

Numéros 11-12 / Années 2016-2017

Synergies Pays Scandinaves

Revue du GERFLINT

Grammaire, sémantique et didactique

Coordonnés par Merete Birkelund
et Maria Svensson



GERFLINT

Synergies Pays Scandinaves

Numéros 11-12 / Années 2016-2017

Grammaire, sémantique et didactique

**Coordonnés par Merete Birkelund
et Maria Svensson**



REVUE DU GERFLINT
2016 - 2017

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Pays Scandinaves est une revue francophone de recherche en sciences humaines particulièrement ouverte aux travaux de linguistique, de littérature et de didactique françaises.

Sa vocation est de mettre en œuvre, dans les pays scandinaves, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueil, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Pays Scandinaves** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Pays Scandinaves*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 1901-3809 / ISSN de l'édition en ligne 2261- 2807

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'Honneur

Henning Nølke, Professeur à l'Université d'Aarhus, Danemark

Rédactrices en chef

Merete Birkelund, Université d'Aarhus, Danemark
Maria Svensson, Université d'Uppsala, Suède

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la Rédaction en Scandinavie

Département de Français

Institut d'Esthétique et de Communication

Université d'Aarhus

Jens Chr. Skous Vej

DK- 8000 Århus C

Danemark

Contact de la Rédaction :

synergies.paysscandinaves@gmail.com

Comité de lecture

Hanne Leth Andersen (Recteur, RUC, Roskilde, Danemark),
Serge Borg (Université de Franche-Comté, France), Dorte Frstrup (Recteur, Aarhus Amtsgymnasium, Aarhus, Danemark), Hans Petter Helland (Université d'Oslo, Norvège), Anne Jensen (Université de Danemark Sud), Turid Henriksen (Université d'Oslo, Norvège), Eva Larsson Ringqvist (Université de Växjö, Suède), Outi Merisalo (Université de Jyväskylä, Finlande), Nelson Vallejo-Gómez (Chargé de Mission Amériques - FMSH, France).

Patronages et partenariats

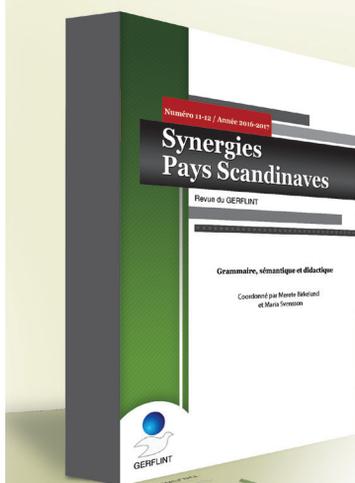
Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Pays Scandinaves n°s 11-12 / 2016-2017

<http://gerflint.fr/synergies-pays-scandinaves>



Indexations et référencement

Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Ent'revues
Héloïse
ERIH Plus
JournalSeek
MIAR
Mir@bel
MLA (International Bibliography Journal List)
ROAD (ISSN)
SHERPA-RoMEO
Ulrich's

Synergies Pays Scandinaves, comme toutes les *Revue Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle de soutien à la recherche) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Grammaire, sémantique et didactique

Coordonnés par Merete Birkelund et Maria Svensson

Sommaire

Merete Birkelund, Maria Svensson	7
Présentation	
Henning Nølke	11
La grammaire, c'est drôle. Comment enseigner la grammaire française aux apprenants danois ?	
Jan Lindschouw, Cilia Reebirk	27
L'apprentissage de l'aspect verbal en français	
Philip Hoe	41
Les conjonctions colores et incolores du français	
Christina Lindqvist, Mårten Ramnäs	55
L'enseignement du vocabulaire à l'université	
Merete Birkelund	65
L'enseignement de la grammaire et de la traduction. Quelques défis et problèmes	
Martin Riegel	81
(Faire) une grammaire du français (d')aujourd'hui : pratique et théorie	
Georges Kleiber	113
Du cri de douleur au signe de douleur : l'interjection <i>Aïe !</i>	
Varia	
Isabelle Petiot	137
Journal de bord d'un enseignant-natif : ses représentations et celles d'étudiants sur la Révolution française de 1789 dans les interactions en cours de pratique orale	
Christina Lindqvist	151
Le développement de la taille du vocabulaire en français L2 chez les élèves suédophones	
Ana Kanareva-Dimitrovska	163
Un pas en avant dans la promotion de l'excellence dans l'éducation aux langues au Danemark : le Point de contact national du <i>Centre européen pour les langues vivantes</i>	

