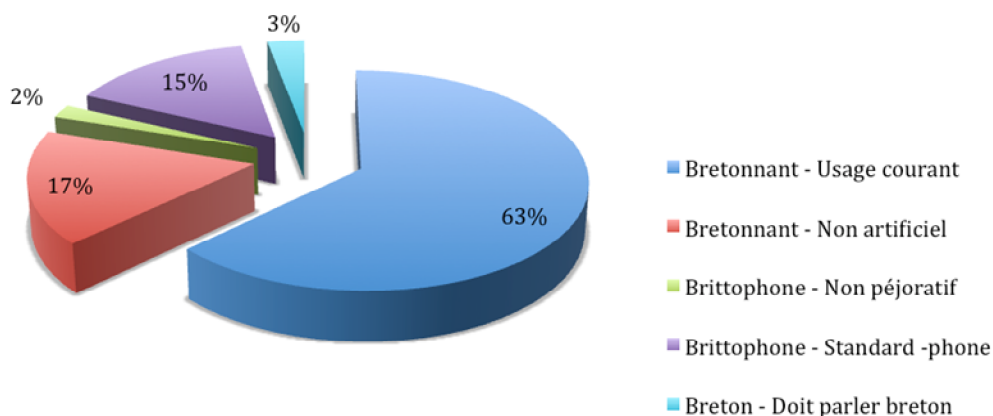


Figure 5 : Préférences et motivations (n = 494)

Il est à noter que malgré les 17 % des répondants qui estiment que *brittophone* sonne trop artificiel, seulement 3 % estiment que *bretonnant* est un terme péjoratif (provenant du verbe *bretonner*, synonyme en Bretagne de *baragouiner*). En résumé, les répondants estiment que « breton » est d'abord une personne, que l'on devrait parler de *bretonnité* quand on évoque la spécificité de la culture bretonne parce que c'est un terme neutre, et que l'on devrait appeler les locuteurs du breton *bretonnants* parce que c'est un mot d'usage courant. Il est à noter également qu'il n'existe en breton qu'un seul terme pour désigner un locuteur de la langue, *brezhoneger* où l'affixe *-er* dénote un locuteur de la langue bretonne *brezhoneg*. Ce serait effectivement l'équivalent de *brittophone*, mais dans ce cas il semble que la tradition l'emporte sur la précision et ce malgré des origines peu positives.

La capacité de parler breton, le niveau de formation, le sexe, le nombre d'années vécues en Bretagne, tout comme le lieu de résidence se révèlent avoir un effet significatif sur la préférence pour *bretonnant* ou *brittophone*. Il s'avère qu'être né à l'extérieur de la Bretagne ($p = 0,0166$), habiter à l'extérieur des limites administratives actuelles ($p = 0,0234$) et ne pas parler breton ($p = 0,0173$) favorisent la réponse « pour être Breton, il faut parler breton ». Cela voudrait dire que ceux qui ne sont pas physiquement ou linguistiquement liés à la région associent plus souvent la langue bretonne à l'identité bretonne. Le sexe était également significatif dans cette discussion : les femmes préfèrent *bretonnant* parce qu'il ne sonne pas artificiel ($p = 0,0221$) et les hommes *brittophone* parce qu'il suit le standard *-phone* ($p = 0,0205$) et n'est pas péjoratif ($p = 0,0282$).

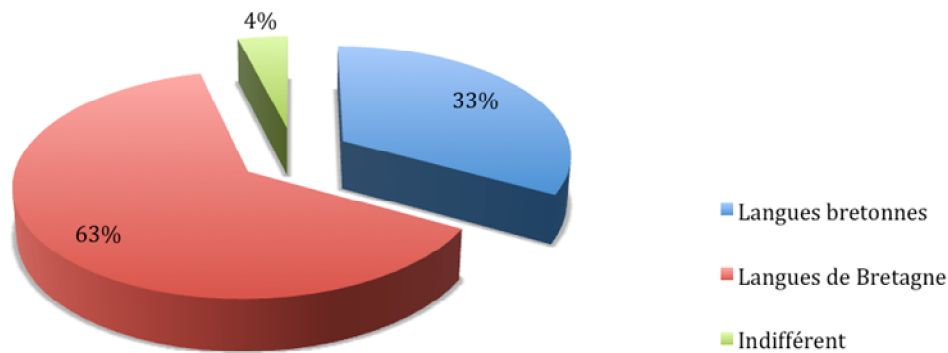


Figure 6 : Ensemble des langues patrimoniales (n = 526)

Dans la Figure 6, il est évident que la forte préférence parmi les répondants est d'appeler les deux langues patrimoniales de la région *langues de Bretagne* au lieu de *langues bretonnes*. La Figure 7 démontre que pour plus de quatre répondants sur dix (42 %), *langues bretonnes* est une expression qui porte à confusion tandis qu'un sur cinq (21 %) estime que *langues bretonnes* n'est pas exact si l'on veut inclure le gallo, car il n'y a qu'une langue bretonne, celle qui est d'origine celtique.

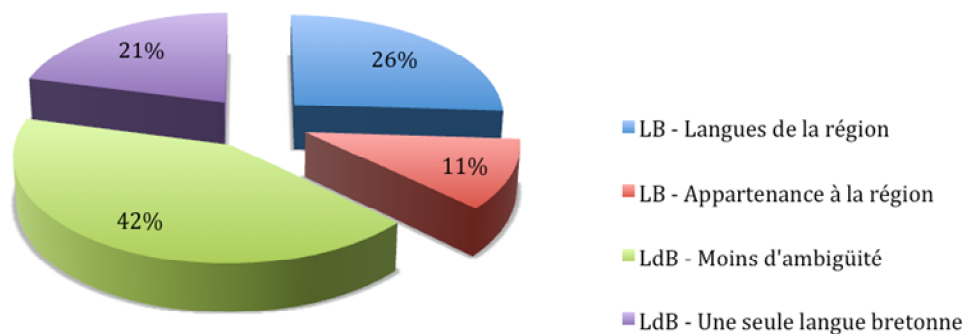


Figure 16 : Préférences et motivations (n = 492)

Du point de vue statistique, on remarque que le niveau de formation et la capacité linguistique en breton des répondants étaient très significatifs. Ceux qui ont fait des études supérieures ($p = 0,0042$) et ceux qui parlent breton ($p = 0,0002$) estiment que l'expression *langues de Bretagne* est la plus exacte. La préférence de ces derniers pourrait s'expliquer par l'influence de la langue bretonne, où il n'y a qu'une façon de parler des deux langues, c'est-à-dire *yezhoù Breizh* (« langues (de) Bretagne »). Le reste, qui représente à peu près un tiers des répondants (37 %), estime que l'adjectif *breton* suffit pour indiquer une affiliation régionale.

Le dernier élément étudié est l'opinion des répondants sur la nature du gallo. Dans la Figure 8, on voit que quatre répondants sur dix considèrent que le gallo est une langue égale au breton. Cependant, le

reste des répondants (59 %) ne l'estiment pas aussi important que le breton. Parmi ces répondants, une minorité (12 %) ne pense pas que l'on devrait appeler le gallo une langue et le considère un patois.

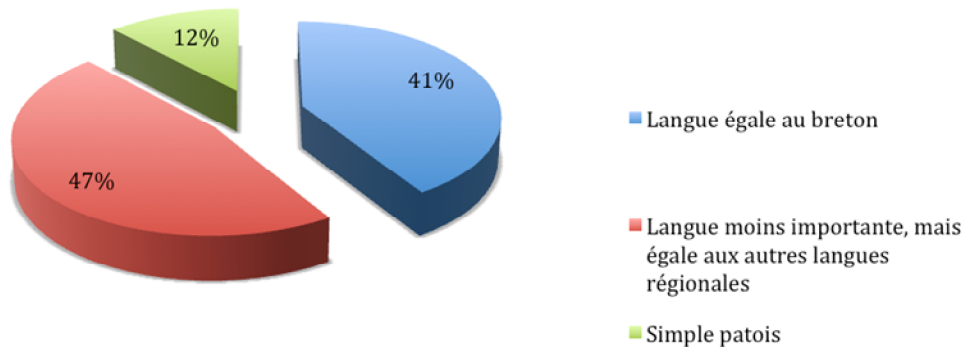


Figure 17 : Statut du gallo (n = 487)

L'objectif d'origine de cette question était de comprendre comment les répondants perçoivent le gallo vis-à-vis du breton, mais il se trouve que les résultats témoignent aussi d'une certaine idéologie chez les répondants, c'est-à-dire s'ils considèrent que le gallo est une langue. Même s'ils ne lui accordent pas le même statut qu'au breton, presque neuf sur dix (88 %) estiment que l'on pourrait l'appeler une langue. L'élément le plus significatif quand on examine les attitudes des répondants envers le gallo est leur lieu de résidence. Ceux qui habitent les Côtes-d'Armor et le Morbihan ($p = 0,0008$) ont davantage tendance à considérer le gallo au même niveau que le breton. Cela est facilement expliqué par le fait que ces deux départements sont divisés par la ligne linguistique entre le breton et le gallo.

CONCLUSION

Le but de ce projet était d'essayer de comprendre si l'identité bretonne devait être obligatoirement et exclusivement liée à l'une de ces deux langues traditionnelles, le breton et le gallo, ou bien si elle pouvait être plus inclusive et, par conséquent, si tous les membres de la communauté ont le même droit d'y accéder. En plus de déterminer si les Bretons accordent un rôle particulier aux langues patrimoniales de la région, ce projet visait à comprendre s'ils cherchaient à appliquer la philosophie d'une langue pour une nation que l'on trouve souvent impliquée dans les mouvements nationalistes occidentaux, et à plus forte raison en France, où l'apparence d'unité linguistique est intimement liée au développement de l'État français depuis la Révolution. Certes, il y a eu des participants, comme le suivant, qui adhèrent à cette philosophie :

- (1) Pour nous, ça [le gallo] reste toujours dans le mystère. [...] Le gallo est devenu un argument pour les politiques pour opposer ça aux bretonnants. [...] Il se passe exactement la même chose en Irlande du Nord, l'Ulster Scot qui est mis en confrontation à l'irlandais. Il y a eu une

montée en puissance de l'irlandais. Qu'est-ce qu'on crée? On crée l'Ulster Scot qui, qui [soupon] tant qu'ici on va chercher du gallo. [...] On a créé le gallo comme on a créé la langue corse. [...] C'est une création pure et simple.

Cependant, pour ce qui est de la définition de *breton* sans contexte évident, la grande majorité (68 %) a opté pour une personne et non pas pour la langue celtique. Il est intéressant de noter que ce sont ceux qui ne parlent pas breton qui avaient le plus tendance à considérer le gallo comme un patois ($p = 0,0192$), tandis qu'ils ne remettent pas en cause le statut de *langue* pour le breton. Les bretonnants ne sont pas tous contre le gallo, donc. Comme l'a expliqué une militante gallo :

- (2) Les bretonnants de Haute Bretagne sont assez raides quand même. En Basse Bretagne, ils disent pas la même chose. Les bretonnants de Basse Bretagne sont plus proches de nous [les gallésants] que les bretonnants de Haute Bretagne.

Une militante de langue bretonne a tenu les mêmes propos :

- (3) Ce qu'on constate aujourd'hui quand même c'est qu'il y a une force d'action, de mobilisation qui est beaucoup plus importante dans le, chez les locuteurs bretons, les bretonnants. C'est vrai en Basse Bretagne de manière plus soft, j'ai envie de dire. C'est vrai aussi ici en Haute Bretagne de manière beaucoup plus revendicative.

Il est intéressant de constater que ce sont notamment ceux qui se trouvent à l'extérieur du *brezhonegva* qui adoptent une position beaucoup plus revendicative vis-à-vis du gallo, surtout ceux qui habitent en Loire-Atlantique, le département qui appartenait à la Bretagne jusqu'aux années 40. Les répondants de ce département tenaient des propos très militants sur plusieurs sujets de débat. Ce phénomène pourrait s'expliquer par le fait que sur le plan administratif, ces personnes ne font plus partie de la Bretagne et cherchent à s'y rattacher par conviction d'appartenance.

Malgré les sentiments pro « Breton à tout prix », la plupart des participants ont rejeté la notion de « Breton de souche » et soutenaient l'idée que tout le monde peut être Breton de cœur. Une participante l'a très bien dit : pour elle, « être Breton, c'est *un état d'esprit* ».

BIBLIOGRAPHIE

Bucholtz, Mary et Kim Hall (2004), « Language and identity », dans Duranti, Alessandro (dir.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford, Basil Blackwell, p. 369-394

Campbell-Kibler, Kathryn (2010), « Sociolinguistics and perception », *Language and Linguistics Compass*, vol. 4, n° 7, p. 377-389.

Kiesling, Scott F. (2008), « Men, masculinities and language », *Language and Linguistics Compass*, vol. 1, n° 6, p. 653-673.

Labov, William (1963), « The social motivation of a sound change », *Word*, vol. 18, p. 1-41.

— (1966), *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, Center for Applied Linguistics, 655 p.

- Lambert, Wallace E., Robert C. Hodgson, Richard C. Gardner et Samuel Fillenbaum (1960), « Evaluational reactions to spoken languages », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 60, p. 44-51.
- Podesva, Robert J. (2007), « Phonation type as a stylistic variable: The use of falsetto in constructing a persona », *Journal of Sociolinguistics*, vol. 11, n° 4, p. 478-504.
- Preston, Dennis R. (2002), « Language with an attitude », dans Chambers, J.K., Peter Trudgill et Natalie Schilling-Estes (dirs.), *The Handbook of Language Variation and Change*. Malden, Blackwell, p. 40-66.
- Schilling-Estes, Natalie (2004), « Constructing ethnicity in interaction », *Journal of Sociolinguistics*, vol. 8, n° 2, p. 163-195.
- Shuy, Roger, Walt Wolfram et William Riley (1968), *Field Techniques in an Urban Language Study*. Washington, Center for Applied Linguistics, 128 p.
- UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages (2003), *Language Vitality and Endangerment*. Consulté le 22 février 2013 sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183699E.pdf>

SANS SUJET DE JEAN-MICHEL REYNARD : LA RÉAPPROPRIATION D’UNE LANGUE TRAITRESSE

Ariane SANTERRE
Université de Montréal
ariane.santerre@umontreal.ca

Résumé

Les mots ont-ils un sens? Peuvent-ils véritablement traduire le réel tel qu’on le voit, tel qu’on le perçoit? Ces questions ont hanté Jean-Michel Reynard jusqu’à sa mort, en 2003. Dans le petit livre de poésie posthume qu’est *sans sujet*, Reynard associe la langue à la mort et au néant, mais se risque néanmoins à la contrôler. Le problème se pose : comment déjouer le non-sens de la langue? Cet article se propose d’explorer l’univers linguistique de ce poète méconnu et de comprendre comment il se détache de la signification conventionnelle liée à chaque mot. L’hypothèse stipule que Reynard, sensible à l’inanité du langage, ose le déconstruire pour en faire sa propre langue, une « exécriture ». Il sera d’abord question de l’obsession du mot-sans-sens, puis de la rébellion contre les codes artificiels, et enfin de la réappropriation de la langue que fait le poète.

Mots-clés : Reynard, sans sujet, exécriture, littéralité, déconstruction

Abstract

Do words really have meaning? Can they convey reality as we see and perceive it? These questions haunted Jean-Michel Reynard until his death in 2003. In his little posthumous poetry book titled *sans sujet*, Reynard associates language with death and nothingness, but still risks trying to control it. The problem arise: how can we find a way around the non-sense of language? This article proposes to explore the linguistic universe of this little-known poet and to understand how he detaches himself from the conventional signification tied to each word. The hypothesis stipulates that Reynard, sensitive to the emptiness of language, dares to deconstruct it to devise his own language, an “exscription”, or “exécriture” in French. We will first examine his obsession with the word-without-meaning, then his rebellion against artificial codes, and finally the way the poet reappropriates language.

Keywords : Reynard, sans sujet, exscription, literality, deconstruction

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement Lucie Bourassa, professeure de poésie à l’Université de Montréal, qui m’a fait découvrir Jean-Michel Reynard et qui, par sa passion, m’a dévoilé tout le potentiel que contient cette écriture exceptionnelle. Je remercie également Louise, ma mère, pour sa révision attentive et ses judicieux conseils, comme toujours. Finalement, mille mercis à Caroline Sigouin et à Katherine Cyr, qui ont rendu cette publication possible.

INTRODUCTION

L'écriture de Jean-Michel Reynard est un questionnement. Elle n'impose pas une conclusion déterminée. Son écriture est un parcours, un combat parfois contre son obsession du langage, contre cette sensation d'insécurité face à une langue instable, insaisissable. Un trajet, donc, pour tenter de dénoncer en même temps que de remanier cette langue infidèle, pour laisser sa marque dans le corps même de ce pilier précaire afin de pouvoir enfin le maîtriser. Bien sûr, aborder la question du langage se fait par la langue elle-même et le paradoxe est inévitable. Dans *sans sujet* (Reynard, 2008), Jean-Michel Reynard associe la langue à la mort et au néant, mais se risque néanmoins à la contrôler. Le problème se pose : comment déjouer le non-sens de la langue? À partir des écrits de Jean-Marie Gleize, d'Emmanuel Laugier, de Pierre-Yves Soucy et de la correspondance entre Jean-Michel Reynard et André du Bouchet, entre autres, nous tenterons de comprendre comment Reynard se détache de la signification conventionnelle liée à chaque mot. Notre hypothèse est que le poète, sensible à l'inanité du langage, ose le déconstruire pour en faire sa propre langue, une « exécriture ». Reynard exprime en effet dans *sans sujet* :

écrire, parler, penser s'autorise de ce que le réel *vaut* le déchet (le déchéant) du sens implicitement toujours. l'écrire averti devrait se corriger par la suite d'un excrécement concomitant qui y déchet le symbole, le travail de la métaphore, en s'efforçant de y rencontrer l'excédance de l'excrément (du) réel. (Reynard, 2008 : 40)

Nous traiterons pour commencer de l'obsession du mot-sans-sens, puis de la rébellion contre les codes artificiels, et enfin de la réappropriation de la langue que fait le poète.