Annexes

Profils des contributeurs	175
Consignes aux auteurs.....	179
Publications du GERFLINT.....	183



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Présentation

Merete Birkelund

Université d'Aarhus, Danemark
rommbi@cc.au.dk

Maria Svensson

Université d'Uppsala, Suède
maria.svensson@moderna.uu.se

Les sujets de *Synergies Pays Scandinaves* n° 11 et n° 12 se répartissent en deux volets distincts mais néanmoins connexes. Le premier en réunit des études et des réflexions abordant l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire française dans les pays scandinaves, tout particulièrement dans un contexte danois et suédois. Ce n'est pas la première fois que la grammaire et la syntaxe sont au centre, déjà le n° 2 de la revue de 2007, intitulé « Grammaire, langue et culture » était consacré à ce sujet qui passionne les enseignants de la langue française depuis de longues années. La grammaire française dans les pays scandinaves suit une très longue et forte tradition dans ce domaine et a fait naître de grands grammairiens reconnus dans le monde entier, tels que par exemple Kristoffer Nyrop, Andreas Blinkenberg, Holger Sten, Knud Togeby - et plus récemment Michael Herslund, Hanne Korzen, Hans Kronning et Henning Nølke - pour ne mentionner que quelques-uns.

Le deuxième volet traite des positions et des approches théoriques récentes en grammaire et en sémantique. Les articles illustrent comment les recherches et les réflexions théoriques nous permettent de deviner le potentiel des approches théoriques et méthodologiques tout en nous donnant accès aux sources d'inspiration pour l'enseignement de la linguistique et de la grammaire.

Evidemment le statut de l'enseignement de la grammaire scolaire et universitaire a beaucoup changé et cela surtout dû à l'importance attribuée aux compétences communicatives qui sont stipulées par les directives nationales pour l'enseignement des langues à l'école. Ce numéro propose de faire le point sur le développement de certains aspects de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire française aux universités et aux écoles danoises et suédoises, dans la perspective d'identifier des pistes à prendre en considération dans le développement futur de la didactique de la grammaire de la langue française.

L'article qui ouvre ce volume est intitulé *La grammaire, c'est drôle. Comment enseigner la grammaire française aux apprenants danois*. En prenant son point de départ dans une devise disant que 'mieux on comprend, mieux on apprend', **Henning Nølke** y discute comment on peut enseigner la grammaire française aux apprenants danois. La contribution est centrale pour le thème de ce volume discutant l'enseignement de la grammaire et présente l'idée fondamentale pour toute forme d'enseignement : en tant qu'enseignant il faut transmettre aux apprenants son amour pour le sujet enseigné sinon on ne va pas arriver à les motiver. L'approche adoptée se veut communicative, mais se fonde sur le structuralisme et la sémantique instructionnelle. L'auteur a choisi quelques exemples de sujets grammaticaux, à savoir l'analyse syntaxique de la phrase, les déterminants, la position de l'adjectif épithète et les connecteurs, afin d'illustrer sa méthode qui repose sur les derniers acquis des recherches linguistiques.