1. L'obsession du mot-sans-sens

1.1. L'arbitraire du signe

Jean-Michel Reynard est hanté par l'arbitraire du signe (Saussure, 2005 : 100). Si les mots ne sont que des conventions, ils ne veulent rien dire : « la langue naît du rien » (Reynard, 2008 : 14), écrit-il. Ils sont inventions. On lit dans *sans sujet* : « la langue accompagne / le saut / qui n'a pas de table d'orientation » (Reynard, 2008 : 21), indiquant par-là que les mots sont forgés aléatoirement. Les signes linguistiques pourraient donc être interchangeable, puisque l'acception des noms s'effectue à la suite d'un hasard socialement répété, puis transmis : « au-delà, c'est-à-dire en deçà / (parce que les deux sont analogues) » (Reynard, 2008 : 45). La locution adverbiale « au-delà » signifiant conventionnellement « au-delà » pourrait aussi bien être articulée « en deçà » si l'évolution linguistique en avait décidé autrement. Cette nomination artificielle obsède le poète, qui la pastiche volontiers : « tu appelleras cela

/ le réel / les humains / cela / les mots endogènes / si ils sautent du lit par la fenêtre, ou que ils s'empoisonnent » (Reynard, 2008 : 38). Conscient de l'arbitraire du signe, prisonnier de cette loi, Jean-Michel Reynard ne s'empêche toutefois pas de remettre en question la désignation officielle. Comme nous le verrons plus loin, il souhaite bouleverser la nomenclature socialement acceptée, qui mène les gens à s'y fier et à oublier son caractère immotivé : « du haut de la mer je lis l'inanité du langage, puis l'application de ceux-là qui le polissent comme leur frein » (Reynard, 2008 : 10). Reynard en effet dénonce l'inanité talonnant, comme son ombre, chaque mot, le tourmentant sans cesse : « (mais oh vous, comment est-ce que vous ne voyez-vous pas que la langue articulée ici l'est par un morceau de quelque chose qui ne aura que *visité* jamais dès ses babilllements auguraux, l'humanismée dedans quoi il consiste – apatride comme mort-né!) » (Reynard, 2008 : 68). Cette perception d'un vide inhérent au langage est certes angoissante et le poète la peint comme telle : « les mots pendent comme des yeux. je suis dedans des meubles vides. la pensée n'a pas de sens. est-ce que? quand on vide la vie (ou cela que on l'appelle enfin!), il y a mon promontoire. du haut des yeux qui pendent la masse qui se décolle mal et qui est grise est ce que je côtoyais » (Reynard, 2008 : 19). Le poète se sent captif « des meubles vides », des mots vidés de sens. Les yeux qui pendent (les mots) sont enduits d'une « masse qui se décolle mal », image horrifiante matérialisant la convention des mots dont il est difficile de se défaire. Cette convention entachée à chaque mot s'infiltré aussi dans les expressions et rapidement tout devient un code enraillant l'originalité :

mais la langue vivante est plus seule que moi encore. rien ne la dit quand je dors, elle ne dit rien quand je l'emploie pour expédier l'étiquette. suspendu dans les courants de la langue inhumaine, très profondément enfin, je ne dis rien de plus. la langue, cela consiste la mort interstitielle sans opinion. (Reynard, 2008 : 21)

Ce passage décrit les phrases figées désormais dénuées de sens et qu'il est facile de reprendre dans n'importe quelle situation. C'est ce que démontre plus loin le poète en altérant les lieux communs attribués à William Shakespeare et à René Descartes qui sont si souvent recrachés : « être, ne pas être, la non-question » (Reynard, 2008 : 35) et « je ne suis pas. penser le je-ne-suis-pas » (Reynard, 2008 : 35). En effet, le poète dénonce la manie qu'ont beaucoup de gens de s'en tenir à des clichés en croyant par-là même paraître intellectuels : « je suis heureux, / l'excrémentiel printanier, de ne pas consister l'homme heureux / qui vomit ses fleurs alphabétiques / en y confortant du sens, des mots... » (Reynard, 2008 : 48) Bien que ces automatismes soient risibles, Jean-Michel Reynard en dénonce le danger, car ce laisser-aller qui s'en tient au sens attribué par un autre empêche la réflexion personnelle : « le réel (dedans la langue), c'est la langue. c'est la mort qu'on apprend à l'école aux classes d'orthographe, de

grammaire, de conjugaison » (Reynard, 2008 : 56). La langue, selon le poète, force le sens. Comme l'indique aussi Christian Prigent,

Le sens, si on peut dire que sens il y a, est que rien, en définitive, ne consiste : [...] « dix vers cités feront toujours diversité » [...]. Le sens est dans la motilité, dans le glissement lui-même : dans la sensation indéfiniment reconduite de l'instabilité du sens – du sens comme sens de l'insensé du monde. (Prigent, 2011 : 75-76)

La langue, étant changeante, ne devrait pas imposer un sens fixe. Ainsi, Jean-Michel Reynard insiste sur le fait qu'un individu n'est pas déterminé par son nom et demeure plus réel qu'un mot : « la langue des mots / rêve / qu'elle existe / mais l'équipage / non, / le passant du paquebot / dit que / il est lui » (Reynard, 2008 : 25). La relation entre la langue et le sens demeure néanmoins complexe, car comment se définir en tant qu'individu et comprendre le monde extérieur en se basant sur des mots provenant eux-mêmes d'un choix arbitraire?

1.2. Le sens, le non-sens

Puisque le signe est arbitraire, le sens de chaque mot est-il biaisé? La vision du monde est-elle à cause de cela erronée? Jean-Michel Reynard tente de décrire la relation ambiguë entre le langage, le sens et le réel :

à la condition répulsive du réel le sens commence peut-être. du réel – son champ de définition impossible et aisé, le langage reçoit puissance et limite. ce n'est pas la langue qui détoure l'humanité d'un sens à même le réel alors, mais ce dernier qui raccroche l'inhumanité du langage – l'animal promu domestique – à la carnasserie indifférente de son extraction. (Reynard, 2008 : 40)

La complexité de la réponse présente davantage une réflexion qu'une explication, ce que certains qualifieraient d'obscur. À ce propos, Jean-Marie Gleize affirme que

[c]e que nous nommons « crise » de la poésie ne saurait être simplement pensé en termes sociologiques ou « techniques », elle concerne, antérieurement pourrait-on dire, la question (insoluble) du rapport au sens, au Sens, au monde, à la réalité, au Réel, et la capacité du langage à dire ce réel, à l'atteindre ou l'évoquer, etc. (Gleize, 1992 : 118)

Jean-Michel Reynard tente de se rapprocher du réel par la langue, de saisir un sens dans la poésie qu'il fait naître, mais il s'avère qu'une réponse absolue demeure impossible.¹ Au lieu de répondre, il remet donc en question : « la mort (le mot de la mort aussi bien) consiste sans doute l'une ou plusieurs d'entre elles. peut-être leur unité, peut-être pas : elle n'a pas de sens, pas plus que “moi”, “nous”, “toi” »

¹ Christian Prigent affirme en effet que : « le réel qu'invoquerait la langue [...] reste opaque derrière la lumière surchargée de sens, et donc aveuglante, de la fable » (Prigent, 2001 : 82).

(Reynard, 2008 : 12). À tenter de trop comprendre, il est facile de sombrer dans une réfutation intégrale. C'est d'ailleurs ce qu'exprime Reynard lorsqu'il écrit entre parenthèses, de manière presque anecdotique : « (je ne saisis plus cette phrase, à l'instant, ni les autres avec certitude, excepté la première de l'alinéa) » (Reynard, 2008 : 56). Ainsi le poète perd le sens de ce qu'il dit, le fil de sa propre pensée. Et impossible alors de se relire, car les mots ne veulent plus rien dire : « la mer, comme la vie, comme la langue, comme la mort, n'a pas de sens » (Reynard, 2008 : 13). Le sens attribué aux mots est lui aussi invention humaine, à tel point qu'il est possible de « désenser », de « néenser » et surtout, de « rienner » :

en scriptuant cela, de plusieurs orifices de mon corps des lignes de force de ce réel dont rien ne est le sens (humain), le désens, puis le néens même, des faisceaux s'échappent, traversent. le rien naît de la mer, en haut, qui fait des navires [...] à la langue. la langue naît du rien et retourne au rien qui naît de la mer. il n'y a plus eu de sens jamais depuis lors – que il y ait de la signification toujours [...], dedans la mesure où la parole ne que rienne, il va se révéler que cela même indiffère à moi en passant, notamment. *indiffère*. c'est-à-dire que la possibilité de la nécessité des possibles-tous – le réel – ne ouvre (n'ouvrage) que en tant que matière de l'indifférence, indifféremment. (Reynard, 2008 : 14-15)

Dans cette citation, le réel est lié à un ouvrage, à quelque chose que l'on fabrique indifféremment, arbitrairement. Le passage « la langue naît du rien et retourne au rien » fait penser à la parole biblique : tu es poussière et tu retourneras en poussière, comme d'ailleurs un autre extrait de *sans sujet* : « une poussière de mots / ta supérieure / la langue qui n'était pas / poussière / ne retournera pas en poussière » (Reynard, 2008 : 33). Ainsi la langue n'a pas la même condition mortelle que l'homme. La langue n'est rien, n'a pas de sens, mais elle est résiduelle. La langue domine l'homme : « le réel, en tant que rien-tout, ne consiste ni l'humain, ni le non-humain, ni l'extra-humain, ni l'anti-humain, mais cela-quoi que ces catégories grammaticales-là interrompent, qui les ignore – l'humain, la langue était cela (: qui mue un (ne-pas-être / être) en un (être / ne-plus-être)) » (Reynard, 2008 : 44). La langue, en qualifiant l'homme, l'asservit. La langue détermine l'humain tout en le trompant par son indiscernabilité :

que la langue fasse cela contre quoi elle est faite pour. le réel consiste sans identité. que la langue désidentifie la personne (le je qui s'adresserait à vous, que elle identifie dans le procès commun anonyme.) le réel est quitte d'identité. il est le inidentitaire – cela, tendu (ou « attendu »), à qui lira, à qui ne lira pas – soit à même l'élément, le matériau dont la nature est d'assurer le renouvellement, voire la transmission de l'identitaire (si est-ce que elle l'est pour de bon...?). (Reynard, 2008 : 66-67)

L'identité humaine est possible par le langage, qui brouille néanmoins les pistes identitaires. Comment alors trouver le sens de qui nous sommes? Reynard répond : « le réel, c'est ce dont la langue ("ma" langue) me sépare » (Reynard, 2008 : 57). Il serait donc utile de se séparer de cette langue, de se soustraire à son influence, car en bout de ligne, « le réel, c'est que, malgré la langue, je existe à dix pas du sol, sans escabeau. le réel, il est que, grâce à la langue, je existe à dix pas du sol, sans escabeau aussi » (Reynard, 2008 : 57).

1.3. La littéralité

En parlant de la poésie d'André du Bouchet, Jean-Marie Gleize explique qu'

il est peut-être une notion (ou plutôt, c'est un fait d'écriture) qui permet d'avancer dans cette poésie sans trop perdre l'équilibre : ce serait celle de « littéralité ». On se souvient du mot de Rimbaud : « littéralement et dans tous les sens ». On a beaucoup glosé sur « tous les sens ». La polysémie est excitante. « Littéralement » ne renverrait qu'au « premier » sens, dit « littéral » en vieille économie sémantique, tandis que la « poésie » [...] ne commencerait qu'à partir du moment où se trouve libéré le pluriel des sens seconds, métaphorisés, connotés, « figurés ». Et pourtant : il se pourrait qu'une des utopies de la démarche rimbaldienne réside précisément dans l'hypothèse d'une poésie littérale, sans figures [...]. [L]a littéralité est une forme de violence. (Gleize, 1992 : 126-127)

C'est justement en ce sens que Jean-Michel Reynard utilise la littéralité. Comme Gleize, il insiste sur un minimalisme linguistique : « le poème le plus simple / dit / tout » (Reynard, 2008 : 24). Aucune figure de style inutile dans la poésie de Reynard, aucun superlatif de trop. Il préfère en effet la littéralité au lyrisme : « un lyrisme est absent du mouvement. Je suis assis dans la main de la plage mais j'attends la pelle de la mer. mais ce n'est pas la main qui tient la pelle, mais c'est la pelle qui tient la main » (Reynard, 2008 : 17). Le littéral l'emporte sur le lyrisme puisque « l'appel » de la mer est remplacé par son homonyme « la pelle » de la mer, détruisant ainsi l'horizon d'attente du lecteur dès le début du recueil par des jeux de mots à la Denis Roche (1995). Le littéral est davantage souligné par l'importance accordée à la présence physique de « la pelle » de la mer, qui tient une main. Reynard insiste encore sur la supériorité du littéral sur le lyrisme en écrivant un peu plus loin : « la pelle de la mer qui désamorç le lyrisme n'exagère pas l'indifférence de la mort pour la vie » (Reynard, 2008 : 18). Le sens figuré pouvant être perçu est aussi étouffé dès sa formulation : « si tu me es indifférente soudain, c'est parce que la pelle de la mer a pris ma main comme dans la sienne. mais la mer n'a pas de mains » (Reynard, 2008 : 18). Le lecteur peut, au début, s'imaginer la métaphore d'une main dans l'autre, mais le sens figuré est aussitôt détruit par le littéral de la phrase suivante : « mais la mer n'a pas de mains ». La littéralité tient une place importante dans la poésie de Jean-Michel Reynard. Comme

Christophe Tarkos (1999), il fait le lien entre la parole et la matérialité d'une « pâte-mot », entre parler et projeter² : « la langue première, la langue maternelle, c'est le vomissement. elle est la plus proche du réel » (Reynard, 2008 : 57). Reynard joue également sur l'ambiguïté du mot « langue », qui peut être à la fois le corps et le langage : « j'ai le goût de la peur dans la bouche / si je réussis à faire passer mon goût de la bouche dans la langue – la langue à l'intérieur de ma bouche, là même où les mots se fabriquent, je n'aurai plus la peur. la langue avait solvée ma bouche » (Reynard, 2008 : 22). Dans la poésie de Jean-Michel Reynard, il est aisé de tout interpréter littéralement, bien que fondamentalement, même les mots les plus littéraires sont nommés aléatoirement et n'ont pas plus de sens que les morphèmes abstraits.

2. La rébellion contre les codes artificiels

2.1. La dangerosité de la langue

Jean-Michel Reynard dénonce la traîtrise du langage. Dans une lettre à André du Bouchet datée du 24 octobre 1985, Reynard explique la relation tortueuse qu'il entretient avec la langue :

La question est alors de voir en quoi, la langue par laquelle – même dans l'éphémère d'un agrégat emporté tôt conçu, même dans la rareté de ses cristallisations – vous prenez, momentanément force, repère, regard sur vous-même et dehors, cette langue, chez moi, collabore au blocage, en dilue des grains, et m'en livre, verbalement, une suspension à peine indigeste. Pourquoi la langue est-elle du mauvais côté de moi-même, et des choses. Je ne fais, là, pas de différence, vous le voyez, entre mes « poèmes » et mes « textes réflexifs ». Je veux dire que ni les uns ni les autres ne me donnent ces points d'ancrages qu'ils devraient. (Reynard, 2009 : 87)

La langue, telle que la conçoit Reynard, mène à la confusion. Alors qu'elle devrait l'orienter, elle « dilue des grains » de sens. Ces grains sont d'ailleurs repris dans *sans sujet* : « (que) j'essaie à me livrer dedans la matière de la mer à des expériences du langage? non. [...] dans la chose articulée, le vent de la mer disperse les grains d'éternité du sable du sens, pulvérise le souci jusqu'à le rien selon la mer – indifféremment » (Reynard, 2008 : 16-17). Il n'y a en effet pas de différence « entre [s]es “poèmes” et [s]es “textes réflexifs”. » Dans les deux formes d'écrits de Reynard, il y a constatation que la langue contribue d'une signification sur laquelle on ne peut pas se fier. De la pensée à l'articulation, dans toutes les étapes, le sens se perd. La langue brouille tout : « ne crois pas que / la mort est de

² Dans *Le signe* =, Tarkos écrit : « les bouches ont leur propre profession, leur propre vomi, leur propre langue, leurs propres moustaches, les moustaches parlent, profèrent, sortent de leur bouche des bruits, des paroles et du vomi, les bouches vomissent, toutes les bouches vomissent, c'est un geste instinctif soudain, ventral, tripal, automatique, qui ne peut pas s'arrêter, des cris et des gémissements » (Tarkos, 1999 : 41-42). Le vomissement, chez Reynard comme chez Tarkos, traduit la matérialité inhérente à l'action de la parole, le langage étant à la base un acte physique (et même viscéral).

meilleur conseil que la vie / elles se valent / peut-on seulement les distinguer / l'une de l'autre / entremêlées / par la langue » (Reynard, 2008 : 26). Le sujet parlant se retrouve sous le joug du langage qu'il croit formuler et donc maîtriser, mais la langue au contraire le contrôle : « par la faute de la langue / n'est-ce pas elle qui te tient / entre le skaï et les drains calcinaires / à son aise déjà, / si moins que à la tienne? » (Reynard, 2008 : 31) Emmanuel Laugier (2008) remarque justement, à propos de Jean-Michel Reynard : « il ne finit ni sa lecture, ni ne la continue, mais saute à travers elle dans la prose effarante, pressée qu'elle est par la gangrène du *là* mensonger de la langue » (Laugier, 2008 : 84). Gangrène linguistique qui s'attaque rapidement au reste de la pensée : « le paysage / des mots est plein de douleurs » (Reynard, 2008 : 47). En effet, la langue est décrite comme un danger imminent à toute identité : « la guerre / petit enfant / celle que te fait / ta langue à toi-même / sur le terrain de toi-même » (Reynard, 2008 : 54). En tant qu'individu, il faut donc se protéger de cette guerre que la langue nous livre dans notre propre bouche. Puisque la langue est si dangereuse, il devient nécessaire de la brusquer, de la tourner en dérision afin de réduire le pouvoir qu'elle détient sur les sujets parlants. Ainsi Reynard énonce : « le dirigeable de la langue / une parodie » (Reynard, 2008 : 20), locution soudainement possible puisqu'il considère que « les mots, la langue, tout cela : [sont] les mauvaises herbes du réel » (Reynard, 2008 : 58). La langue peut donc être ridiculisée pour palier sa trahison. Jean-Michel Reynard exprime cette constatation lorsqu'il écrit : « la plus belle invention du réel, qui en constitue l'attestation la plus malfaisante aussi : l'inutilité absolue, en dernière verberie, du langage... » (Reynard, 2008 : 54). Puisque la langue peut être perçue comme inutile, il est possible aussi de détruire ce qui en règle générale la rend belle et respectable.

2.2. Déconstruction, reconstruction

Reynard ne souhaite pas montrer la langue sous son jour le plus pur (ou puriste, pourrait-on même dire). Le poète en effet se plaît à démolir la langue d'usage, ce qui saute aux yeux dès la première lecture par l'infraction qu'il commet quant à la règle des majuscules. Pierre-Yves Soucy (2009) écrit à ce propos : « [l'œuvre] s'attache à rompre les procédures et les usages courants et suspects de la langue. Avec cette intention [...] de s'enfoncer dans le réel pour mieux le voir et le montrer, s'efforçant de déstabiliser les perceptions les plus immédiates, de disloquer les repères les mieux établis du savoir » (Soucy, 2009 : 10). Ainsi Reynard se exprime : « comme la langue, comme la mort, comme la vie, la chaîne massive de la mer ne se conjugue pas. elle n'a pas de le temps » (Reynard, 2008 : 13). La conjugaison de cette langue traîtresse est inutile et Reynard ne s'efforce pas de l'appliquer : « hier / avant qu'il était mon père » (Reynard, 2008 : 28). Le poète commet donc intentionnellement des

erreurs grammaticales, par exemple en faisant cette faute d'élision : « n'y a-t-il que eux » (Reynard, 2008 : 27), ou encore cette faute d'auxiliaire : « quant à ce que je suis été » (Reynard, 2008 : 43). La syntaxe est aussi abîmée : « pas de le temps / pour que le rien de la matière était belle » (Reynard, 2008 : 60). Jean-Michel Reynard pose de plus un problème du sujet : « la souffrance de la queue du chien que les puces crénellent sculpte sa matière qu'il déconstruit pour en rogner l'appendice » (Reynard, 2008 : 14). Qui donc sculpte? Qui est ce « il »? Ce sujet absent, ou pour le moins obscur, dénonce le problème discuté antérieurement de la signification du langage.

3. La réappropriation de la langue

3.1. La malléabilité de la langue

Bien que désorienté par le brouillard entourant la langue, Jean-Michel Reynard constate le pouvoir qu'il peut exercer sur elle. Il est possible d'utiliser à bon escient ce qui de prime abord se montre vide : « je m'excrète de la langue morte. il y a de la langue vivante tout autour, même en moi, que j'inhale » (Reynard, 2008 : 21). Le poète se réapproprie le langage rebelle :

d'un côté le langage / de l'autre le réel : / du troisième côté ou à leur asymptote / cela qui *dit* moi faisant pliure / désormais / innove / d'un quelque chose / sans précédent / forcément / de cela que la langue ne brille ou n'échoue plus à dire / la langue à côté / détachée la parole spectatrice du passage qui la jouxte. (Reynard, 2008 : 32)

C'est donc ce qu'il s'efforce de mettre en œuvre dans *sans sujet* : « si je retire le *a* de l'amour à le cloaque, il ne reste de nous plus que une cloaque, *là* » (Reynard, 2008 : 9). Le poète joue sur la malléabilité de la langue, dont le sens (conventionnel) change selon le simple retrait d'une lettre. Il demande à ce sujet : « si on coupe le cou(p) des mots / est-ce que il est vrai que ils continuent de parler / même sans tête? » (Reynard, 2008 : 35), superposant du même *coup* l'image d'une poule sans tête à celle des mots, qui n'ont pas de réelle orientation. Reynard met aussi en scène un jeu de connotations : « la chose humaine n'est observable que lorsque le réel tire la langue » (Reynard, 2008 : 46), tournant cette fois à son avantage l'ambiguïté entre la langue physique et la langue parlée. Le poète se permet aussi de remplacer un mot par un paronyme : « la masse gluante de matière à sens chaud, rouge / bouge un peu soudain » (Reynard, 2008 : 63). Le lecteur s'attend à lire « sang chaud », mais Reynard le remplace par le vocable « sens », qui démontre par là même sa signification facilement déroutante, aussitôt soulignée davantage par la modification d'un seul phonème entre « rouge » et « bouge ». Les phonèmes sont souvent interchangeable chez Reynard. Par exemple, on peut lire : « ce qu'il lit est mensonger. ce qu'il vit est mensonger » (Reynard, 2008 : 26). Les mots qu'« il » lit lui mentent, et ainsi

la vie qu'il mène est basée sur le mensonge. Pour le poète, cette relation d'interdépendance est tellement imbriquée qu'il suffit de changer un seul phonème pour changer le sens de toute la phrase. Lire et vivre, il s'agit de la même chose, à un phonème près. Reynard écrit aussi : « la langue de ma mère » (Reynard, 2008 : 68), rendant possible l'énonciation de « la » mère et de « ma » mère en même temps. Le poète joue de plus sur l'homophonie des mots. Par exemple, il est possible de lire : « la mère qui prit peur / longtemps / et mourut / est redevenue la mer qui biscuite le soleil » (Reynard, 2008 : 32-33). La « mère » maternelle et la « mer » aqueuse se révèlent interchangeables.

3.2. L'emploi de néologismes

Ferdinand de Saussure, dans son passage sur l'arbitraire du signe, apporte cette précision :

Le mot *arbitraire* appelle [...] une remarque. Il ne doit pas donner l'idée que le signifiant dépend du libre choix du sujet parlant ([...] il n'est pas au pouvoir de l'individu de rien changer à un signe une fois établi dans un groupe linguistique); nous voulons dire qu'il est *immotivé*, c'est-à-dire arbitraire par rapport au signifié, avec lequel il n'a aucune attache naturelle dans la réalité. (Saussure, 2005 : 101)

Si Jean-Michel Reynard est préoccupé par l'arbitraire du signe, auquel il croit et qui justement l'obsède, il se permet néanmoins de contredire Saussure : il s'octroie le pouvoir de changer le signe préalablement établi et d'inventer des mots qui donneront d'eux-mêmes leur signification. Ainsi le poète attribue de nouveaux sens à ses néologismes :

la sculpture, ce est que par la matière saisie alors (significater) de la souffrance la souffrance chienne. chienner peut être la parole de la mer qui donne, depuis son haut, la possibilité microscopique de la souffrance insensible de la parole rase universellement. [...] la matière du rien elle consiste que la rienneté de la matière des mots – la parole – rienne. (Reynard, 2008 : 14)

Reynard crée aussi un « néo-verbe » : « la couenne des restants / point-d'interrogationne la pensée » (Reynard, 2008 : 47) pour ajouter une image au simple verbe « interroger ». La langue de Reynard lui est personnelle et il la transcrit comme telle. Michel Surya explique d'ailleurs que « mettre à nue la langue, c'est faire qu'on doive avoir chacun la sienne, averti de la solitude qui veut que nous n'espérions plus en avoir de commune » (Surya, 2010 : 66). Le déplacement des phonèmes et la création de néologismes permettent à Reynard de se libérer de l'empire angoissant de la langue et de la reconstruire à sa manière. L'écriture, son écriture, devient donc possible : « des cratères de la langue peuvent concourir au grade du mot de poésie » (Reynard, 2008 : 23).

CONCLUSION

En conclusion, nous souhaitons insister sur le fait que si la langue est d'abord perçue comme traîtresse, si le sens est étroitement lié à l'inanité dérivant de la constatation de l'arbitraire du signe, il est tout de même possible pour Jean-Michel Reynard de se détacher de cette conception angoissante qui *a priori* peut tout paralyser. En détruisant la langue d'usage et en créant son « exécriture » particulière, Reynard parvient à attribuer un sens à des mots qui lui sont propres. Mais bien qu'étant son ouvrage, le langage et la signification de *sans sujet* peuvent encore lui échapper. La création d'un monde poétique n'implique pas nécessairement le pouvoir d'y régner. Yves Peyré dit d'ailleurs :

Je ne crois pas que le labyrinthe ne conduise à rien, certes il ne faut pas exagérer ni la fin ni le début, et surtout pas de téléologie. Se laisser prendre par la rumeur étrange, entêtante et familière qui s'accomplit. Jean-Michel a donné quelque chose, à sa mesure, à sa démesure, on dira une œuvre, mais cela fait trop vieille littérature. (Peyré, 2009 : 152-153)

L'écriture de Jean-Michel Reynard demeure un champ de bataille entre le poète et la complexité du langage. Mais il semblerait que les deux en soient sortis vainqueurs, ou que les deux y soient morts.

BIBLIOGRAPHIE

- Gleize, Jean-Marie (1992), *A noir. Poésie et littéralité : essai*, collection Fiction & Cie; Essai, Paris, Seuil, 229 p.
- Laugier, Emmanuel (2008), « Postface : Ruban du sans sommeil » dans Reynard, Jean-Michel, *sans sujet*, Fécamp, Lignes, p. 71-90.
- Le Grand Robert de la langue française* [cd-rom] (2005 [2001]), Paris, Le Robert, 2^e édition.
- Noël, Bernard (1993), *La Chute des temps*, collection Poésie, Paris, Gallimard, 279 p.
- Peyré, Yves (2009), « Ensauvager le concept, in-poétiser la langue » dans *Jean-Michel Reynard, une parole ensauvagée*, collection Essais, Bruxelles, La lettre volée, p. 151-166.
- Prigent, Christian (2001), *Réel : point zéro (questions de poétique)*, Berlin, Weidler, 208 p.
- Reynard, Jean-Michel (2008), *sans sujet*, Fécamp, Lignes, 90 p.
- Reynard, Jean-Michel (2009), « Lettres à André du Bouchet » dans *Jean-Michel Reynard, une parole ensauvagée*, collection Essais, Bruxelles, La lettre volée, p. 85-93.
- Roche, Denis (1995 [1968]), *Éros énergumène*, collection Poésie, Paris, Gallimard, 198 p.
- Saussure, Ferdinand de (2005), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 520 p.
- Soucy, Pierre-Yves (2009), « Présentation : le réel, la langue, la séparation » dans *Jean-Michel Reynard, une parole ensauvagée*, collection Essais, Bruxelles, La lettre volée, p. 9-13.
- Surya, Michel (2010), *Excepté le possible : Jacques Dupin, Roger Laporte, Bernard Noël, Jean-Michel Reynard*, collection Cendrier du voyage, Les Cabannes, Fissile, 104 p.
- Tarkos, Christophe (1999), *Le signe =*, Paris, P.O.L., 160 p.

COMMENT PRENDRE EN COMPTE LE CO-TEXTE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU LEXIQUE?

Anne SARDIER

Université Blaise Pascal et

Université de Grenoble-Alpes

Anne.Sardier@univ-bpclermont.fr

Résumé

La présente contribution propose une démarche d'enseignement-apprentissage du lexique élaborée à partir d'approches linguistiques considérant la dimension syntagmatique du système lexical (Picoche, 1986, 1993; Melc'uk, 2004a, 2004b; Polguère, 2008; Victorri, 1997, 2007). L'objectif vise à montrer en quoi l'intégration de cette dimension syntagmatique en didactique contribuerait à l'acquisition du lexique. Nous faisons l'hypothèse qu'une structuration explicite de la relation co-textuelle favorise les apprentissages lexicaux. Afin d'analyser la portée de l'enseignement de cette relation co-textuelle, le protocole suivi permet dans un premier temps d'analyser le fonctionnement co-textuel de six unités lexicales sélectionnées conformément aux programmes scolaires. Le dispositif didactique découlant de ces analyses lexicales est mis en œuvre dans deux classes auprès de cinquante-six participants. L'analyse des tests écrits réalisés en début et en fin de dispositif permet ensuite d'évaluer l'évolution de la capacité à recourir au co-texte pour désambiguïser une unité lexicale. Selon les premiers résultats, une didactique du lexique intégrant la structuration du co-texte semble favoriser l'appropriation lexicale et le développement de procédures de résolution des problèmes de calcul du sens. Les élèves construisent ainsi progressivement leur compétence lexicale.

Mots-clés : lexique, co-texte, didactique, appropriation, réemploi

Abstract

This contribution proposes a teaching-learning process of the lexicon developed from linguistic approaches considering the syntagmatic dimension of the lexical system (Picoche, 1986, 1993; Melc'uk, 2004a, 2004b; Polguère, 2008; Victorri, 1997, 2007). The aim is to show how the integration of syntagmatic dimension in teaching vocabulary contributes to the lexical acquisition. We hypothesize that explicit structuring of co-textual relationship may promote lexical access and, ultimately, the reuse of lexicon. To analyze the co-textual relations' teaching's scope, protocol allows firstly to analyze the functioning of six lexical units selected according to the school curriculum, and it proposes a didactic device that considers, explicitly, the relation with co-text. The experimentation is conducted in two 6th grade classes. According to the preliminary results, lexicon's didactic including the co-text's structuring, seems to favor lexical appropriation by the learners. This way, pupils progressively build their lexical competence.

Keywords : lexicon, co-text, didactic, appropriation, lexicon reuse

INTRODUCTION

La contribution ici proposée est issue d'un travail de thèse en cours (Sardier, à paraître) qui envisage une réflexion didactique à partir de théories linguistiques considérant la dimension syntagmatique dans l'analyse lexicale. L'enseignement-apprentissage du lexique a pour objectif d'accroître et de structurer un lexique que les élèves seront amenés à rencontrer dans diverses situations, de lecture littéraire ou non. Il ne s'agit pas d'aborder seulement des unités extrêmement fréquentes appartenant au niveau de langue courant, mais bien d'élargir le lexique disponible en prenant également en compte des unités présentes dans différents niveaux de langue. La fréquence des mots est ainsi à considérer « pour aller du plus usuel au plus rare » (Picoche, 1993 : 57). Dans son ouvrage traitant du lexique mental, Babin rappelle d'ailleurs que « l'utilisation plus ou moins habituelle d'un mot dans le discours détermine deux variables qui influencent nettement le traitement lexical : la fréquence et la familiarité » (Babin, 2000 : 19). Il nous faut ainsi considérer la fréquence d'emploi des unités abordées. Si cette exigence n'est pas prise en compte, les unités lexicales ne trouveront pas d'ancrage dans l'esprit de l'élève et il ne sera pas possible de combler l'écart pouvant exister entre le lexique disponible et le lexique vers lequel l'enseignant souhaite mener l'élève. En outre, linguistes et didacticiens se rejoignent également depuis quelques années pour prendre en compte dans leurs analyses la dimension syntagmatique du lexique (par exemple, Picoche, 1986, 1993; Mel'čuk, 2004a, 2004b; Polguère, 2008; Victorri, 1997, 2007). Il s'agit ainsi d'« ouvrir les apprentissages à la dimension syntagmatique, qui fait intervenir les cooccurrences lexicales, les relations syntaxiques et les données sémantiques » (Chanfrault-Duchet, 2004). Si les associations paradigmatiques semblent favoriser la récupération de mots en langue seconde comme le note Matsukawa (2013) dans sa contribution aux *Journées de linguistique*, nous faisons quant à nous l'hypothèse que le recours aux associations syntagmatiques pourrait améliorer l'appropriation et le réemploi en français langue maternelle. Les unités lexicales peuvent alors être considérées relativement à leur environnement linguistique étroit, leur co-texte. Par ailleurs, un travail explicite sur le co-texte semble aussi participer du développement de la compétence lexicale (Grossmann, 2005). Notre objectif didactique est donc d'amener les élèves à recourir davantage au co-texte, dans la mesure où l'organisation de la relation co-textuelle semble pouvoir apporter des outils de structuration simples qui permettent de calculer le sens des unités lexicales. Nous exposons dans une première partie notre méthodologie pour analyser les unités lexicales de notre corpus et pour construire le dispositif didactique mis en place avec les élèves, puis nous analysons dans une deuxième partie les premiers résultats issus de cette recherche.

1. Méthodologie

1.1. Sélection des unités du corpus à étudier avec les élèves

En accord avec l'enseignante titulaire des classes dans lesquelles nous travaillons, nous sélectionnons, dans un premier temps, un corpus de six unités lexicales qui sont en lien avec une séquence de littérature menée dans deux classes de 6^e (1^{re} année du secondaire). L'étude concerne les textes de l'antiquité au programme de la classe de 6^e, à savoir « *Le récit de Gilgamesh, La Bible, L'Iliade et L'Odyssee* d'Homère, *L'Enéide* de Virgile, *Les Métamorphoses* d'Ovide » (M.E.N., 2008 : 5). Les six unités sélectionnées sont *péché, châtiment, épreuve, miséricorde, déluge* et *arche*, elles se rapportent à la partie du programme consacrée au lexique et concernant le « vocabulaire des religions » (M.E.N., 2008 : 5).

Ces unités sont choisies en fonction de deux critères : la fréquence et la familiarité (Babin, 2000 : 9). Elles sont employées fréquemment dans les textes étudiés et peuvent être familières dans la mesure où elles entrent dans la composition d'expressions polylexicales passées dans le langage courant. Toutes ces unités se caractérisent par leur fréquence dans les textes fondateurs ou les gloses explicatives nécessaires à une bonne compréhension de ces mêmes textes. Les élèves travaillent de la sorte sur des unités linguistiques qu'ils seront amenés à rencontrer dans les textes littéraires au programme et qu'ils auront l'occasion de retrouver dans d'autres textes, d'autres circonstances.

Par ailleurs, les unités lexicales sélectionnées se rapportant à un même domaine précis, elles suscitent entre elles des relations sémantiques; par exemple, *péché* et *châtiment* entretiennent une relation de cause à effet qui pourra être un élément à prendre en compte ultérieurement dans le dispositif didactique. Le potentiel argumentatif de l'unité pourra dans ce cas être exploité dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du lexique. Il est alors possible d'avancer, suivant la théorie de l'Argumentation Dans la Langue (désormais ADL), la relation péché DC châtiment. La sémantique argumentative permet ici la description lexicale. Les théoriciens de l'ADL montrent qu'une lexie peut être ainsi décrite par l'« enchaînement de deux segments de discours [...] reliés par un connecteur ayant soit la valeur transgressive (il est alors représenté par un connecteur abstrait POURTANT, lui-même abrégé en PT), soit la valeur normative (représentée par DONC, qui s'abrège en DC) » (Ducrot, 2001 : 22).

L'ordre dans lequel nous abordons ces unités lexicales est lié aux textes étudiés par l'enseignante, puisque l'étude du lexique s'intègre également à la séquence de littérature; il est aussi lié aux relations

sémantiques évoquées ci-dessus. Pour répondre à notre question de recherche, nous devons ensuite proposer une structuration du co-texte qui puisse être efficiente en didactique du lexique.

1.2. Structuration du co-texte des unités lexicales du corpus

Nous avons d'abord établi le champ sémantique des unités considérées, pour ensuite le structurer en fonction des éléments co-textuels impliqués dans les variations de sens. En nous appuyant sur les théories linguistiques citées en introduction et qui prennent en compte la dimension syntagmatique du lexique, nous nous attachons à mettre en œuvre des séances basées sur une analyse intégrative des structures lexicales. Nous recourons également à un article de De Vogüé et Paillard (1997) dans lequel les auteurs analysent l'interaction entre le co-texte d'une unité lexicale et les variations de sens qu'il induit. Nous avons utilisé le Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFi) pour cerner l'ensemble des sens des unités lexicales de notre corpus. Nous avons analysé, pour chacun des sens, le co-texte correspondant. Par exemple pour *péché*, nous remarquons que l'unité lexicale prend le sens de *faute*, comme cela est indiqué dans les premières lignes de la définition du TLFi. Mais ce sens va pouvoir être spécifié en fonction des autres unités auxquelles *péché* sera associé; c'est à partir de ce sens de base que les variations sémantiques vont opérer. Ainsi le *péché* pourra être *originel*, *de chair*, *par omission*, voire *mignon*, tandis que les verbes associés à l'emploi de cette unité lexicale, tels *commettre*, *pardonner*, voire *vivre*, détermineront la configuration actancielle de l'énoncé. Deux cas se distinguent donc suivant que l'unité linguistique se voit associer des noms ou adjectifs, ou bien des verbes. Pour reprendre l'exemple du *péché*, le sens précis du substantif sera dépendant de l'autre unité à laquelle il est lié; ainsi, pour *mignon*, il serait possible de gloser en disant qu'il s'agit d'un *gentil péché*, d'un *péché peu grave* comme le remarquent eux-mêmes les élèves (la Théorie SensTexte pourrait noter alors AntiMagn(*péché*) = *mignon*). Une occurrence présentée par le TLFi porte néanmoins sur l'emploi absolu de l'unité lexicale : *le péché* dans l'expression *vivre dans le péché*. Dans ce cas, la variation de sens n'est pas seulement liée aux associations lexicales : le recours à l'article *le*, caractéristique de l'emploi absolu, est plutôt constructionnel et, contrairement aux expansions telles *originel* et *de chair* qui sont toutes deux acceptables, il ne peut être remplacé par un autre article. Si la phrase *il vit dans le péché* ne peut être remplacée par **il vit dans un péché*, en revanche, la construction phrastique *il a commis un péché de chair* pourra être remplacée par *il a commis un péché par omission*. Malgré l'évolution du sens de *péché*, la phrase est cohérente. De même, il serait possible de dire *il a commis le péché de chair*, et dans ce cas la phrase ne présente pas d'emploi absolu : *péché* étant étendu par l'expansion *de chair*, l'article *le* entraîne là essentiellement une particularisation. L'emploi absolu est

par ailleurs utilisé avec le verbe *vivre* dans l'expression semi-figée *vivre dans le péché*. Dans ce cas, c'est quand même un sens proche de celui de *péché originel* qui est convoqué, comme le remarquent les lexicographes du TLFi en notant qu'il s'agit là de l'« état de l'homme pécheur; état de l'humanité subissant les conséquences du péché originel »; ce sens se réfère bien au concept de faute qui apparaît dans le sens de base de *péché*. À partir du champ sémantique du lexème et tout en considérant un sens premier de *faute, erreur*, il est donc possible de structurer le co-texte de *péché* en deux catégories, selon que le lexème est employé avec des noms ou des adjectifs qui permettent de spécifier son sens, ou selon qu'il est employé dans des constructions verbales qui modifient la configuration actancielle du propos, qui peuvent éventuellement être semi-figées et qui, elles aussi, entraînent une variation de sens. Nous procédons à cette analyse sémantique et co-textuelle pour toutes les unités du corpus afin de préciser pour chacune le rôle du co-texte dans la construction du champ sémantique.

Après ce travail de structuration du co-texte effectué pour chaque unité lexicale, nous sélectionnons ensuite les sens les plus fréquents à aborder en classe de 6^e et nous procédons à une synthèse de ces analyses. Nous résumons ce travail d'analyse et de synthèse dans le Tableau 1 :

Tableau 1 : Synthèse de la structuration du co-texte des unités du corpus

Sens de base des unités lexicales du corpus	Co-texte dit adjectival ou nominal concourant à spécifier le sens base	Co-texte dit verbal concourant à spécifier le sens de base
<i>Péché</i> : faute commise contre la loi de dieu	- <i>péché originel</i> , - <i>péché mignon</i> , - <i>péché de chair</i> ...	- <i>commettre un péché</i> , - <i>confesser un péché</i> , - <i>vivre dans le péché</i> ...
<i>Châtiment</i> : peine sévère	- <i>doux châtiments</i> , - <i>châtiments éternels</i> , - <i>châtiments spirituels</i> , - <i>châtiment de dieu</i> ...	- <i>infliger un châtimement</i> , - <i>subir un châtimement</i> ...
<i>Épreuve</i> : expérience, test	- <i>épreuve d'endurance</i> , - <i>épreuve d'examen</i> , - <i>épreuve difficile</i> ...	- <i>mettre à l'épreuve</i> , - <i>faire l'épreuve de</i> ...
<i>Miséricorde</i> : compassion, pitié	- <i>miséricorde divine</i> , - <i>miséricorde de dieu</i> ...	- <i>demander miséricorde</i> , - <i>accorder miséricorde</i> , - <i>crier miséricorde</i> ...
<i>Déluge</i> : inondation	- <i>déluge d'eau</i> , - <i>déluge de larmes</i> , - <i>déluge de paroles</i> , - <i>déluge de feu</i> ...	- <i>un déluge ruisselle</i> , - <i>un déluge s'abat</i> , - <i>un déluge anéantit</i> ...
<i>Arche</i> : sorte de coffre construit en bois pour renfermer les écritures saintes	- <i>arche d'alliance</i> , - <i>arche de Noé</i> , - <i>arche perdue</i> ...	- <i>être hors de l'arche</i> , - <i>se réfugier dans l'arche</i> , - <i>construire l'arche</i> ...

Ce tableau montre comment les éléments du co-texte peuvent être structurés de manière simplifiée en fonction de leur nature grammaticale dans une perspective didactique. L'analyse lexicale permet de

faire émerger un sens de base à partir duquel les co-occurents vont pouvoir agir. C'est sur la base de cette analyse et de cette sélection des sens les plus fréquents que nous travaillons avec les élèves de 6^e.