Dans le deuxième article, *L'apprentissage de l'aspect verbal en français*, de **Jan Lindschouw et Cilia Reebirk**, est examinée l'introduction de l'aspect lexical dans l'enseignement du français au lycée au Danemark, dans le but de vérifier si elle peut réduire le nombre d'erreurs dans le domaine de l'aspect verbal chez des apprenants danois. L'étude consiste en la comparaison des résultats des apprenants d'une classe de Terminale d'un lycée danois de deux tests de réception et de production des formes du passé, entre lesquels les apprenants ont eu quatre leçons concentrées sur l'emploi des temps verbaux du passé et sur les aspects verbal est lexical, dont les deux dernières ont été destinées à l'introduction de l'aspect lexical. La comparaison montre que 75 % des apprenants ont fait des progrès entre les deux tests, et que la progression était plus claire pour les élèves avec les résultats plus faibles dans le pré-test. Les réponses à un questionnaire introspectif des apprenants montrent également qu'ils estiment avoir obtenu une meilleure compréhension de l'aspect verbal grâce aux cours sur l'aspect lexical.

Dans *Les conjonctions colores et incolores du français*, **Philip Hoe** propose une description des conjonctions de subordination en français (*que, si, comme* et les conjonctions de types $x + que$) qui prend en compte la forme et la fonction de celles-ci. La description de Hoe prend comme point de départ la théorie prépositionnelle de Spang-Hanssen, et la classification des conjonctions de subordination comme colores ou incolores. Hoe montre que les conjonctions incolores (*que* et *si*) favorisent des fonctions valencielles tandis que les conjonctions colores (*comme* et les conjonctions complexes du type $x + que$) favorisent des fonctions non-valencielles. Selon Hoe, ceci est une conséquence de leur contenu lexical. Ce type de description des conjonctions de subordination pourrait selon Hoe faciliter la compréhension de leur fonction pour les étudiants.

Dans l'article intitulé *L'enseignement du vocabulaire à l'université*, **Christina Lindqvist et Mårten Ramnäs** discute l'enseignement universitaire du vocabulaire français qui, selon les deux auteurs, constitue une partie importante de l'acquisition de la grammaire bien que, jusqu'ici, on ait accordé peu d'importance à l'acquisition du vocabulaire de même qu'un enseignement visant sur le vocabulaire a été laissé quelque peu en friche au niveau universitaire. Les auteurs discutent les méthodes appropriées tout en proposant différentes possibilités afin d'intégrer un enseignement explicite du vocabulaire dans l'enseignement de la grammaire. Par une illustration de quelques méthodes appliquées dans l'enseignement du français qui intègre aussi bien la grammaire que le voculaire, l'article présente quelques idées pour développer la conscience des enseignants sur l'importance de l'acquisition du vocabulaire qui joue un rôle primordial pour la compréhension grammaticale des apprenants.

Merete Birkelund présente dans *L'enseignement de la grammaire et de la traduction - Quelques défis et problèmes* un petit échantillon des défis auxquels l'apprenant danois est confronté quand il traduit les textes danois en français. Comme les deux langues représentent des structures typologiques et grammaticales différentes, il est d'importance de stimuler un savoir solide de ces différences par des études contrastives pour ainsi d'évoquer une connaissance profonde la grammaire de la langue étrangère. La grammaire appliquée dans l'enseignement de la traduction (du thème) s'avère être un outil très utile pour pouvoir trouver des équivalences appropriées dans la langue cible tout en fournissant des compétences linguistiques aussi bien dans la langue maternelle que dans la langue étrangère.

Dans l'article ouvrant la deuxième partie, *(Faire) une grammaire du français (d')aujourd'hui : pratique et théorie*, **Martin Riegel** présente les positionnements théoriques qui ont guidé l'auteur, en collaboration avec Jean-Christophe Pellat et René Rioul, dans leur confection de la *Grammaire méthodique du français*. Il montre comment ils ont pris en compte les développements de plusieurs domaines des sciences de langages d'un demi-siècle pour proposer une grammaire globale, explicative et méthodique, qui couvre des compétences sectorielles différentes et prend en compte tous les aspects de la forme et de l'interprétation des énoncés ; les composantes lexicale, morphologique, syntaxique, phonético-graphique et pragmatique.

L'objectif du dernier article de cette partie, *Du cri de douleur au signe de douleur : l'interjection Aïe !* par **Georges Kleiber** est de montrer que la définition traditionnelle de l'interjection *Aïe !* comme étant un cri de douleur reste trop générale. Par son analyse, l'auteur illustre l'identité linguistique complexe de cette interjection qui indique la douleur par un processus sémiotique mixte, à savoir indexical (intensité et intonation) et symbolique (la forme verbale).