1.3. Construction d'un dispositif didactique permettant de travailler la structuration co-textuelle des unités sélectionnées

1.3.1. Définir et développer la compétence lexicale

Le dispositif mis en place vise à permettre le développement de la compétence lexicale des élèves. Pour définir cette compétence lexicale, nous nous référons à un article de Grossmann (2005) qui distingue trois versions différentes de la compétence lexicale en situation de lecture.

La première version est qualifiée de « réaliste ». Elle « se fonde sur le fait que le locuteur / récepteur est capable lorsqu'il rencontre une unité lexicale, de lui faire correspondre une représentation, sous la forme d'images mentales, de scénarios ou de scripts et de les intégrer dans le modèle mental en cours d'élaboration » (Grossmann, 2005 : 119). Nous retrouvons dans cette version de la compétence lexicale l'idée d'une intégration des connaissances nouvelles à celles qui sont efficaces. Mais cette version « réaliste » repose surtout sur une représentation d'un prototype de la part de l'individu, représentation principalement issue de l'expérience. Un problème se pose alors lorsque ce prototype n'est plus opératoire, tel le mot « opération » qui aurait comme prototype un décompte numérique et qui serait utilisé dans l'expression « opération chirurgicale », créant ainsi une « instabilité intersubjective des "objets du monde" auxquels les locuteurs réfèrent » (Grossmann, 2005 : 119).

La deuxième version de la compétence lexicale distinguée est liée à la stéréotypie. Dans cette version, la compétence lexicale serait plutôt affaire de savoirs sociaux développés à travers la notion de stéréotypes. La compétence lexicale serait alors la capacité à employer des mots de manière pertinente suivant les contextes.

La troisième version de la compétence lexicale évoquée est la version dite « constructiviste ». Dans cette version, le sens d'une unité lexicale reste sous-déterminé et le sujet doit le spécifier. Cette capacité à la désambiguïsation constitue ici un élément important de la compétence lexicale. Cette troisième version correspond aux théories développées notamment par Victorri et Fuchs (1996).

Grossmann propose de résumer ainsi l'ensemble de ces versions :

le lecteur / interprète s'appuie sur ses connaissances lexicales et ses représentations du monde pour peupler le monde textuel; il est en mesure d'opérer des calculs, à partir d'une schématisation issue des informations sémantiques fournies par le

lexique en contexte; mais il sait aussi mobiliser les stéréotypes associés aux mots pour accéder à des représentations. (Grossmann, 2005 : 125)

Connaissance et mobilisation sont des éléments de cette définition transitoire, mais d'autres capacités s'ajoutent pour tenter de cerner la notion de compétence lexicale.

Pour mobiliser efficacement le lexique, le lecteur doit en effet développer sa capacité à « réviser l'interprétation lexicale » (Grossmann, 2005 : 126). Ainsi, en fonction notamment des stéréotypes convoqués, un mot se verra éventuellement attribuer en premier lieu une interprétation erronée, qui pourra être révisée à la suite de la lecture ou de l'échange. La compétence lexicale comprend donc aussi cette capacité à réviser, voire à « mettre en attente » (Grossmann, 2005 : 127) l'interprétation lexicale.

La compétence lexicale présente aussi une dimension mémorielle. En effet, c'est aussi par la mise en relation avec un lexique en mémoire, organisé, disponible, que le sujet peut interpréter une unité lexicale. Il s'agit donc d'acquérir des connaissances lexicales organisées qui serviront de ressources pour la construction de la compétence. Cette dimension mémorielle se double d'une dimension combinatoire puisque les mots vont rarement seuls. C'est dans des combinaisons qu'ils sont rencontrés, voire stockés en mémoire et, dans ce cadre, structurer le co-texte peut permettre de préciser les rapports entre les diverses unités linguistiques. Ainsi pour s'appropriier *épreuve*, il est nécessaire d'en connaître un sens de base, mais il faut également comprendre, puis mobiliser les relations co-textuelles existantes entre *épreuve* et *subir* par exemple, ou entre *épreuve* et *surmonter*, voire entre *épreuve* et *difficile*, ou entre *épreuve* et la forme verbale *mettre à*. Le dispositif didactique devra donc permettre la mémorisation et la révision lexicales, via la prise en compte du co-texte.

1.3.2. Construire un parcours permettant l'analyse comparative

Compte tenu de ces considérations relatives à la compétence lexicale et étant donné le rôle du co-texte, la démarche doit donc intégrer les éléments constitutifs de cette compétence en favorisant les mises en relation entre les différentes structures du système lexical. Ainsi, les élèves découvrent d'abord les textes littéraires avec leur professeure de français avant de travailler les unités lexicales sélectionnées. Cette progressivité permet un premier contact des élèves avec les unités du corpus; elle permet également de lier le travail de compréhension en lecture au travail sur le lexique, en vertu du fait qu'il existe une influence réciproque entre ces deux domaines de l'enseignement du français. Ce contact va favoriser la mise au jour du lexique disponible pour les élèves, au début des séances consacrées au

lexique; il va également être souvent à l'origine de la sélection d'un sens de base établi par la classe pour chaque unité lexicale.

Puis, périodiquement, lors de la séquence de littérature, nous effectuons, dans les deux classes du dispositif, des séances d'enseignement dédiées au lexique au rythme d'une par semaine. Trois séances ont lieu afin de respecter au mieux le volume horaire attribué à l'étude du lexique. La première séance traite de *péché* et *châtiment*, la deuxième séance traite de *épreuve* et *miséricorde* et la troisième aborde *déluge* et *arche*. Une séance d'évaluation intermédiaire en lecture pose également une question relative au lexique des textes soumis à l'évaluation. Un exercice d'écriture est aussi proposé en lien avec les textes étudiés : il présente une consigne d'emploi de deux unités lexicales parmi les six que les élèves ont étudiées. Une évaluation finale, en lecture également, a lieu en fin de séquence et présente aussi une question relative au lexique que nous analyserons.

Afin de mesurer les effets de la démarche proposée, le temps consacré au lexique est le même pour tous les élèves. Les deux classes, représentant 56 participants, sont de niveau similaire. Le dispositif général et la démarche restent scrupuleusement identiques pour les deux cohortes, ce qui nous permet d'analyser comparativement l'évolution des comportements des élèves dans chacune des deux classes, entre les premières séances consacrées au lexique et les dernières. Par ailleurs, les deux classes ont la même enseignante de français, étudient les mêmes textes littéraires, au même moment de l'année scolaire.

La seule variable contrôlée réside dans le travail explicite sur la structuration du co-texte de chaque unité. En effet, afin de savoir si la structuration du co-texte que nous proposons est un facteur déterminant dans l'apprentissage du lexique, nous ne l'envisageons que dans une seule classe : la classe A. Nous proposons aux élèves de la classe B d'effectuer des exercices dits « de vocabulaire », souvent inspirés des manuels, à la place de ce travail de structuration co-textuelle.

Il est ainsi possible de comparer précisément ces deux déroulements simultanés. Le Tableau 2, qui met en parallèle le déroulement suivi dans les deux classes pour chaque séance consacrée au lexique, montre que le dispositif est globalement identique. Le parcours suivi aborde également dans les deux classes la dimension syntagmatique du lexique, dimension qui constitue l'un des facteurs déterminants du réemploi lexical (Sardier et Grossmann, 2010). La différence n'apparaît que dans l'explicitation de la structuration du co-texte dans les phases 7 et 9, cet aspect spécifique de la démarche est analysé ci-dessous.

Tableau 2 : Mise en perspective des déroulements effectués dans les deux classes du dispositif

<i>Phases d'une séance type</i>	<i>Classe A</i>	<i>Classe B</i>
<i>1. Faire émerger les représentations des élèves, activer le sens disponible pour eux</i>	X	X
<i>2. Mettre en commun, synthétiser</i>	X	X
<i>3. Proposer des phrases-problèmes</i>	X	X
<i>4. Faire réfléchir les élèves sur le sens de ces phrases et le sens de l'unité lexicale dans ces phrases, demander comment ils font pour trouver le sens (rôle de la dimension syntagmatique du lexique)</i>	X	X
<i>5. Mettre en commun</i>	X	X
<i>6. Faire la synthèse des différents sens du mot</i>	X	X
<i>7. Expliciter la structuration co-textuelle Compléter la fiche-outil / Vérifier</i>	<u>X</u> X	
<i>7. Demander aux élèves en binôme de compléter la fiche-outil</i>		X
<i>Mise en commun / vérification</i>		X
<i>8. Proposer un exercice / correction</i>	X	X
<i>9. Bilan sur les différents sens de l'unité lexicale</i>	X	X
<i>9. Bilan sur les stratégies liées à la structuration de son co-texte</i>	<u>X</u>	

2. Premières analyses : la structuration du co-texte est-elle efficiente pour développer la compétence lexicale?

Nous analysons tout au long du dispositif les productions des élèves, ainsi que les interactions qui ont lieu en classe. Suivant les phases du déroulement des situations d'apprentissage, les données sont écrites ou orales. Les procédés de traitement ainsi que les indicateurs varient en fonction des différentes étapes du dispositif. Afin de savoir si la structuration que nous proposons peut favoriser l'apprentissage du lexique, nous focalisons présentement nos analyses :

- sur les effets, en fin de dispositif, de l'enseignement de la relation co-textuelle (étude des conséquences de l'enseignement explicite du co-texte structuré en classe A);
- sur l'évolution des propositions des élèves tout au long du parcours (étude comparative de l'évolution en classe A et en classe B).

Notre analyse se fait donc en deux temps : d'abord elle concerne la structuration explicite du co-texte effectuée seulement dans la classe A, puis elle porte sur la progression éventuelle issue de cette structuration de la relation co-textuelle.

2.1. Les effets de la structuration explicite de la relation co-textuelle

Nous nous demandons ici si la structuration co-textuelle que nous proposons, et qui décrit un fonctionnement linguistique, est pertinente en didactique et si elle propose aux élèves des stratégies efficaces leur permettant de spécifier le sens. L'analyse de l'évaluation finale peut nous permettre de savoir dans quelle mesure le recours à la structure du co-texte a pu favoriser l'accès au sens lexical. Dans cette évaluation (voir annexe 1), il est notamment demandé aux élèves de proposer un sens pour l'unité *arche*(2) : « expliquez le sens du mot “ arche ”, citez les mots ou indices qui vous ont aidés à en comprendre le sens ». Nous analysons pour cet item les éléments constitutifs du co-texte cités par les élèves.

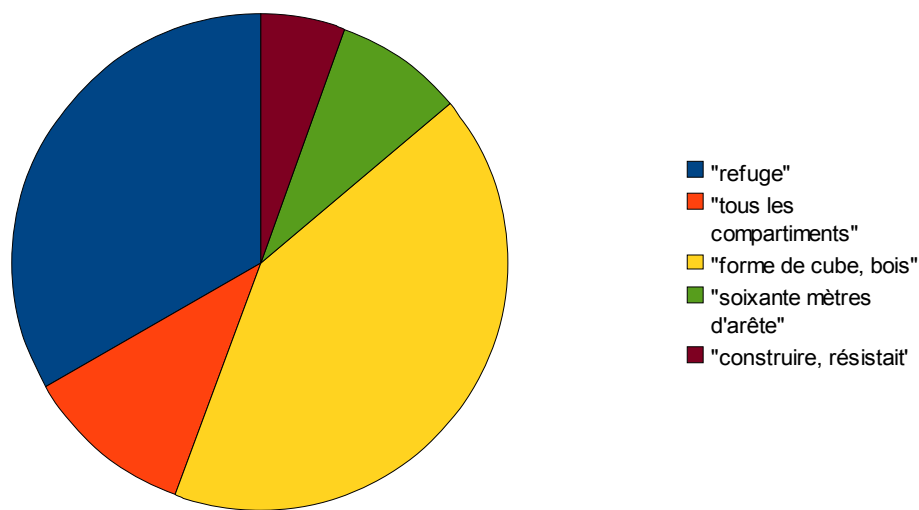


Figure 1 : Principaux éléments du co-texte utilisés pour calculer les sens des occurrences de *arche* (classe A, N = 21).

La Figure 1 montre une nette tendance des individus à recourir au co-texte nominal, au détriment du co-texte verbal. Ainsi, même après plusieurs périodes d'apprentissage, les élèves utilisent peu les deux types de co-texte. La figure 1 nous permet ainsi d'avancer que le co-texte verbal paraît sous-mobilisé pour préciser le sens d'une unité lexicale. Par ailleurs, à l'analyse des copies, nous remarquons que le co-texte est mobilisé judicieusement pour expliquer le sens de l'unité *arche*, comme cela était demandé aux élèves. Le travail effectué sur l'axe syntagmatique semble alors les avoir outillés en leur proposant des moyens pour préciser le sens d'une unité lexicale.

Nous comparons dès lors les résultats obtenus dans les deux classes, afin de savoir si l'explicitation opérée dans la classe A engendre une différence dans l'interprétation du sens.

2.2. Les effets du dispositif didactique tout au long du parcours

Afin d'analyser la progression éventuelle liée à notre démarche, nous établissons une comparaison entre les deux classes tout au long de notre mise en œuvre. Cette comparaison porte sur les propositions des élèves lors des séances consacrées au lexique, mais aussi sur leurs propositions en évaluation finale. Dans le diagramme ci-dessous apparaissent chronologiquement les occurrences étudiées dans chacune des trois séances consacrées au lexique (*péché* et *châtiment*, *épreuve* et *miséricorde*, *déluge* et *arche*), ainsi que les occurrences traitées dans l'évaluation finale (*déluge*(2), *arche*(2) et *écoutille*). Pour les unités lexicales étudiées en classe lors des séances consacrées au lexique, nous analysons les réponses fournies par les élèves lorsque l'enseignante leur demande d'explicitier le sens des occurrences dans des phrases-problèmes. Nous avons précédemment analysé les réponses à la consigne de l'évaluation finale relative à *arche*, le même type de questionnement porte aussi sur *déluge*. La consigne portant sur *écoutille* a pour objectif d'évaluer les stratégies utilisées par les élèves pour calculer le sens d'une nouvelle unité lexicale.

Nous comparons ainsi la classe A, dans laquelle nous avons procédé à l'explicitation de la structuration du co-texte, et la classe B, dans laquelle nous n'avons pas effectué cette explicitation :

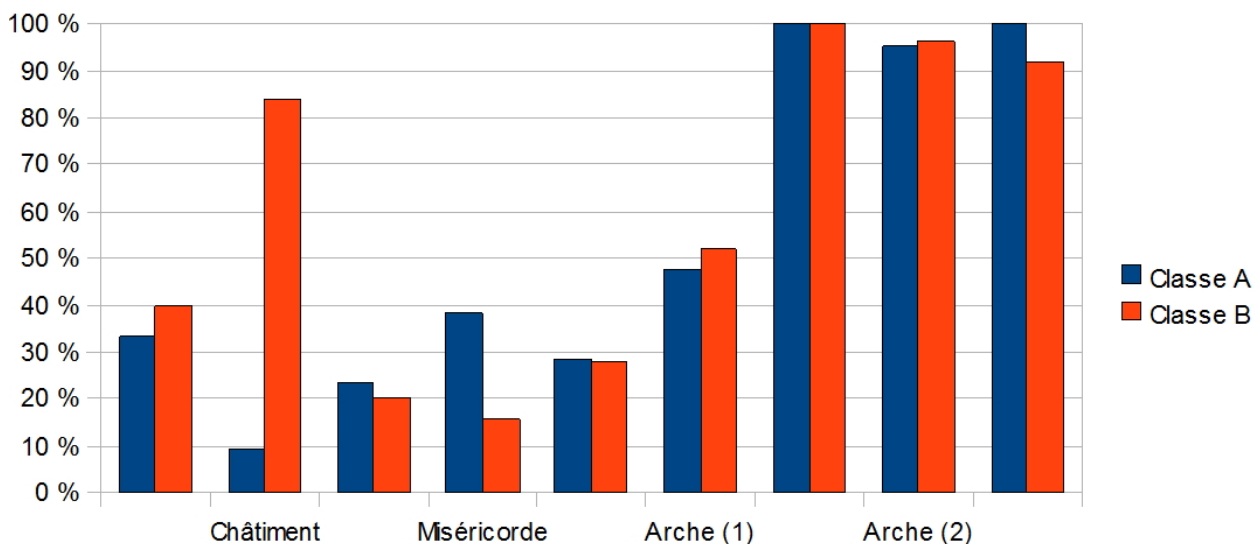


Figure 2 : Pourcentage d'élèves faisant appel à la structuration co-textuelle tout au long de la séquence (N = 56).

Nous remarquons qu'en début de dispositif, les élèves de la classe A recourent assez peu au co-texte des unités étudiées. Ainsi, lors de la première séance consacrée au lexique, pour *péché* et *châtiment*, les élèves de la classe A sont beaucoup moins nombreux que les élèves de la classe B à utiliser spontanément le co-texte de l'unité lexicale pour en proposer un sens. En effet, même si, comme nous l'avons noté, les classes ne sont pas extrêmement différentes, elles ne sont pas pour autant identiques.

Cette variable que nous n'avons pu contrôler réapparaît dans ces résultats relatifs aux unités lexicales étudiées dans les premières séances consacrées au lexique. Les élèves de la classe B recourent aussi majoritairement au co-texte pour proposer un sens à la deuxième unité lexicale étudiée dans les séances 1 et 3 : le co-texte est alors utilisé pour donner le sens de *châtiment* et *arche*, en relation avec *péché* et *déluge*. Ainsi les élèves proposent fréquemment qu'un *châtiment* est « une punition infligée quand on a commis un *péché* », ou que l'*arche* est « un grand bateau construit par Noé pour échapper au *déluge* »; ils s'appuient par là sur la première unité étudiée dans la séance pour proposer un sens à la deuxième unité lexicale étudiée. De cette façon, ils adhèrent à la démarche didactique qui leur est soumise et la mettent à profit, ils établissent aussi les liens sémantiques entre les différentes unités du corpus.

Le diagramme nous permet également de voir que l'écart entre les deux classes a tendance à se réduire au fil des séances. Les colonnes correspondant aux classes A et B ont tendance à s'équilibrer, voire parfois à s'inverser. La progression de la classe A se mesure également à la fin du dispositif où presque tous les élèves parviennent à donner aux unités lexicales un sens pertinent en contexte, notamment grâce au co-texte. Rappelons ici que les séances et la séquence dans son ensemble ont eu la même durée dans les deux classes. La seule différence réside bien dans le travail explicite sur la structuration co-textuelle dans la classe A. Ce travail reste implicite dans la classe B : il ressort essentiellement dans l'analyse des phrases-problèmes proposées (phase 3 de chacune des séances consacrées au lexique), voire dans les exercices et les corrections qui en ont été faites.

Par ailleurs, si les élèves utilisent de manière progressive le co-texte pour proposer un sens de base aux unités lexicales du corpus, ils y recourent aussi très majoritairement en fin de parcours, dans l'évaluation finale, pour spécifier le sens des unités dans un texte non encore étudié (*déluge*(2), *arche*(2) et *écoutille*). Nous remarquons ici que la structuration co-textuelle a aidé les élèves à recourir au co-texte pour préciser le sens des unités linguistiques et ainsi se les approprier pour pouvoir ultérieurement les réemployer.

La différence relativement peu marquée entre les deux classes suggère également que la démarche utilisée, qui met l'accent sur la dimension syntagmatique du lexique dans les deux classes, a effectivement favorisé l'appropriation lexicale et le réemploi en situation de compréhension. Bien que l'écart entre les deux classes ne nous permette pas de conclure à un effet décisif de la structuration explicite du co-texte, nous remarquons ainsi les effets du dispositif sur le réemploi lexical et la compréhension de texte. Plusieurs élèves ont eu en effet tendance à recourir à l'unité lexicale *épreuve* accompagnée de son co-texte, non seulement pour spécifier le sens de *épreuve*, mais aussi pour

expliciter le sens du texte. Ils utilisent ainsi l'association *mettre à l'épreuve* pour répondre à une question relative à la compréhension du texte et expliquer que l'un des personnages met l'autre à l'épreuve.

CONCLUSION

La structuration co-textuelle que nous avons envisagée, sur la base de théories linguistiques orientées vers la prise en compte du co-texte dans l'analyse lexicale, paraît ainsi efficiente en didactique du lexique. Nous avons noté qu'au cours du dispositif, les élèves de la classe A recourent de plus en plus aux éléments du co-texte pour spécifier le sens des unités lexicales à étudier, avec une priorité accordée au co-texte nominal, même si le co-texte verbal n'est pas délaissé. Nous avons aussi constaté que l'écart entre les deux classes reste peu important. Les élèves de la classe B progressent en effet également dans le recours à la dimension syntagmatique du lexique pour préciser le sens en contexte des unités linguistiques qui leur sont soumises. La démarche générale adoptée dans le dispositif semble donc profiter aux élèves des deux classes. Par ailleurs, la progression des propositions fournies par les élèves de la classe A tendrait à montrer que la structuration co-textuelle pourrait être efficace afin de permettre aux élèves d'utiliser le co-texte pour accéder au sens.

BIBLIOGRAPHIE

- Babin, Jean-Philippe (2000), *Lexique mental et morphologie lexicale*, Berne, Peter Lang, 257 p.
- Chanfrault-Duchet, Marie-Françoise (2004), « Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français », dans Calaque, Elisabeth et Jacques David (dir.), *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*, Bruxelles, De Boeck, p. 103-114.
- Ducrot, Oswald (2001), « Critères argumentatifs et analyse lexicale », *Langages*, n° 142, p. 22-40.
- Grossmann, Francis (2005), « Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes », dans Bronckart, Jean-Paul, Ecaterina Bulea et Michèle Pouliot (dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter des compétences*. Lille, Presses Universitaires du Septentrion, p. 117-137.
- Matsukawa, Yuya (2013), *Effet de l'entraînement à l'association lexicale sur la récupération des mots et l'apprentissage du vocabulaire en L2*, communication orale présentée au XXVII^e colloque des Journées de linguistique, Université Laval, Québec, 13 mars 2013.
- Mel'cuk, Igor (2004a), « Actants in semantics and syntax. I. Actants in semantic », *Linguistics*, vol. 42, n° 1, p. 1-66.
- (2004b), « Actants in semantics and syntax. II. Actants in syntax », *Linguistics*, vol. 42, n° 2, p. 247-291.
- Ministère de l'éducation nationale (2008), *Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008*.
- Picoche, Jacqueline (1986), *Structures sémantiques du lexique français*, Paris, Nathan.
- (1993), *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan, 106 p.
- Polguère, Alain (2008), *Lexicologie et sémantique lexicale : Notions fondamentales*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 356 p.
- Sardier, Anne (à paraître), *Construire la compétence lexicale : quelle place en didactique pour le co-texte?*, thèse de doctorat, Université Grenoble-Alpes.

- Sardier, Anne et Francis Grossmann (2010), « Comment favoriser le réemploi lexical? », *Recherches Lexique Vocabulaire*, n° 53, p. 9-34.
- Le Trésor de la langue française informatisé (2004). Paris, CNRS Éditions.
- Victorri, Bernard (1994), « La construction dynamique du sens », dans Porte, Michèle (dir.), *Passion des formes : dynamique qualitative, sémiophysique et intelligibilité*, Paris, ENS Éditions, p. 733-747.
- (1997), « La polysémie : un artefact de la linguistique? », *Revue de sémantique et de pragmatique*, n° 2, p. 41-62.
- Victorri, Bernard et Catherine Fuchs (1996), *La polysémie - construction dynamique du sens*. Archive ouverte HAL, 131 p.
- De Vogue Sarah et Denis Paillard (1996), « Identité lexicale et hétérogénéité de la variation co-textuelle. Le cas de *suivre* », dans Guimier, Claude (dir.). *Co-texte et calcul du sens*, Caen, Presses universitaires de Caen, p. 41-61.

Annexe 1 : TEXTE DE L'ÉVALUATION FINALE

TEXTE

Une nouvelle effroyable.

Lors d'un voyage, Gilgamesh, roi d'Ourouk, rencontre Outa-napishi qui lui raconte cette aventure.

J'avais reconnu la voix d'Ea, mon dieu, et compris que c'était à moi qu'il s'adressait en réalité. "Les dieux, poursuit Ea, ont décidé d'anéantir les hommes en les noyant sous un déluge d'eau. Il faut te mettre à l'abri, car personne n'en échappera. Voici ce que tu dois faire. [...] Commence par démolir ton palais et récupères-en le bois. [...] Utilise-le pour construire un refuge : une Arche, en forme de cube, de soixante mètres d'arête. Répartis sa hauteur sur sept étages autour d'un mât central qui servira de support." [...]

Je fis le tour de mon royaume. Je visitai mes troupeaux et mes parcs animaliers. J'y prélevai un couple de chaque espèce domestique et sauvage. Je les installai dans tous les compartiments de l'Arche, du niveau le plus bas jusqu'au plus élevé, selon leur aptitude à évoluer. Puis je fis monter mon épouse bien-aimée. Je refermai l'écoutille sur nous et la calfeutrai soigneusement, avec de la filasse et du goudron. Nous attendions le grand commencement.

Tout se figea soudain. Les bêtes et les choses savaient et se taisaient. Alors un choc sourd, au fin fond de l'espace, fracassa les digues du ciel et toutes ses réserves d'eau douce roulèrent en grondant, déchiquetèrent la voûte céleste et s'abattirent sur la terre. Les villes furent balayées d'un coup et les hommes, hachés comme de la paille. Rien ne résista. Tout fut broyé, battu, liquéfié. La nuit noircissait le monde, et les épées de la pluie saignaient l'obscurité à blanc.

Même les dieux étaient terrifiés par ce qu'ils avaient provoqué. Ils en avaient perdu le contrôle et Déluge, tel un jeune monstre, n'obéissait qu'à lui-même et s'en donnait à cœur joie.

L'Arche résistait bien. »

Jacques Cassabois, *Le premier Roi du monde, L'Épopée de Gilgamesh.*

ANALYSE

1 De quel épisode connu issu des textes fondateurs rapprochez-vous cet extrait ? Justifiez.

2 a) « déluge » : expliquez le sens du mot en début de texte et en fin de texte, citez les mots ou indices qui vous ont aidés à en comprendre le sens.

b) « Arche » : expliquez le sens du mot, citez les mots ou indices qui vous ont aidés à en comprendre le sens.

c) « écoutille » : d'après vous, quel peut être ici le sens de « écoutille » ? Citez les mots ou indices qui vous ont aidés à en comprendre le sens.

3 Les dieux font-ils preuve de miséricorde dans cet extrait ? Expliquez.

L'INFLUENCE TRANSLINGUISTIQUE SUR L'ACQUISITION DES PRONOMS CLITIQUES EN CATALAN L2 CHEZ DES ENFANTS LUSOPHONES ET FRANCOPHONES

Mònica TARRÉS et Aurora BEL

Universitat Pompeu Fabra

monica.tarres@upf.edu et aurora.bel@upf.edu

Résumé

Ce travail étudie l'acquisition des pronoms clitiques en catalan langue seconde. L'objectif principal est d'observer l'acquisition des pronoms clitiques accusatifs, datifs et adverbiaux en catalan L2 chez des enfants lusophones et francophones. Les enfants qui ont participé à l'étude sont âgés de 9 à 11 ans et poursuivent leurs études primaires en Andorre. Plus précisément, ce travail se penche sur la question de savoir si les apprenants du catalan L2 parviennent à acquérir ces catégories fonctionnelles lorsqu'elles sont employées dans une structure syntaxique particulière : la dislocation à gauche. Il s'agit d'une structure où un élément est détaché à gauche et repris par un clitique dans la proposition principale. Ce sujet a été exploré, entre autres, par Montrul (2004) et Sorace (2009), qui suggèrent que les phénomènes d'ordre syntaxique et pragmatique peuvent être source de difficultés acquisitionnelles pour les apprenants d'une langue seconde.

Mots-clés : syntaxe, pragmatique, langue seconde, acquisition, catalan

Abstract

This study focuses on the acquisition of clitic pronouns in L2 Catalan learners. The aim of this study is to observe the acquisition of clitic pronouns in L2 Catalan by Portuguese and French children. The target forms in this study are accusative, dative and adverbial clitics. All participants, aged between 9 and 11 years old, are attending a primary school in Andorra. Specifically, this study explores if Catalan learners are acquiring those target forms when using clitic left-dislocation structures. In those constructions, an argument of the clause is dislocated to the left and a clitic pronoun is required in the main sentence. There is considerable literature on this subject: Montrul (2004) and Sorace (2009), among others, consider that constructions involving syntax and pragmatics can present more difficulties in the acquisition of a second language.

Keywords : syntax, pragmatics, second language, acquisition, catalan

INTRODUCTION

Au cours des dernières années, les recherches sur l'acquisition d'une seconde langue ont observé que les phénomènes grammaticaux qui se situent à l'interface de deux composantes d'une grammaire entraînent des difficultés acquisitionnelles (Montrul, 2004; Sorace, 2009). La présente étude tente d'explorer l'acquisition d'un aspect du catalan qui se trouve à l'interface du domaine syntaxique et du domaine pragmatique. Nous nous proposons d'examiner l'acquisition en catalan de la troisième personne des pronoms clitiques accusatifs et datifs, et des clitiques adverbiaux *en* et *hi* (en français, *en* et *y*). Plus particulièrement, le travail se centre sur l'emploi de ces pronoms dans les dislocations à gauche : il s'agit de séquences comportant un constituant détaché qui est rappelé dans le noyau propositionnel par un pronom clitique. Notre étude porte sur les données d'enfants francophones et lusophones âgés de 9 à 11 ans qui poursuivent leurs études en catalan. Le catalan, le français et le portugais possèdent des pronoms clitiques accusatifs et datifs. Par contre, seuls le catalan et le français possèdent les clitiques adverbiaux *en* et *y*. Dans ce cadre, deux questions se posent : les apprenants lusophones et francophones montreront-ils la capacité d'acquérir cette structure syntaxique en catalan langue seconde? Quel est le rôle joué par la L1 des apprenants, le portugais et le français, dans la production de ces constructions grammaticales en catalan L2?

1. L'acquisition des propriétés morphosyntaxiques et pragmatiques des pronoms clitiques

1.1. L'intérêt des pronoms clitiques

Les pronoms clitiques dans les langues romanes ont fait l'objet de nombreux travaux. La tradition générative a largement traité ce sujet : Kayne (1975) en a fait une analyse pour le français. Plus tard, Zwicky (1977) a proposé une typologie générale de différentes sortes de pronoms clitiques. Beaucoup d'autres auteurs se sont penchés aussi sur cette question. De même, la dislocation à gauche a été mentionnée depuis longtemps parmi les structures syntaxiques de mise en relief de l'information à des fins expressives. La présente étude vise à explorer l'acquisition des propriétés morphosyntaxiques et pragmatiques des pronoms clitiques en catalan L2 et ce, dans les constructions détachées à gauche. L'intérêt principal concerne la capacité des lusophones et des francophones d'acquérir une construction syntaxique particulière, la dislocation à gauche avec reprise par un élément anaphorique. Certains chercheurs ont suggéré que ce type d'interaction entre la syntaxe et la pragmatique peut causer des difficultés dans l'acquisition d'une langue seconde (Montrul, 2004; Sorace, 2009). Les pronoms

clitiques du catalan concernés par cette étude sont la troisième personne des clitiques accusatifs et datifs et les clitiques adverbiaux *en* et *hi*. Bien qu'il existe de nombreux travaux sur l'acquisition des pronoms clitiques dans les langues romanes, les questions illustrées par notre étude ont été très peu explorées en catalan. À la lumière des études récentes, nous examinons des constructions grammaticales où le pronom clitique est détaché à gauche de la proposition. Il existe aussi la dislocation à droite, où le pronom est détaché à droite de la proposition. Les deux types de dislocations ont fait l'objet de plusieurs études. Cependant, la présente étude ne concerne que la dislocation à gauche puisque des différences fonctionnelles séparent les deux types de constructions. Comme mentionné plus haut, la dislocation à gauche a lieu lorsqu'un élément se détache en tête de phrase. Le constituant de la phrase est alors repris par un pronom clitique, comme dans les exemples suivants :

(1) Tots aquests llibres, els he llegit.

*Tous ces livres, je **les** ai lus.*

(2) El curs de català, **el** vaig fer l'any passat.

*Le cours de catalan, je **l'**ai suivi l'année dernière.*

L'ordre de base des constituants en catalan est SVO, sujet-verbe-objet. Cependant, des procédés tels que la dislocation à gauche permettent de focaliser des éléments dans la phrase. Ce type d'énoncés, non canoniques, sont liés au terme *emballage de l'information*, une notion introduite par Chafe (1976 : 28), qui la définit ainsi :

I have been using the term 'packaging' to refer to the kind of phenomena at issue here with the idea that they have to do primarily with how the message is sent and only secondarily with the message itself, just as the packaging of toothpaste can affect sales in partial independence of the quality of the toothpaste inside. (Chafe, 1976 : 28)

Vallduví (1993 : 3) reprend le terme *emballage de l'information* pour considérer les énoncés détachés de la proposition principale. Dans ce contexte, l'objectif du locuteur est de marquer un élément dans son discours :

Our conception of information packaging is a literal interpretation of the notion of 'packaging'. Namely, information packaging –the structuring or packaging of information– is taken to consist of a small set of instructions with which a speaker directs a hearer to retrieve the information encoded in a sentence and enter it onto her/his knowledge-store. The purpose of information packaging is precisely to optimize the entry of data into the hearer's knowledge-store. (Vallduví, 1993 : 3)

Jusqu'à maintenant, nous avons dégagé les objectifs de notre étude. Dans la prochaine partie, d'une manière générale, nous présentons les résultats des études antérieures sur l'acquisition des pronoms clitiques en langues romanes.

1.2. Études antérieures sur l'acquisition des pronoms clitiques

De nombreux auteurs se sont intéressés à la question de savoir dans quelle mesure le processus d'acquisition en langue seconde ressemble à celui de la première. Des similarités et des différences ont fait l'objet de recherches présentant des analyses comparatives du processus d'acquisition. En ce qui concerne les pronoms clitiques, les recherches en acquisition en langue seconde ont étudié l'influence translinguistique pour répondre à certaines questions : les pronoms clitiques seront-ils omis par les apprenants de catalan L2 ? Les pronoms clitiques seront-ils substitués par d'autres formes, et si oui, lesquelles? Liceras et coll. (1997) observent que les pronoms clitiques sont omis et substitués par des groupes nominaux chez les apprenants moins avancés d'espagnol L2. Les résultats des travaux de Leonini et Belletti (2004), de White (1996) et de Duffield et coll. (2002) sur l'acquisition des clitiques en langues romanes aboutissent aux mêmes conclusions que Liceras et coll. (1997).

Par ailleurs, Rosado (2007) étudie l'acquisition des déterminants et des pronoms clitiques chez des enfants chinois et des bilingues anglais-français apprenants d'espagnol L2. Les conclusions de Rosado suggèrent que les enfants chinois ont omis beaucoup plus de clitiques et de déterminants, ce qui peut être expliqué par l'absence de ces formes en chinois. Le choix entre l'omission et la réalisation est clair pour les bilingues anglais-français : ces derniers n'omettent pas les formes cibles.

Concernant les études en catalan, Maré (2007) étudie des apprenants roumains de catalan langue seconde. Le roumain ne possède pas de pronoms clitiques, ce qui peut expliquer que l'auteur observe que les apprenants de catalan L2 produisent des erreurs d'omission, d'addition et de substitution de ces catégories.

Par ailleurs, l'étude de Wust (2009) constate que les apprenants de français L2 ont plus fréquemment omis des objets ou employé d'autres pronoms ou des groupes nominaux plutôt que les formes clitiques adverbiales *en* et *hi*. Selon l'auteur, les erreurs sont reliées à l'animéité, à la structure argumentative et aux référents. En effet, les formes ciblées *en* et *hi* sont un défi pour des apprenants anglophones qui ne possèdent pas ces formes dans leur système linguistique.

En ce qui concerne l'étude des dislocations à gauche avec reprise pronominale, plusieurs recherches ont analysé la production d'apprenants dans différentes configurations L1-L2. Valenzuela (2004)

suggère que les apprenants anglophones d'espagnol L2 ont acquis les propriétés syntaxiques de la dislocation à gauche avec reprise pronominale. Cependant, les propriétés interprétatives ont été fossilisées. Ces résultats remettent la théorie de l'optionnalité en premier plan.

Enfin, Ivanov (2009) étudie l'acquisition des constructions de dislocation à gauche en bulgare L2. Ses résultats indiquent que les apprenants anglophones de niveau intermédiaire n'ont pas acquis cette structure. Par contre, les apprenants de bulgare L2 de niveau avancé arrivent à acquérir les propriétés syntaxiques des pronoms clitiques dans des structures de redoublement.

1.3. Nos hypothèses

L'acquisition des pronoms clitiques a été analysée de manière poussée en plusieurs langues romanes, comme le français et l'espagnol, mais non en catalan. Notre étude porte sur des données d'enfants lusophones et francophones apprenants de catalan L2 puisque le catalan, le français et le portugais diffèrent et se ressemblent à la fois du point de vue des propriétés des pronoms clitiques liées à la morphosyntaxe et au discours. Les ressemblances et les différences entre ces trois langues romanes nous conduisent aux hypothèses suivantes :

- Étant donné que, sur le plan morphosyntaxique, les pronoms clitiques accusatifs et datifs sont similaires dans les trois langues, les dislocations à gauche avec reprise par ces pronoms engendrent moins de difficultés pour les apprenants lusophones et francophones de catalan L2.
- Étant donné que les pronoms clitiques adverbiaux *en* et *hi* sont des catégories inexistantes en portugais, les dislocations à gauche avec reprise par ces pronoms engendrent plus de difficultés pour les apprenants lusophones de catalan L2. Par contre, la similarité entre le catalan et le français peut constituer un aspect favorable pour les apprenants francophones de catalan L2.

2. La présente étude

Cette partie se charge de présenter les données de l'étude expérimentale auprès de deux groupes d'enfants dont la L1 est le français ou le portugais et qui apprennent le catalan comme langue seconde.

2.1. Sujets-participants

Afin d'étudier l'influence translinguistique du français L1 et du portugais L1 sur le catalan L2, un groupe expérimental comprenant des enfants francophones (n = 8) et des enfants lusophones (n = 20) a été recruté. Il s'agit d'enfants apprenants de catalan L2, âgés de 9 à 11 ans et nés en Andorre. Tous ces enfants poursuivent leurs études primaires en Andorre où la langue officielle est le catalan. Cependant, il existe une forte présence du français et de l'espagnol. En outre, certains suivent des cours

extrascolaires en français et en portugais. Le groupe témoin est constitué de locuteurs natifs (n = 20). L'âge des sujets de catalan L1 est entre 9 et 11 ans.

2.2. Données expérimentales

Dans cette étude, nous avons élaboré un questionnaire sociolinguistique dont le but était de connaître le profil de nos sujets. Afin d'analyser l'acquisition des pronoms clitiques dans des contextes de dislocation à gauche, nous avons construit un test de production orale contrôlée en catalan. Ce test a été spécialement préparé pour les enfants participant à cette étude. L'instrument a été testé par des locuteurs natifs pour s'assurer de la validité du test. Un document, en format papier, contenant les règles à suivre et des phrases à trous est remis aux enfants participants. Ce document présente 24 dislocations à gauche. Deux papiers cartonnés avec des illustrations pour enfants ont aussi été remis aux participants. Premièrement, nous avons expliqué les règles du jeu et nous avons signalé aux participants l'importance de leur réaction spontanée. Le jeu a été réalisé individuellement avec le chercheur. Afin que la structure de dislocation soit produite, le locuteur était obligé d'utiliser les phrases qui lui avaient été fournies sans en modifier l'ordre. Les trous devaient être remplacés par le pronom clitique approprié selon la phrase. Les énoncés ont été enregistrés et analysés à posteriori.

Exemples d'énoncés :

(3) El conill, (posar) ...

Le lapin, (mettre) ...

(4) A sobre de l'arbre, (col·locar)... un esquirol.

Sur l'arbre, (placer)... un écureuil.

Réponses attendues :

(5) El conill, posa'l a baix.

Le lapin, mets-le en bas.

(6) A sobre de l'arbre, col·loca-hi un esquirol.

Sur l'arbre, places-y un écureuil.

2.3. Résultats

2.3.1. Les pronoms clitiques accusatifs et datifs de troisième personne

Le tableau 1 indique les résultats des deux groupes expérimentaux et du groupe témoin concernant les énoncés où il fallait produire une dislocation à gauche avec reprise pronominale par un clitique accusatif. Le tableau est divisé en trois colonnes selon que les sujets ont produit les pronoms clitiques

attendus ou non, ou bien s'ils les ont omis. En ce qui concerne les énoncés contenant des pronoms clitiques accusatifs, les pourcentages de production sont similaires pour les lusophones (75 %), les francophones (70,8 %) et le groupe témoin (75 %). Néanmoins, nous remarquons des pourcentages assez élevés concernant l'omission pour le groupe français L1 (25 %) et le groupe portugais L1 (20,4 %), et aussi pour le groupe témoin (20,4 %).