La partie *Varia* de ces numéros englobe trois contributions, dont la première, *Journal de bord d'un enseignant-natif : ses représentations et celles d'étudiants* sur la Révolution française de 1789 dans les interactions en cours de pratique orale, d'**Isabelle Petiot**, traite de l'enseignement de faits culturels, et notamment les représentations de Révolution française. L'auteur discute différentes démarches pour travailler en classe sur les représentations de la révolution, et en évalue ses expériences dans un groupe d'apprenants du deuxième semestre de l'université. Elle constate également un décalage important entre les représentations de l'enseignant natif et celles des apprenants. Les représentations telles qu'elles sont décrites par les étudiants focalisent le caractère violent de la révolution, ainsi que les motifs des révolutionnaires, mais il y a peu d'étudiants qui mentionnent l'impact historique des événements et leur rôle pour l'Europe.

La contribution de **Christina Lindqvist** intitulée *Le développement de la taille du vocabulaire en français L2 chez les élèves suédophones* présente les résultats du test X-lex, qui mesure la taille du vocabulaire réceptif, d'élèves suédois âgés d'entre 12 et 15 ans. Les résultats sont comparés à ceux d'études antérieures, mesurant la taille du vocabulaire d'élèves anglais. Il s'avère que la taille du vocabulaire, selon ce test, augmente plus rapidement pour les élèves suédophones que chez les élèves anglais. L'auteur propose comme une explication de cette différence entre les groupes d'élèves la présence parmi les mots testés de mots cognats, qui pourraient aider les élèves suédophones à comprendre les mots français en passant par une autre langue, dans ce cas-ci l'anglais.

Dans *Un pas en avant dans la promotion de l'excellence dans l'éducation aux langues au Danemark : le Point de contact national du Centre européen pour les langues vivantes*, **Ana Kanareva Dimitrovska** présente finalement Le point de contact national et les activités du Centre européen pour les langues vivantes. Elle y présente également le programme pour la période de 2016-2019, « Les langues au cœur des apprentissages », ainsi que le point de contact danois du Centre européen pour les langues vivantes, ouvert en 2014 et dont l'Université d'Aarhus est le hôte. Ce point de contact danois a plusieurs missions, mais une tâche importante en est d'organiser des événements de diffusion régionale et nationale, comme par exemple la conférence de langue annuelle organisée pour la première fois en 2014.



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

La grammaire, c'est drôle. Comment enseigner la grammaire française aux apprenants danois ?

Henning Nølke

Université d'Aarhus, Danemark

Henning@Nolke.dk

Résumé

Cet article discute comment on peut enseigner la grammaire française aux apprenants non francophones. Il part d'une conviction fondamentale exprimée dans le slogan : *mieux on comprend, mieux on apprend*. L'essentiel est de transmettre aux étudiants l'amour de la grammaire, car on apprend (et comprend) difficilement sans motivation. Dans la première partie, l'auteur présente brièvement ses visions et ses choix méthodologiques. Dans la deuxième, il illustre la méthode par la présentation de quatre exemples : l'analyse syntaxique, les déterminants, la position de l'adjectif épithète, les connecteurs. Enfin, il en tire quelques conclusions.

Mots clés : grammaire française, méthode didactique, analyse syntaxique

Grammar is fun. How to teach French Grammar to Danish learners?

Abstract

This article discusses briefly how to teach French grammar to non-francophone learners. It starts from the firm belief expressed in the slogan: *the better you understand, the better you learn*. It is essential to transmit the love of grammar to the students, because it is difficult to learn (and understand) without motivation. In the first section, the author briefly presents his visions and methodological choices. In the second section he illustrates the method by presenting four examples: syntactic analysis, determiners, the position of the attributive adjective and the connectors. Finally, he draws some conclusions.