Tableau 1 : Pronoms clitiques accusatifs

	autres formes	omission	production
Catalan L1	4,6 %	20,4 %	75 %
Français L1	4,2 %	25 %	70,8 %
Portugais L1	4,6 %	20,4 %	75 %

Concernant les résultats des énoncés contenant des pronoms clitiques datifs, répertoriés dans le tableau 2, nous constatons que si nous comparons ces données avec celles des clitiques accusatifs, les apprenants ont plus fréquemment omis les formes cibles et les ont substituées par d'autres formes (par exemple, des groupes nominaux). Ainsi, le groupe portugais a omis 34,2 % des clitiques datifs et le groupe francophone, 45,8 %. Le pourcentage d'omission du groupe témoin est moins élevé (25,9 %). Les participants ont évité la forme cible en utilisant d'autres tournures (25,8 % pour les lusophones; 18,8 % pour les francophones et 27,8 % pour les locuteurs natifs). À nouveau, ce tableau montre des résultats similaires pour les trois groupes qui ont participé au test.

Tableau 2 : Pronoms clitiques datifs

	autres formes	omission	production
Catalan L1	27,8 %	25,9 %	46,3 %
Français L1	18,8 %	45,8 %	35,4 %
Portugais L1	25,8 %	34,2 %	40 %

2.3.2. *Pronoms clitiques adverbiaux en et hi*

Les tableaux 3 et 4 répertorient les résultats de la production des clitiques pronominaux *en* et *hi*, présents dans les systèmes pronominaux du catalan et du français et inexistantes en portugais. Ces catégories pourraient être un défi pour les apprenants lusophones qui doivent acquérir des catégories fonctionnelles dans leur langue seconde.

Concernant le tableau 3, nous observons que non seulement le score d'omission pour le pronom clitique partitif *en* est élevé chez les lusophones (38,3 %) et les francophones (31,3 %), mais aussi chez le groupe témoin (62,4 %). Pour les résultats de la production de ce pronom clitique, les scores du groupe francophone (62,5 %) et du groupe témoin (62 %) sont presque identiques. La similarité entre

les deux langues semble mener à de bonnes performances dans le groupe expérimental francophone. Par contre, l'absence du pronom clitique partitif *en* en portugais semble défavoriser le groupe lusophone puisque le pourcentage de production est moins élevé (33,3 %). Ce groupe, par contre, utilise d'autres formes, telles qu'un syntagme nominal, au lieu d'un pronom clitique (28,4 %).

Tableau 3 : Pronom clitique partitif *en*

	autres formes	omission	production
Catalan L1	20,4 %	17,6 %	62 %
Français L1	6,2 %	31,3 %	62,5 %
Portugais L1	28,4 %	38,3 %	33,3 %

Le tableau 4 répertorie les données du pronom clitique locatif *hi*. Les résultats indiquent des pourcentages d'omission élevés chez les groupes lusophone (79,2 %) et francophone (68,8 %), mais aussi chez le groupe témoin (75 %). Ces résultats sont inattendus, surtout en ce qui concerne les locuteurs natifs. L'omission sera revue dans nos conclusions.

Tableau 4 : Pronom clitique locatif *hi*

	autres formes	omission	production
Catalan L1	7,4 %	75 %	17,6 %
Français L1	8,3 %	68,8 %	22,9 %
Portugais L1	10 %	79,2 %	10,8 %

2.3.3. Résultats inter-groupes

Nous nous appuyons sur une ANOVA à un facteur pour comparer les résultats précédemment mentionnés afin de relever des éventuelles différences significatives. Pour illustrer la différence entre les deux groupes expérimentaux et le groupe témoin quant à l'acquisition des pronoms clitiques accusatifs et datifs de troisième personne et des clitiques adverbiaux *en* et *hi*, nous avons représenté sur les figures 1 et 2 les données suivantes : premièrement, la figure 1 montre la distribution moyenne des pronoms clitiques produits, pour les trois groupes. Deuxièmement, la figure 2 présente la distribution moyenne des pronoms clitiques qui ont été omis, pour les trois groupes.

Les résultats du test statistique démontrent qu'il n'y a pas de différences significatives, par rapport aux locuteurs natifs, pour les contextes contenant un pronom clitique accusatif et datif. Ce n'est que pour le pronom clitique partitif *en* que nous avons trouvé une différence significative ($p < 0,05$) entre le groupe témoin et le groupe lusophone. En revanche, aucune différence significative n'a été relevée pour le clitique locatif *hi*.

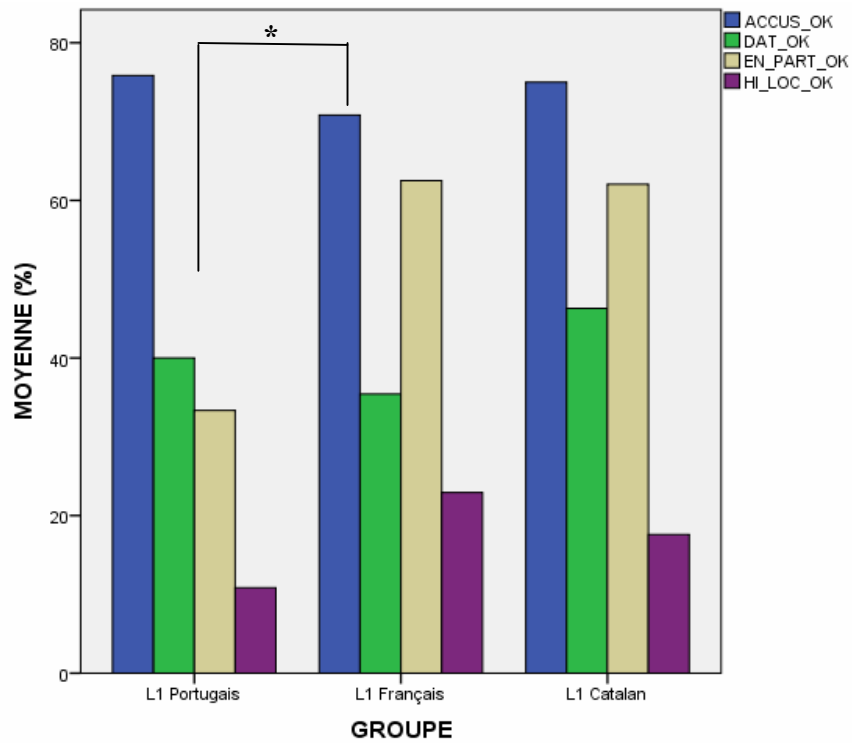


Figure 18 : Moyenne de production des pronoms clitiques.

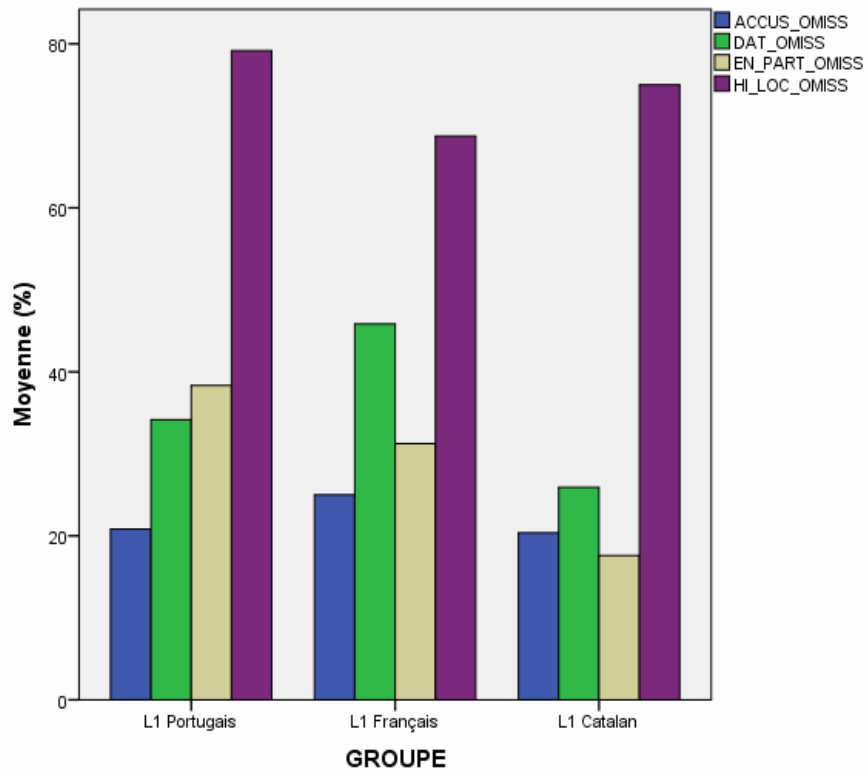


Figure 2 : Moyenne d'omission des pronoms clitiques.

En ce qui concerne l'omission des pronoms clitiques, les données sont illustrées par la figure 2. Les résultats ne diffèrent pas de manière significative entre les groupes, qui produisent des données

similaires concernant l'omission. En général, les participants ont moins omis les pronoms accusatifs et datifs. Par contre, le pronom clitique *hi* est sans doute le plus fréquemment omis par tous les groupes, même pour le groupe témoin. Étant donné que les données ici répertoriées manifestent que le pronom clitique *hi* est très souvent omis par les locuteurs natifs, d'autres tests doivent être mis en place afin de comparer, en général, les résultats de la présente étude et, en particulier, d'analyser si le pronom clitique *hi* est en perte d'usage parmi les locuteurs natifs.

CONCLUSION

Dans ce travail, nous nous sommes interrogées sur l'existence d'une influence translinguistique du portugais et du français sur l'acquisition des pronoms clitiques en catalan langue seconde lorsqu'ils sont employés dans des dislocations à gauche. Nous avons examiné l'acquisition des pronoms clitiques accusatifs, datifs et des pronoms adverbiaux *en* et *hi*, dans des constructions employées surtout dans un contexte familier : les dislocations à gauche. En effet, les structures détachées en tête de phrase avec reprise anaphorique sont plus restreintes à l'écrit qu'à l'oral. Elles s'associent plutôt à la langue parlée. Ces caractéristiques pourraient expliquer en partie les résultats. Premièrement, l'analyse des données a indiqué, en général, que les pronoms clitiques ont été omis à des degrés différents selon le pronom clitique et le groupe expérimental. Étant donné que le taux d'omission est élevé même pour le groupe natif pour l'ensemble des pronoms clitiques, une révision de l'épreuve s'avère nécessaire. D'autre part, nous observons que lorsque les catégories fonctionnelles sont partagées par les langues, comme les pronoms clitiques accusatifs et datifs, le résultat se traduit par des scores similaires entre les groupes. Par contre, la disparité entre les langues peut produire des résultats moins avantageux : pour les apprenants lusophones, les résultats du test statistique montrent des différences significatives par rapport au groupe témoin, dans les énoncés où le pronom clitique partitif *en* apparaît. Le pronom clitique *hi* mérite une attention spéciale puisque les locuteurs natifs l'ont omis, donc sa présence dans l'input linguistique donné aux apprenants de catalan L2 pourrait être très déficitaire. Ces résultats ont été récemment confirmés par d'autres études : Perpiñán (2013) constate aussi une perte d'usage du pronom clitique *hi* parmi des locuteurs natifs adultes. Les données obtenues dans notre travail nous amènent à conclure que les difficultés liées à un système pronominal complexe et à une structure grammaticale particulière ont été assez bien surmontées par les apprenants lusophones et francophones puisqu'ils présentent des performances similaires à celles des locuteurs natifs. D'autres études sont cependant nécessaires pour mettre en perspective les résultats de la présente étude.

BIBLIOGRAPHIE

- Chafe, Wallace (1976), « Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view », *Subject and Topic*, p. 25-55.
- Domínguez, Laura (2007), « The L2 Acquisition of Spanish Focus: A Case of Incomplete and Divergent Grammars » dans Baauw, Sergio, Jacqueline van Kampen et Manuela Pinto (dir.), *The Acquisition of Romance Languages: Selected Papers from The Romance Turn II*, Utrecht, The Netherlands, LOT, p. 45-57.
- Duffield, Nigel, Lydia White, Joyce Bruhn de Garavito, Silvina Montrul et Philippe Prévost (2002), « Clitic placement in L2 French: Evidence from sentence matching », *Journal of Linguistics*, vol. 38, n° 3, p. 1-37.
- Ivanov, Ivan (2009), *Second language acquisition of Bulgarian object clitics: A test case for the interface hypothesis*, thèse de doctorat, University of Iowa.
- Kayne, Richard Stanley (1975), *French Syntax. The transformational cycle*, Cambridge, The MIT Press.
- Leonini, Chiara et Adriana Belletti (2004), « Adult L2 acquisition of Italian clitic pronouns and subject inversion structures », *Learnability and second languages: A book of readings*, p. 71-93.
- Liceras, Juana, Denyse Maxwell, Biana Laguardia, Zara Fernández, Raquel Fernández et Lourdes Díaz (1997), « A longitudinal study of Spanish non-native grammars: Beyond parameters », dans Ana Teresa Pérez-Leroux et William Glass (dir.), *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish*, Sommerville, MA, Cascadilla Press, p. 99-132.
- Maré, Pau (2008), *Interferències de la L1 en l'ús dels clítics pronominals de parlants romanesos del català*, communication orale présentée au VIII^e Congrès de Linguistique Générale à Madrid.
- Montrul, Silvina (2004), « Subject and object expression in Spanish Heritage speakers: A case of morphosyntactic convergence », *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 7, p. 125-142.
- Perpiñán, Silvia (2013), *Variation as the result of divergent Second Language Acquisition*, communication orale présentée au International Workshop on Syntactic Variation of Catalan and Spanish Dialects, Universitat Autònoma de Barcelona, les 26, 27 et 28 juin 2013.
- Rosado, Elisa (2007), *La adquisición del sintagma determinante en español como lengua segunda y lengua extranjera*, thèse de doctorat, Universitat de Barcelona.
- Sorace, Antonella et Ludovica Serratrice (2009), « Internal and external interfaces in internal and external interfaces in bilingual language development: Beyond structural overlap », *International Journal of Bilingualism*, vol. 13, p. 195-210.
- Valenzuela, Elena (2004), « Incomplete End State L2 Acquisition: Topic constructions in L2 Spanish and English », communication orale présentée à l'Université Western Ontario.
- Vallduví, Enric (1993), « Catalan as VOS: Evidence from information packaging », *Linguistic Perspectives in the Romance Languages*, p. 335-350.
- White, Lydia (1996), « Clitics in L2 French », *Generative perspectives on language acquisition: Empirical findings, theoretical considerations, crosslinguistic comparisons*, p. 335-368.
- Wust, Valerie A. (2009), « À la recherche des clitiques perdus : The dictogloss as a measure of the comprehension of *y* and *en* by L2 learners of French », *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 65, n° 3, p. 471-499.
- Zwicky, Arnold M. (1977), *On clitics*, thèse de doctorat, Indiana University Linguistics Club.

LA PLACE ET LES CONTENUS DE LA CIVILISATION-CULTURE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU CHINOIS LANGUE ÉTRANGÈRE : UNE ÉTUDE DE CAS À ANGERS

Yilan YU

Université de Nantes et Université catholique de l'Ouest

yyu@uco.fr

Résumé

La croissance de l'économie chinoise et les discours médiatiques concernant la Chine suscitent une forte augmentation de l'apprentissage de la langue chinoise depuis 2004 en France. Il est clair que les échanges langagiers ne peuvent jamais se dissocier des contextes socioculturels. C'est une des raisons pour lesquelles je m'intéresserai à l'enjeu que constitue l'intégration de la culture-civilisation dans l'enseignement du chinois. M'appuyant sur les données d'un corpus composé de deux manuels et sur celles d'une enquête menée auprès d'apprenants et d'enseignants de chinois mandarin, j'analyserai, dans cette étude, quels sont les contenus de la culture-civilisation proposés dans les manuels de chinois, et quelle est la place réservée à la culture-civilisation dans l'enseignement-apprentissage de cette langue. L'objectif de cette recherche est d'appréhender l'état actuel de la langue-culture ainsi que les difficultés éventuelles pour l'enseignement-apprentissage du chinois.

Mots-clés : culture-civilisation chinoise, enseignement-apprentissage du chinois, diversité culturelle

Abstract

The growth of the Chinese economy and the media discourse about China generate a strong increase in Chinese language learning in France since 2004. It is clear that the language exchanges can never be separated from the socio-cultural contexts. This is one of the reasons why I propose to investigate the issue of the integration of culture-civilization in teaching Chinese. Based on data from a corpus consisting of two textbooks and a survey which we conducted with learners and teachers of Chinese, this study will analyze what are the contents of the culture-civilization offered in Chinese textbooks, and what is the place reserved for culture-civilization in teaching and learning this language. The aim of this research is to provide an insight into the current state of the language-culture as well as related difficulties in teaching and learning Chinese.

Keywords : Chinese culture-civilization, teaching and learning of Chinese, cultural diversity

Remerciements

Je tiens dans un premier temps à remercier Mme Béatrice Bouvier-Laffitte, ma directrice de recherche, pour sa patience, sa sympathie, sa disponibilité, ses idées et conseils, ainsi que pour son aide précieuse tout au long de cette étude. Je remercie sincèrement les enseignants et les apprenants qui ont accepté de coopérer avec moi. Ils m'ont donné la possibilité de mener les observations, enquêtes et entretiens nécessaires à mes recherches. J'aimerais adresser un remerciement particulier à Mme Béatrice Dewas qui a pris le temps de me relire, qui me soutient psychologiquement, en particulier dans les moments de doute ou de découragement, pendant ces années d'études. Mes dernières pensées iront vers mes amis et ma famille en Chine, et surtout mes parents, qui m'auront permis de poursuivre mes études en France jusqu'aujourd'hui.

INTRODUCTION

Depuis longtemps, la langue chinoise est en général considérée en Occident comme une langue exotique, mal connue et difficile à apprendre. Dans les siècles passés, le chinois semblait être une langue très « lointaine ». Cependant, à la fin du XX^e siècle et au début du XXI^e siècle, plus précisément depuis 2004¹, au fur et à mesure de l'accélération du développement économique en Chine, nous pouvons observer une forte croissance du nombre d'apprenants de la langue chinoise dans le monde. Le chinois mandarin est désormais considéré comme une langue utile pour les échanges aussi bien économiques que touristiques (Bouvier, 2010 : 34).

D'après les estimations officielles chinoises, le nombre d'apprenants de langue chinoise a dépassé les 40 millions, plus de 3000 établissements supérieurs de 109 pays ayant ouvert des cours de chinois² (Chinanews, 2009).

En ce qui concerne la France :

À la rentrée 2011-2012, 29505 élèves [dont 1400 en Pays de la Loire (France 3, 2012)] sont engagés dans l'apprentissage du chinois en collège, lycée, BTS ou classes préparatoires contre 9328 en 2004-2005. En l'espace de quelques années, le chinois est passé de la 9^{ème} à la 5^{ème} place des langues enseignées dans l'enseignement secondaire. (Bellassen, 2011 : 2)

De plus, 30 écoles primaires offrent un enseignement de chinois et 150 universités, instituts et grandes écoles dispensent des cours de chinois, pour un total de 12 000 étudiants (Bellassen, 2011).

En didactique des langues, le concept de langue-culture a été introduit il y a plusieurs années. Les rapports entre la langue et la culture ont été beaucoup influencés par l'évolution des concepts de langue et de culture. Le sens spirituel que l'on donne aujourd'hui à la notion de « culture » est attribuable à Tylor (1876). De nos jours, le terme « culture » représente en effet non seulement des aspects civilisationnels comme l'art, les coutumes, l'architecture, etc., mais englobe également l'ensemble de ce qui est produit par les interactions humaines. Il s'ajoute donc une dimension qui concerne les actions, les échanges, la communication, c'est-à-dire que la culture n'est plus un fait figé et stable, mais

¹ En avril 2004, un programme de « Volontaires en enseignement de chinois langue étrangère » est mis en place par la Chine afin de répondre à la demande massive d'enseignants de chinois dans le monde. En novembre 2004, le premier Institut Confucius ouvre ses portes à Séoul en Corée du Sud. Les instituts Confucius sont des établissements culturels publics à but non lucratif, implantés depuis 2004 par la République populaire de Chine dans plusieurs villes du monde. Les buts principaux des succursales sont de dispenser des cours de chinois mandarin, de soutenir les activités d'enseignement locales et de participer à la diffusion de la culture chinoise.

² Notre traduction. Le titre original de l'article est « 国家汉办主任：全世界学习汉语人数已超4000万 ».

qu'elle est au contraire « mouvante et alvéolaire » (Abdallah-Preitceille : 2011). Comme Abdallah-Preitceille l'indique, « *La culture, comme la langue, est bien un lieu de mise en scène de soi et des autres* » (Abdallah-Preitceille, 2011 : 17).

La langue est issue de la culture et considérée comme une de ses parties. La culture se manifeste souvent dans la langue. Les deux s'influencent mutuellement et évoluent ensemble au fil du temps. Cependant, mes observations révèlent une certaine distance entre la culture actuellement présentée en cours de chinois en France et la culture contemporaine chinoise. Les représentations culturelles et sociales présentées en classe semblent figées dans une époque plus ancienne et plus ou moins limitées à des stéréotypes et lieux communs. J'ai donc été amenée à m'interroger sur le thème suivant :

Actuellement, quels sont les contenus de culture-civilisation proposés dans les manuels de chinois mandarin et quelle est la place réservée à la culture-civilisation dans l'enseignement-apprentissage de cette langue dans les collèges, lycées et universités français?

L'objectif de cette recherche est faire un état des lieux de ce qui se fait en classe concernant plus précisément l'enseignement de la langue-culture ainsi que les difficultés éventuelles de l'enseignement-apprentissage (E-A) du chinois langue étrangère (CLÉ).

1. Méthodologie

Cette recherche repose sur une enquête de terrain et un corpus de deux manuels. L'enquête s'est déroulée entre février et mars 2012 auprès de deux établissements secondaires et de deux établissements universitaires. La cueillette de données s'est faite au moyen d'un questionnaire auprès des élèves et étudiants, d'un guide d'entretien destiné aux enseignants, et de l'étude et de l'analyse de deux manuels de chinois édités en France et utilisés actuellement par les apprenants interrogés. Les questions et observations traitent de la place et des contenus de la culture-civilisation (CC) en classe de langue chinoise et des besoins de chaque groupe.

2. Présentation de l'enquête

2.1. Questionnaire visant l'apprenant³

135 questionnaires ont été remplis par des apprenants du chinois, dont 61 collégiens, 38 lycéens et 36 étudiants. Les collégiens proviennent de trois classes, une de 6^e, une de 5^e et une de 5^e et de 4^e

³ Voir Annexe 1

mélangées,⁴ et étudient au collège Jean Monnet. Les lycéens, de seconde et de terminale,⁵ étudient au lycée Henri Bergson. Les étudiants proviennent de l'Université d'Angers (U'A) et de l'Université catholique de l'Ouest (UCO). Ces établissements sont tous situés à Angers (France). Les collégiens reçoivent 3 heures de cours de chinois par semaine, ils ont commencé leur apprentissage en 6^e, leurs classes sont considérées comme des classes bilingues et le chinois est leur deuxième langue vivante (LV2). Les lycéens reçoivent 3 heures de cours par semaine et il s'agit de leur LV3. Les étudiants de niveau 1 et de niveau 2⁶ étudient le chinois 3 heures par semaine avec deux professeurs différents et le chinois est aussi considéré comme leur LV3.

Le questionnaire visant l'apprenant est composé de neuf questions. Les quatre premières questions concernent des informations générales : l'âge, le statut social, le nombre d'années d'études de chinois et l'expérience vécue sur le territoire chinois. Les quatre questions suivantes abordent directement le sujet de cette recherche : la place réservée à la CC chinoise et les contenus culturels/civilisationnels présentés dans leur classe de langue. La dernière question concerne le contact avec la CC chinoise en dehors des cours.

2.2. Guide d'entretien visant l'enseignant⁷

Au total, huit professeurs de chinois ont été interviewées, dont cinq Françaises, deux Chinoises et une Taïwanaise. À part une professeure envoyée par le HANBAN⁸ qui enseigne le chinois à l'Institut Confucius des Pays de la Loire d'Angers (ICPLA), les autres sont toutes embauchées par des institutions françaises et donnent actuellement des cours de chinois dans les collèges, lycées, universités et associations.

Cet entretien comporte deux objectifs complémentaires. Il s'agit de découvrir :

- actuellement, quel pourcentage de leur enseignement concerne la CC dans leurs cours, et quels contenus elles ont choisis;
- leurs points de vue et les difficultés repérées concernant l'enseignement-apprentissage de la CC chinoise dans leurs classes.

⁴ Ces apprenants ont donc entre 5 et 7 années de scolarité et sont pour la plupart âgés de 11 à 13 ans.

⁵ Ces apprenants ont donc entre 9 et 11 années de scolarité et sont pour la plupart âgés de 15 à 17 ans.

⁶ Première et deuxième année d'apprentissage du chinois, respectivement.

⁷ Voir Annexe 2

⁸ HANBAN : Abréviation de « Bureau de la Commission pour la diffusion internationale du chinois ». Gouvernée par l'Office du Conseil international de langue chinoise, c'est une organisation non gouvernementale et non lucrative affiliée au ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine. C'est aussi le Siège de l'Institut Confucius dans le monde entier.

À part les informations générales concernant la nationalité et l'âge, ce guide comprend huit questions principales. Les cinq premières questions restent générales : la formation en enseignement, le nombre d'années d'enseignement, l'établissement, le niveau d'enseignement de la langue chinoise, les manuels utilisés, etc. La sixième et la septième questions concernent concrètement la place réservée à la CC et les contenus choisis pendant leurs cours. Afin d'enrichir l'enseignement-apprentissage de la CC en classe de chinois, la dernière question concerne les besoins de l'enseignant dans ce domaine.

3. Observation des manuels

Le manuel est normalement un support pédagogique essentiel pour apprendre une langue étrangère. Il est aussi souvent considéré comme un guide d'enseignement notamment pour les niveaux débutant et intermédiaire. À ce propos, nous avons effectué une étude sur les deux manuels les plus utilisés dans les régions Pays de la Loire, Bretagne et Centre. Les auteurs de ces manuels sont français.

3.1. « Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoises » (Bellassen, 2008)

Joël Bellassen, Directeur de recherche à l'INALCO⁹ et vice-président de l'Association mondiale de l'Enseignement du chinois, est inspecteur de chinois au Ministère de l'éducation nationale de France. Son livre « *Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoises (nouvelle édition)* » (MILEC) avec DVD est utilisé actuellement par les étudiants qui font l'objet de ma recherche. Ce manuel prend appui sur le CECRL¹⁰ et atteint le niveau A2 à la fin du livre. Quatre enseignantes interrogées en ont parlé dont deux qui l'utilisent en tant que manuel principal, une comme support complémentaire et une autre l'a utilisé il y a quatre ans. Pour ma part, j'enseigne actuellement le chinois à l'U'A et à l'UCO auprès d'apprenants débutants et intermédiaires et je me sers également de ce livre en tant que manuel principal.

Selon la table des matières, il y a au total 288 pages et quatre parties divisées en 35 unités dont 21 séquences, six versions « boule de neige »,¹¹ trois textes intercalaires dont un poème, un conte et une histoire drôle, une chanson traditionnelle et quatre unités diverses.

J'ai constaté que chaque séquence se composant de sept à dix pages comprend une partie intitulée « CIVILISATION ». Elle occupe une page entière et tous les contenus sont écrits en langue française.

⁹ INALCO : Institut national des langues et civilisations orientales

¹⁰ CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

¹¹ « La VERSION BOULE DE NEIGE brasse les sinogrammes appris précédemment et permet de faire vivre l'extension en mots qu'ils génèrent » (Bellassen, 2008 : 18).

À part cette partie, la séquence elle-même, les textes en chinois dans la version « boule de neige », le poème, le conte, la chanson traditionnelle, etc. contiennent aussi des éléments culturels/civilisationnels. En ce qui concerne les images (toutes en noir et blanc), nous pouvons trouver une image occupant une pleine page de gauche au début de chaque séquence (non comptabilisée dans la séquence) qui peut aussi être considérée comme un élément culturel. Nous pouvons également ajouter deux unités dont une page de chronologie des dynasties et une autre des 12 animaux du zodiaque chinois, ce qui fait très peu.

La partie « CIVILISATION » est une partie spéciale qui présente la civilisation chinoise à travers un certain nombre d'éléments liés au sujet de chaque séquence. Selon mes observations, l'auteur possède une connaissance très riche de la tradition et de la linguistique chinoises. Il est intéressant de noter que ce manuel présente plus d'éléments de civilisation employant fréquemment des termes comme : tradition, traditionnel, traditionnellement, ancien, jadis, antique, etc., que d'éléments de culture contemporaine. On peut s'apercevoir que le contenu de la partie « CIVILISATION » est principalement classique. Les sujets tournent souvent autour de la culture stéréotypée, figée ou traditionnelle.¹²

En ce qui concerne les autres pages qui contiennent éventuellement des éléments culturels, comme le conte, la chanson, le poème, ces contenus sont également issus des siècles précédents. La plupart des images accompagnant chaque séquence est dessinée à la main et les contenus appartiennent encore au XIX^e siècle et à la première moitié du XX^e siècle de la Chine. Les thèmes des séquences sont exclusivement autour de : la personne, les études, la Chine, la maison, les achats et les transports.

3.2. « 你说呢 Nǐ shuō ne? » (Arslangul et coll., 2009), une belle invitation à découvrir la culture chinoise contemporaine

Les auteurs Arslangul, Lamouroux et Pillet sont tous les trois professeurs de chinois au collège et au lycée. Le titre de leur manuel signifie « Tu parles? ». Cet ouvrage est considéré comme une nouvelle méthode d'enseignement du chinois qui s'appuie sur le CECRL et couvre les niveaux A1 et A2. Les sept enseignantes interrogées dans notre enquête ont parlé de ce livre, six l'utilisent en tant que manuel et tous les collégiens et lycéens interrogés s'en servent actuellement.

Au premier coup d'œil, ce livre semble très attrayant car il contient une richesse iconographique (des photos, des dessins, des illustrés, etc.) en couleurs qui illustre la société chinoise récente.

¹² Voir Annexe 3 : Liste des contenus dans « CIVILISATION »

Il comprend 223 pages, 7 modules et 14 leçons, autrement dit deux leçons par module. Chaque module couvre 26 pages dont une page d'introduction, une de photo avec le titre du module, 20 pages au total avec deux leçons, deux pages de culture, une de bilan et une de tâche finale.

Quant à chaque leçon, elle occupe 10 pages entières qui sont divisées en quatre sous-catégories : trois pages d'« Oral », une page de 漫画(Manhua),¹³ deux pages d'« Écrit » et quatre pages de 工具箱(Gongjuxiang)¹⁴. La partie « Oral » contient de nombreux exercices de compréhension et d'expression orales, et la partie « Écrit », des exercices de compréhension et d'expression écrites. Ces deux parties contiennent beaucoup d'illustrations. Le « 漫画 » est souvent suivi d'un exercice oral. Le « 工具箱 » comprend les sections « atelier de prononciation », « atelier d'écriture », « grammaire » et « lexique ».

Chaque module contient une partie culturelle intitulée « Culture », présentée sous forme de textes avec des photos et des images liées au sujet. Les textes sont principalement en français mais intègrent également certains caractères chinois appris ou importants. « Culture » occupe donc deux pages sur 26 ce qui, comparativement à l'autre manuel (une sur huit en moyenne), ne prend pas beaucoup de place dans chaque séquence. Par contre, si nous observons les autres pages, nous constatons que cet ouvrage est illustré au moyen de beaucoup de photos récentes dans chaque leçon. De plus, la série des Manhuas didactisés, les dialogues contextualisés et les textes dans un cadre de courrier électronique comportent également des éléments culturels chinois contemporains.

En ce qui concerne la partie « CULTURE », comme pour l'autre manuel, elle est aussi liée au thème de chaque module. Les textes, accompagnés de photos récentes, montrent non seulement l'aspect traditionnel mais également moderne de la Chine. Ces contenus tiennent compte en partie de l'évolution culturelle en Chine, bien que les thèmes présentés fassent encore partie d'une présentation générale de la culture nationale comme la personne, la famille, les études, la fête, etc.¹⁵

4. Résultat : du discours à la réalité

Après avoir étudié l'ensemble de mes données, j'ai réussi à dégager des points communs et différents chez les apprenants et les enseignantes par rapport à la place et au contenu de la CC chinoise dans l'E-A de la langue :

¹³ 漫画: « bande dessinée » en français.

¹⁴ 工具箱: « boîte à outils » en français.

¹⁵ Voir Annexe 4 : Liste des contenus dans « CULTURE ».

4.1. Un grand souhait d'accéder aux aspects culturels chez les apprenants

4.1.1. Une demande culturelle qui augmente avec l'âge et le niveau de langue

Selon la question 5, je constate qu'environ 86 % des apprenants souhaitent étudier la CC en même temps que la langue chinoise et que plus ils grandissent, plus ils ont envie d'apprendre en même temps des éléments de CC.

Tableau 1 : Souhait d'accès aux aspects culturels des apprenants

	Q.5 Souhaitez-vous étudier la CC en même temps que la langue chinoise?		Q.6 La culture est-elle suffisamment présente dans vos cours de chinois?	
	Oui	Non	Oui	Non
Collégiens (61)	45 (73,77 %)	16 (26,23 %)	44 (72,13 %)	17 (27,87 %)
Lycéens (38)	35 (92,11 %)	3 (7,89 %)	22 (57,89 %)	16 (42,11 %)
Étudiants (36)	36 (100 %)	0	11 (30,56 %)	24 (66,67 %)*
Total (135)	116 (85,93 %)	19 (14,07 %)	77 (57,04 %)	57 (42,22 %)

*Un étudiant n'a rien coché ni expliqué, nous ne l'avons donc pas intégré dans les calculs.

Je peux considérer que la maturité et la connaissance plus élevées et plus élaborées entraînent une plus grande prise en compte de la relation entre la culture et la langue. En effet, la réponse particulière d'un élève de 6^e : « Le but est de savoir parler chinois, pas autre chose » semble appuyer mon induction. La majorité des lycéens souhaite étudier la CC en même temps que la langue chinoise à l'exception de trois apprenants en terminale, qui ont déjà visité une partie de la Chine. De plus, ces trois lycéens sont en train de préparer le Baccalauréat, cela a peut-être influencé leur choix. Ils peuvent aussi avoir cette année un objectif uniquement « fonctionnel » lié à la valorisation de leur CV. Contrairement aux apprenants du collège et du lycée, tous les étudiants manifestent l'envie d'étudier la CC en même temps que la langue chinoise. La conscience de la relation entre la langue et la culture apparaît nettement plus présente dans cette catégorie d'apprenants.

En ce qui concerne la question 6, on remarque que la majorité des collégiens et lycéens est satisfaite de la proportion de contenus culturels étudiés en cours de langue chinoise. Les deux tiers des étudiants d'université interrogés souhaiteraient qu'il soit fait une plus grande place aux aspects culturels. Si nous comparons les résultats de ces trois groupes, on peut noter que les attentes des apprenants varient également en fonction de l'âge, comme le suggère le résultat de la question 5. Cependant ce n'est pas, d'après mon analyse, le seul facteur qui conduit à ce résultat. J'observe que les apprenants des établissements secondaires utilisent tous le même manuel, « *Ni shuo ne?* », tandis que les étudiants à l'université en utilisent un autre, le « MILEC ». Comme je le mentionnais ci-dessus, le manuel est un support pédagogique important autant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Selon les propos des enseignantes, nous remarquons qu'elles s'appuient souvent sur le manuel pour développer les éléments linguistiques liés à la culture. Puisque le manuel « *Ni shuo ne?* » apporte plus d'éléments culturels que

l'autre¹⁶, les apprenants du secondaire qui l'utilisent sont plus satisfaits que les étudiants. De plus, toutes les enseignantes des établissements secondaires indiquent qu'elles consacrent une partie de leurs cours, voire des cours spécifiques, à faire de nombreuses activités, autour du Nouvel An chinois par exemple, afin de présenter la CC chinoise, ce qui contribue aussi au taux de satisfaction plus élevé de leurs apprenants.

4.1.2. La capacité d'accès aux ressources diffère selon les groupes d'apprenants

Plus de la moitié des collégiens déclarent avoir accès à la culture chinoise en dehors des cours. Cette proportion élevée signifie-t-elle qu'ils sont plus motivés que les autres groupes d'apprenants? Si l'on observe leurs réponses, on constate que les ressources ordinaires, par exemple le restaurant chinois, une visite à l'ICPLA, la recherche d'informations pour leurs études, sont suffisantes pour eux. Cela correspond tout à fait à leur âge et à ce qu'on leur demande d'ordinaire dans les autres matières.

Tableau 2 : Consultation de la CC chinoise en dehors des cours par des apprenants

	Q.9 Avez-vous accès à la CC chinoise dehors des cours?		Modes d'accès (les explications)	
	Oui	Non		
Collégiens (61)	32 (52,46 %)	29 (47,54 %)	- Regarder des films - Lire des livres - Pratiquer la calligraphie - Aller à l'ICPLA - Aller aux expositions - Écouter de la musique	- Regarder des émissions - Rencontrer des Chinois - Chercher des informations sur Internet - Aller au restaurant chinois - Fêter le Nouvel An chinois
Lycéens (38)	22 (57,89 %)	16 (42,11 %)	- Aller à l'ICPLA - Aller sur Internet - Consulter le CDI ¹⁷	- Échanger avec l'assistante chinoise ou des amis chinois - Regarder des films
Étudiants (36)	11 (30,56 %)	22* (61,11 %)	- Aller sur Internet - Regarder des films - Aller à la bibliothèque	- Lire des magazines ou des livres - Échanger avec des Chinois

* Deux étudiants n'ont rien coché et un a coché deux cases sans explication

Les deux tiers des étudiants déclarent ne pas avoir accès à la CC en dehors des cours. Selon leurs explications, on peut observer que ce n'est pas le manque de motivation qui les empêche d'approcher la culture chinoise, c'est la méconnaissance ou la difficulté d'approche des références et des sources. Au niveau des étudiants, leur connaissance et leur culture générales sont plus élevées, leurs besoins au sujet de la CC chinoise sont donc plus précis, concrets et personnels. La définition de la CC pour les étudiants est plus vaste et plus approfondie que celle des collégiens et lycéens. Par exemple, un étudiant indique que « ce n'est pas la culture vers laquelle on va le plus facilement ». La maturité et les

¹⁶ Images en couleur, illustrations récentes, dialogues, textes correspondant à la vie quotidienne et leur contexte d'études, etc.

¹⁷ CDI : le centre de documentation et d'information.

connaissances acquises expliquent leurs besoins accrus et spécifiques. Le fait qu'ils éprouvent des difficultés à trouver les sources s'y référant explique aussi que deux tiers d'entre eux soient insatisfaits en ce qui concerne l'accès à la CC chinoise. De plus, les élèves des collèges et des lycées sont probablement davantage encadrés par les enseignants que ne le sont les étudiants, que l'on considère plus autonomes; cela est aussi une des raisons qui peuvent expliquer notre résultat.

4.2. Accès aux éléments culturels : les difficultés différentes des enseignants chinois et français

J'ai constaté que toutes les enseignantes interrogées prennent en compte la partie culturelle dans leurs cours et la plupart d'entre elles en font des cours spécifiques ou y consacrent une partie de leur cours. Elles y consacrent, selon elles : une demi-heure par semaine pour deux enseignantes; de 10 % à 20 % du cours pour trois; la moitié du cours pour les deux autres. De plus, s'il y a des aspects linguistiques qui sont reliés à la culture pendant les cours, elles en profitent pour les développer.

Cependant, selon que l'enseignante est d'origine chinoise ou non, elle est confrontée à des difficultés différentes. Je remarque que les enseignantes des collèges et des lycées interrogées sont d'origine française et celles des étudiants d'établissements supérieurs sont d'origine chinoise. Puisque les enseignantes présentent souvent les éléments culturels en utilisant la langue française, le niveau de français des enseignantes d'origine chinoise peut limiter les explications et le développement des éléments de culture sélectionnés.

Pour les enseignantes françaises, l'accès aux ressources est l'une des grandes difficultés. Toutes les enseignantes d'origine chinoise confirment que c'est facile pour elles de trouver des informations culturelles chinoises, surtout à l'aide d'Internet. Par contre, les enseignantes d'origine française trouvent que la recherche des informations prend énormément de temps, qu'elles trouvent très peu de références et de sites concernant la cuisine chinoise, le cinéma, les chansons, etc., et que les supports vidéo manquent beaucoup. En décembre 2011, le nombre de sites chinois, à part les sites « .edu » et « .cn », atteint 2,3 millions (CNNIC, 2012 : 25).¹⁸ Les informations générales sont donc en nombre suffisant sur l'Internet sauf qu'elles ne sont pas référencées d'une manière très évidente pour des consultants étrangers, ainsi la consultation des sites chinois leur est plus difficile. Personnellement, il me semble qu'il manque des sites équivalents à ce que propose par exemple le « Point du fle »¹⁹, qui réunit des informations et des documents didactisés destinés aux enseignants.