Keywords: French grammar, teaching approach, syntactic analysis

1. Introduction¹

« La grammaire, c'est drôle » (ou « grammatik er sjovt » en danois). C'est ma devise depuis que j'ai commencé mes études du français. En effet, la grammaire et l'enseignement de la grammaire, c'est ma grande passion. Je n'ai donc pas hésité d'accepter quand, dans les années 90, on m'a proposé de rédiger un nouveau manuel de grammaire française destiné aux lycéens avancés et aux

premières années universitaires. Ce fut l'occasion pour moi de mettre à l'écrit et de faire connaître ainsi à un grand public quelques idées que j'entretenais depuis longtemps. La rédaction d'un manuel de grammaire française m'a mené à réfléchir sur ma manière d'enseigner la grammaire - à rendre conscientes mes visions et mes méthodes qui jusque-là avaient été plus ou moins inconscientes. Cela a déclenché une réflexion sur la méthodologie qui n'a jamais cessé depuis.

Dans cet article, je présente brièvement mes visions et mes choix méthodologiques pour illustrer ensuite la méthode par la présentation de quelques exemples. Enfin, j'essaie d'en tirer quelques conclusions.

2. Réflexions méthodologiques

Comment enseigner la grammaire aux apprenants non francophones ? Comment transmettre aux étudiants son amour pour la langue française et sa grammaire ? Quelle méthode appliquer ? Je continuerai dans cette nouvelle recherche à me concentrer sur la syntaxe et particulièrement sur mon enseignement en classe.

2.1. *Mieux on comprend, mieux on apprend*².

Ma vision a toujours été de faire réfléchir les étudiants, de leur faire comprendre les règles, de leur faire sentir à quel point la grammaire est un sujet amusant, car j'ai toujours été profondément convaincu que la meilleure manière d'apprendre passe par la compréhension et non pas par l'apprentissage par cœur : mieux on comprend, mieux on apprend. Cela dit, il va sans dire que de nombreux phénomènes grammaticaux ne se prêtent pas aisément à la méthode « explicative », ils doivent effectivement s'apprendre par cœur. Tel est probablement le cas de la conjugaison des verbes, par exemple, et peut-être de la plupart des domaines de la morphologie. De toute façon, c'est ce qu'on dit traditionnellement. En réalité, même dans ces domaines, on apprend mieux si on arrive à formuler sa propre manière de se souvenir des formes, et voilà exactement ce à quoi on peut inciter ses apprenants à faire si on les a en classe. Mais comment le faire dans un manuel de grammaire ? Là, je n'ai pas trouvé de solution (...). Un premier principe, primordial pour moi, est de prendre les apprenants au sérieux. J'ai toujours évité les belles figures et les beaux dessins, amusants peut-être, mais sans grande valeur pédagogique. Par contre, j'essaie d'expliquer pourquoi telle ou telle règle est comme elle est et de l'illustrer par des exemples soigneusement choisis. A cette fin, j'applique autant que possible les acquis récents de la linguistique (Nølke, 2008, 54-55).

Je trouve important que les élèves comprennent que la recherche avance : on accumule constamment le savoir, et ce qui était difficile à expliquer hier est souvent plus facile à expliquer aujourd'hui. En effet, le même slogan est vrai pour l'enseignant : *mieux on comprend, mieux on enseigne*. Le progrès des sciences me permet de formuler un certain nombre d'explications et de règles qui ne figurent pas dans les manuels de grammaires usuels. Cependant, il ne s'agit pas pour autant de faire un cours scientifique.

Ce sont toujours des considérations didactiques qui doivent l'emporter, mais la linguistique moderne peut être un serviteur fidèle de la visée pédagogique. Le principe guide est : jamais la théorie pour la théorie, toujours la théorie pour la visée didactique, ce qui implique qu'il faut souvent se restreindre théoriquement - sain exercice pour l'enseignant-chercheur, d'ailleurs. Plutôt qu'apprendre la grammaire aux apprenants, l'ambition doit être de leur apprendre à l'apprendre et, partant, à l'utiliser. Mon ambition est de remplacer, dans la mesure du possible, l'apprentissage par cœur par la compréhension. Les apprenants doivent être inspirés à réfléchir sur la grammaire - à penser la grammaire - sans pour autant devenir de petits linguistes (bien que plusieurs étudiants d'université aient pris le goût de la linguistique). Ils doivent être incités à se poser des questions du type « mais comment se fait-il que telle règle ou tel principe soit formulé ainsi ? » (Nølke, 2008 : 55).