¹⁸ La version que nous avons citée ici est en chinois, son titre original est « 中国互联网络发展状况报告(2012年1月) ». L'article a été publié sur le site CNNIC (中国互联网络信息中心).

¹⁹ <http://www.lepointdufle.net/>

4.3. L'offre et la demande sont-elles équivalentes?

4.3.1. Une adéquation sur les sujets traditionnels

Selon les exemples que les apprenants ont donnés, la majorité des sujets traités par les enseignantes interrogées concerne la civilisation, le patrimoine historique, ou la culture traditionnelle comme le Nouvel An chinois, le Qin shi huang,²⁰ la symbolique des couleurs, la ville de Pékin, etc. En même temps, dans les domaines culturels que les apprenants souhaitent étudier, une forte demande concerne aussi les aspects traditionnels.

Tableau 3 : Exemples culturels appris et domaines culturels souhaités

	Q8. Exemples culturels appris pendant les cours	Q7. Domaines culturels souhaités
Collégiens (61)	<ul style="list-style-type: none"> - Nouvel An chinois (29 fois) - Qin shi huang (27) - Le dragon (8) - Dynasties chinoises (3) - Calligraphie, chant, marchandage (2) - Signe astrologique, Grand Muraille, personnes célèbres, conte, etc. (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Gastronomie / nourriture (15 fois) - Histoire, fêtes, légende, calligraphie, tradition, habits, musique (de 3 à 5) - Sport, vie quotidienne, plantes, paysage, grands monuments, religion, coutumes, mode, habitat, etc. (de 1 à 2)
Lycéens (38)	<ul style="list-style-type: none"> - Nouvel An chinois (12 fois) - Pékin (9) - Signification des couleurs (7) - Fabrication de raviolis, gastronomie, différence entre le Nord et le Sud (de 4 à 5) - Dynasties chinoises, femmes des campagnes, dragon, Kungfu, etc. (de 1 à 2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Gastronomie / cuisine (14 fois) - Histoire (11) - Musique, coutumes (de 6 à 8) - Tradition, religion, légende, cinéma, etc. (de 3 à 5) - Fête, dessin, sport, médecine, évolution de la société, etc. (de 1 à 2)
Étudiants (36)	<ul style="list-style-type: none"> - Nouvel An chinois (18 fois) - Mode appellatif (4) - Géographie, utilisation de taxi (3) - Dragon, nombreux dialectes et ethnies, mariage arrangé, enfants dans le Sichuan, etc. (de 1 à 2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Histoire (15 fois) - Vie quotidienne, gastronomie, religion, coutumes (de 6 à 8) - Musique, politique, commerce, etc. (de 3 à 5) - Vie des étudiants, cinéma, emplois en Chine, tourisme, éducation, etc. (de 1 à 2)

On remarque une concordance entre l'offre et la demande sur les sujets plutôt traditionnels. La civilisation et la culture traditionnelles sont exotiques et mystérieuses. Ce sont pour les Français des symboles identitaires de la Chine. Par exemple, pour les d'apprenants de 1^{re} année, comme le sujet du Nouvel An chinois est très connu chez les Occidentaux mais superficiellement, et que l'importance de cette fête est équivalente à celle de Noël en France, la différence entre les deux fêtes peut donc être considérée comme une très bonne introduction à la culture chinoise.

Les contenus culturels sont préparés par les enseignants. Le choix des sujets développés est issu d'une part du manuel, comme les personnes célèbres, les grandes villes, la façon de se saluer chez les Chinois, etc., d'autre part d'autres sources, c'est-à-dire des recherches des professeurs sur des points culturels qu'ils trouvent pertinents de traiter dans leurs cours. Les centres d'intérêt et la connaissance

²⁰ Le 1^{er} Empereur en Chine

culturelle des enseignants jouent quelquefois un rôle capital. D'après les entretiens, il apparaît que les enseignantes françaises ont une forte conscience de l'importance de présenter la civilisation, l'histoire et la philosophie chinoises. Leurs choix d'apports culturels sont par exemple : l'empereur Qin shi huang, la calligraphie, les fêtes, les poèmes, etc., et les sujets qu'elles souhaitent aborder sont le Confucianisme, le « [Zuo] yue zi », ²¹ etc. De plus, les références en français sur ce genre de contenu supplémentaire peuvent être trouvées facilement et en abondance dans des livres ou sur Internet. Il correspond aussi à ce que les enseignants ont eux-mêmes étudié pendant leurs études de chinois.

4.3.2. L'offre d'apports culturels contemporains, la demande d'approfondissement des étudiants

Excepté les sujets traditionnels, certains exemples donnés par les élèves montrent que les enseignantes prennent en compte des sujets contemporains et tiennent compte de la maturité et des connaissances de leurs apprenants. Les collégiens mentionnent des sujets tels que *le marchandage*; le sujet des *femmes des campagnes* est présenté aux lycéens; les étudiants notent les articles sur *le mariage*, etc. Je constate que ce genre de sujets n'est pas présenté dans les manuels qu'ils utilisent, c'est plutôt un apport des enseignants. D'une part, certains magazines (Planète chinois, Chine Plus, etc.) et livres leur fournissent des articles en français concernant la vie actuelle en Chine. D'autre part, la mobilité touristique ou universitaire a permis à certaines enseignantes de faire des séjours en Chine ou d'en organiser. Cette mobilité, ainsi que les relations commerciales, ouvrent une porte d'échanges entre les peuples : une rencontre avec l'autre culture avec une perspective plus réelle et moins historique comme les pratiques de marchandage.

En résumé, je remarque que les étudiants interrogés ont tous envie d'apprendre la CC chinoise en même temps que la langue chinoise et plus des deux tiers d'entre eux ont besoin qu'une plus grande place soit faite à la culture pendant leur cours. Du côté des enseignants, bien qu'ils manquent de temps, ils développent également des points linguistiques liés à la culture ou distribuent des articles culturels en demandant aux apprenants de faire des exposés. Cependant, du côté des apprenants, ce n'est pas suffisant. Certains précisent que l'exposé « n'était pas assez approfondi » et n'« avait pas assez de détails », un étudiant souligne que « ce n'est pas présenté par un Chinois ». Les étudiants demandent une place plus grande réservée aux aspects culturels, des références authentiques, et surtout un approfondissement sur la spécialité et la diversité de la culture chinoise, etc.

²¹ La tradition qui veut que les femmes venant d'avoir un enfant ne puissent pas toucher d'eau froide pendant un mois.

CONCLUSION

Dans cette étude, la fréquence de la présentation de la CC en cours de chinois m'a surprise. Les enseignants ainsi que la majorité des apprenants sont tous conscients de l'importance de la présence de la CC chinoise dans l'EA de langue. De plus, les enseignants, ainsi que la plupart des apprenants, souhaitent qu'il y ait une place plus grande pour la culture-civilisation dans les cours. En général, il a pu être observé que les contenus culturels occupaient environ 15 % du temps par cours : ils n'ont donc pas beaucoup de place dans l'enseignement-apprentissage de la langue. Par contre, il ne faut pas négliger les limites de temps, le manque de supports culturels souhaités et la méconnaissance des références originelles, des éléments qui peuvent tous expliquer en partie ce constat.

En ce qui concerne les contenus culturels et civilisationnels présentés, ceux proposés dans les manuels observés et la majorité des exemples donnés par les personnes interrogées m'ont permis de confirmer que la culture-civilisation proposée dans les supports pédagogiques en vigueur dans les institutions est essentiellement constituée d'éléments traditionnels ou figés. Elle ne prend pas assez en compte l'évolution de la société chinoise, en particulier ce que nous appelons la culture actuelle, c'est-à-dire la culture liée à la vie quotidienne, celle qui est vécue dans la Chine contemporaine. En effet, nous avons pu constater une grande préférence pour la civilisation historique chez les enseignants et les apprenants français, cela peut expliquer en partie la raison pour laquelle si peu de contenus culturels sur la Chine contemporaine sont présentés.

Cependant, on voit émerger chez les enseignants une tendance à amener les apprenants vers la culture contemporaine. Certains sujets comme les pratiques de marchandage, l'utilisation du taxi et un rockeur chinois ont été proposés dans les cours. De plus, le manuel « Ni shuo ne? » offre une nouvelle version du manuel de chinois qui apporte bon nombre d'illustrations récentes. Il tient compte de la compétence communicative de l'apprenant et met l'accent sur les dialogues pragmatiques chez les adolescents.

En ce qui concerne les approches utilisées pendant les cours, d'après les témoignages des enseignantes, celles-ci pratiquent essentiellement une approche communicative et culturelle (dialogues, exposés, conférences, etc.). La présentation de la CC chinoise en français peut, bien sûr, motiver les apprenants (surtout débutants et intermédiaires), cependant la traduction d'une langue à une autre ne suffit pas si l'on désire comprendre les valeurs qu'une langue étrangère véhicule. Nous avons pu constater qu'il existe bien un réel besoin de contenus culturels contemporains, spécialisés (le travail, la vie d'étudiants, l'économie, etc.), authentiques (le film actuel, la publicité récente, etc.). Par rapport à ce besoin, le manque est dû en partie à la difficulté de trouver des supports adéquats. De plus ces contenus doivent,

pour être efficaces, être proposés selon une méthodologie qui respecte la diversité des cultures (locales, régionales, individuelles) et qui permet aux apprenants de valoriser leur propre culture. Pour ce faire, il est possible : d'utiliser des supports anciens et nouveaux plus récents et diversifiés; d'essayer d'amener les apprenants eux-mêmes, à partir de ces supports, documents ou autres, à poser des questions, à identifier les ressemblances et différences avec leur propre culture, à formuler des hypothèses, à découvrir les indices et les éléments-clés susceptibles de les aider à bien appréhender les contenus; ceci avec toujours pour objectif de faire évoluer les représentations sur soi-même et l'Autre, de favoriser la compréhension des différences et la tolérance, d'appréhender l'altérité comme une chance et un moyen de grandir.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, Martine (2011), *L'éducation interculturelle*, coll. « Que sais-je? », Paris, P.U.F., 127 p.
- Arslangul, Arnaud, Claude Lamouroux et Isabelle Pillet (2009), *你说呢? Nǐ shuō ne? Méthode de chinois A1/A2 du CECRL avec CD (mp3) inclus*, Paris, Les éditions Didier, 223 p.
- Beacco, Jean-Claude (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*, Paris, Hachette, 192 p.
- Bellassen, Joël (2008), *Méthode d'Initiation à la Langue et à l'Écriture chinoises (nouvelle édition avec DVD, niveau A2 du CECRL)*, Paris, La compagnie, 288 p.
- Bellassen, Joël (2011), *Le chinois, langue émergente. État de l'enseignement du chinois en 2010-2011*. Consulté le 22 mai 2012 sur <http://afpc.asso.fr/wp-content/uploads/2011/12/ETAT-DU-CHINOIS-dec-2011.pdf>
- Bouvier, Béatrice (2010), « Le chinois, langue émergente : discours et représentations, Le manuel de langue », *Synergies Chine*, n° 5, p. 27-38.
- CNNIC - China Internet Network Information Center (2012), *Statistique de développement d'Internet en Chine*. Consulté le 15 mai 2012 sur <http://www.cnnic.cn/hlwfzyj/hlwzxbg/hlwtjbg/201206/P020120612484958777344.pdf>
- Chinanews (2009), La Directrice de HANBAN : le nombre d'apprenants en langue chinoise a dépassé 40 millions dans le monde entier. Consulté le 16 mai 2012 sur <http://news.163.com/09/0312/13/54765UA9000136K8.html>
- De Carlo, Maddalena (1998), *L'interculturel*, coll. « Didactique des langues étrangères », Paris, Clé International, 126 p.
- Gohard-Radenkovic, Alain (2004), *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berne, Peter Lang, 265 p.
- France 3 (2012), *Cours de chinois : 1400 élèves en Pays de la Loire*. Consulté le 22 mai 2012 sur <http://pays-de-la-loire.france3.fr/info/cours-de-chinois--1400-eleves-en-pays-de-la-loire-72150824.html>
- Tylor, Edward Burnett (1876), *La civilisation primitive*, Traduction française, Paris: Reinwald, titre original: « Primitive Culture: Research into a Development of Mythology, Philosophy, Language, Art and Custom » J. Murray, London

Annexe 1 : QUESTIONNAIRE VISANT L'APPRENANTS

1. Âge : 10—14 15—17 18—24 25—59 plus 60
2. Statut : Collégien Lycéen Étudiant
 Employeur Retraité Autres _____
3. Nombre d'année d'études de chinois : 1 an 2 ans 3 ans Autres _____
4. Êtes-vous déjà allé en Chine ?
 Oui Tourisme Études Stage Travail Autres _____
 Non
5. Souhaitez-vous étudier la culture-civilisation en même temps que la langue chinoise ?
 Oui Non
6. La culture est-elle suffisamment présente dans vos cours de chinois ?
 Oui Non
Expliquez : _____

7. Quels domaines culturels souhaitez-vous étudier ?

8. Donnez un exemple de ce que vous avez appris sur la culture-civilisation chinoise dans vos cours ?

9. Avez-vous accès à la culture-civilisation chinoise en dehors des cours ?
 Oui Non
Expliquez : _____

Merci beaucoup pour vos réponses

Annexe 2 : GUIDE D'ENTRETIEN VISANT L'ENSEIGNANT

Les informations générales : la nationalité, l'âge

1. Pourriez-vous me parler brièvement de votre formation professionnelle et votre parcours ?
2. Depuis combien d'année enseignez-vous le chinois ?
3. Dans quels établissements enseignez-vous le chinois ? quels niveaux ?
4. Quels manuels utilisez-vous ?
5. Quels sont vos commentaires par rapport à ces manuels ?
6. Concernant la place de la culture-civilisation dans les cours de chinois :
 - Pouvez-vous m'en parler ?
 - Quelle place accordez-vous à la culture dans vos cours (temps, fréquence,...)
 - Y a-t-il des supports de culture-civilisation dans les manuels ? Les utilisez-vous ?
 - Si oui, lesquels ? Pouvez-vous donner des exemples ?
 - Si non, pourquoi ?
7. Avez-vous d'autres supports ?
 - Si oui, lesquels ? Exemples
 - Comment les utilisez-vous ? Pour faire quoi ? Exemples
8. Avez-vous des propositions à faire pour compléter et optimiser l'enseignement-apprentissage de la culture-civilisation en classe de chinois ? Exemple

Annexe 3 : LISTE DES CONTENUS DANS « CIVILISATION »

- Séquence 0.0 : la population, la superficie, la topographie, le climat, etc.
- Séquence 0.5 : les nombres, les nombres comme emblèmes, le calendrier traditionnel, le cycle de douze années, la façon de compter la journée traditionnelle, les fêtes importantes, etc.
- Séquence 1.1 : la politesse traditionnelle chinoise, le nom de famille chinois, la composition du nom chinois, la transformation d'un nom étranger en nom chinois, etc.
- Séquence 1.2 : le nombre et le trait des caractères
- Séquence 1.25 : la réflexion culturelle et celle de la pensée dans la langue chinoise comme « pays », « mourir », « riz », etc., les dialectes chinois.
- Séquence 1.3 : les provinces chinoises
- Séquence 1.4 : la géographie différente entre le Nord et le Sud de la Chine, le Fengshui²², l'appellatif standard entre deux conjoints,
- Séquence 1.5 : les boissons traditionnelles en Chine
- Séquence 1.6 : les anciennes inventions en Chine, les notations d'un texte de commerçants arabes de l'an 851, le décalage horaire entre la France et la Chine.
- Séquence 2.1 : les informations autour de l'âge (la façon de demander, les signes du zodiaque chinois, la façon de compter, le plat d'anniversaire), les salutations, le rire, l'expression « peut-être ».
- Séquence 2.2 : la connaissance du nombre de caractères lié à la lecture, les anciens examens.
- Séquence 2.3 : les deux fleuves principaux, le confucianisme et le taoïsme.
- Séquence 2.4 : les coutumes traditionnelles pour une femme mariée, la politique de l'enfant unique, les noms de parenté.
- Séquence 2.5 : la cuisine chinoise
- Séquence 2.6 : la coutume de la Fête des Morts, les points sur la monnaie chinoise (l'histoire, la composition du caractère, la monnaie actuelle).
- Séquence 3.1 : les bandes dessinées chinoises
- Séquence 3.2 : l'évolution des caractères chinois, la calligraphie et les « quatre trésors de la chambre du lettré »²³.
- Séquence 3.3 : deux dictons célébrant la beauté des paysages en Chine, la Grande Muraille, le « Hutong » à Pékin, le climat du Nord avec le Yin et le Yang.
- Séquence 3.4 : le dragon (le symbole, la croyance), la médecine chinoise, l'association entre la médecine et la gastronomie chinoises.
- Séquence 3.5 : la symbolique des couleurs dans l'Opéra de Pékin, le noir et le rouge, les particularités des diables en Chine.
- Séquence 3.6 : des expressions traditionnelles chinoises (les chengyu et les xiehouyu).

²² Feng shui : C'est un art chinois millénaire dont le but est d'harmoniser l'énergie environnementale d'un lieu de manière à favoriser la santé, le bien-être et la prospérité de ses occupants.

²³ Quatre trésors de la chambre du lettré : le pinceau, l'encre, le papier et la pierre à encre. Ce sont les instruments et supports pour la calligraphie chinoise.

Annexe 4 : LISTE DES CONTENUS DANS « CULTURE »

- Module 1 : les noms chinois et les salutations en chinois (la composition d'un nom chinois, son ordre, le nom de femme après le mariage, les noms de famille les plus fréquents, le prénom chinois; les noms chinois les plus fréquents; « bonjour » avec le geste, la formule de politesse de « bonjour », d'autres salutations les plus utilisées; trois photos de personnes célèbres : Mao Zedong, Yao Ming et Liu Xiang)
- Module 2 : la famille chinoise – hier et aujourd'hui (la famille chinoise traditionnelle, la politique de l'enfant unique et son différent traitement, la nomination des membres de la famille; quatre photos concernent une famille traditionnelle, une affiche pour la politique de l'enfant unique, une famille de paysans et une famille d'ethnie minoritaire)
- Module 3 : l'école en Chine et une journée à l'école (trois cycles de l'éducation en premier et secondaire; les concours pour entrer au lycée et à l'université; la vie d'études des élèves de terminal, le comité d'élèves et son fonctionnement; les horaires de l'école, la pause, les activités, etc.; les résultats de trois enquêtes sans ressources : les cours qui intéressent le plus les élèves chinois, les cours que les élèves jugent les plus importants, les loisirs des élèves chinois; quatre photos : une salle de classe, un cours dans une salle spéciale, trois garçons dansent le RIP Pop dans la rue, une élève s'entraîne la calligraphie)
- Module 4 : les fêtes chinoises et la fête nationale (la fête du Printemps, la fête des Lanternes, la fête des Clartés et la fête de la Lune ou la fête de la Mi-automne – les dates et des activités déroulées pendant ces fêtes; la date la fête nationale et son histoire; trois photos avec la danse du dragon ou du lion : Fête du Printemps à Paris, à Londres et à New York; deux illustrations de calendrier lunaire et une illustration du drapeau de Chine)
- Module 5 : l'habitat en Chine – Tradition et modernité (les maisons traditionnelles chinoises dans le Nord et le Sud, l'art des jardins ; la modernité de Shanghai et Hong-Kong; Huit photos : maison du Nord à cour carrée; maison du Nord des grandes familles, Hutong [à Pékin]; maison du Sud-est; Rue du Sud; jardin de Suzhou ; [Perle de l'Orient à] Shanghai; vue panoramique de Hong-Kong)
- Module 6 : la philosophie du bien-être (les aliments sont classés suivant leur teneur en Yin et en Yang selon la médecine chinoise ; la cuisine chinoise respecte les règles des saveurs et des couleurs; le Qigong; deux tableaux : composants de l'univers selon les 5 éléments; répartition des aliments selon les 5 éléments; sept photos dont trois plats (potage pékinois, racine de lotus et doufu), une Qigong et trois des habitants font des exercices au matin)
- Module 7 : voyage en Chine, il présente deux villes et deux provinces connues (quatre articles sur deux villes – Xi'an et Guilin et deux provinces – Xinjiang et Sichuan; cinq photos : l'armée de terre, la mosquée à Xi'an ; le paysage à Guilin ; un panda dans sa partie dans la province de Sichuan ; le désert dans la province de Xinjiang)