Les apprenants doivent aussi comprendre qu'on ne peut pas tout apprendre, on ne peut jamais tout expliquer. La langue est un organisme vivant qui s'évolue et change constamment (tout à fait comme notre compréhension d'elle), ce qui rend difficile, voire impossible, la tâche de tout expliquer par des règles. Beaucoup de phénomènes s'expliquent ainsi comme le résultat d'une évolution qui est toujours en cours.

2.2. L'approche communicative

Quelle approche adopter pour faire comprendre (afin d'apprendre) ? Je suis parti d'une compréhension de la langue comme moyen de communication, ce qui m'a permis de renvoyer aux emplois virtuels des formes linguistiques pour expliquer les règles grammaticales (Nølke, 2008 : 56).

J'explique en effet aux étudiants que la grammaire est un *outil* qui nous permet de communiquer. Elle nous permet d'envoyer des signaux indiquant ce que nous voulons dire. Beaucoup de phénomènes grammaticaux se comprennent mieux dans cette perspective. C'est ainsi qu'en introduisant le groupe nominal je leur apprends

la sentence : « La fonction fondamentale du groupe nominal est de référer » et je continue en disant que la grammaire nominale nous permet d'indiquer comment nous voulons que la référence soit comprise. J'invente des situations concrètes pour les discuter avec les étudiants, et souvent je fais au tableau noir un petit dessin qui explique le rapport de référence établi entre l'expression linguistique et le monde extralinguistique. Ensuite, la structure interne du groupe nominale se comprend plus facilement. L'apprenant voit pourquoi il y a besoin d'un noyau lexical (le nom commun) et d'un déterminant, et pourquoi il y a place pour des épithètes et des compléments³. Cette structure permet au sujet parlant non seulement de préciser à quoi il renvoie - de quoi il parle (le *référént*) - mais aussi de nuancer comment il voit ce référént, à quoi il veut l'utiliser dans son discours⁴.

Dans cette approche communicative, l'explication passe donc par la sémantique : expliquer la structure du groupe nominal consiste à expliquer le rapport entre cette structure et les instructions qu'elle apporte pour son usage. C'est la raison pour laquelle j'ai appliqué une approche structuraliste et une sémantique instructionnelle. Structuraliste dans le sens que la grammaire, en l'occurrence notamment la syntaxe, concerne la structuration des phrases, et instructionnelle dans le sens que ces structures donnent des instructions pour l'emploi des phrases dans la communication. Les explications passent ainsi par les emplois prévus par la langue (Nølke, 2008 : 56).

Un des avantages de cette approche communicative est que l'on contourne le problème de la grammaire traditionnelle, qui souvent fait sous-entendre qu'il y a une seule réponse correcte à un problème grammatical. Au lieu de parler de fautes, on parle plutôt du sens (ou des effets de sens) que telle ou telle construction grammaticale indique dans un contexte donné. Ainsi, l'apprenant apprend à jouer avec la grammaire, un peu comme le fait un locuteur natif, ce qui motive et inspire. Concrètement, dans l'enseignement, le cadre communicatif virtuel est d'abord établi et celui-ci sera ensuite utilisé et « testé » avec des exercices pratiques qui permettent aux étudiants de manipuler les règles pour en observer et discuter les résultats avec leurs camarades et leur professeur.

2.3. Quels phénomènes traiter ?

Il va sans dire que même au niveau universitaire on ne peut traiter tous les phénomènes grammaticaux. Rendre compte de toute la grammaire durerait probablement une vie entière. Qui plus est, la langue s'évolue sans cesse, et elle existe dans beaucoup de variantes. Faire la bonne sélection devient donc essentielle. Deux principes doivent à mon avis guider cette sélection. Puisque l'enseignement est

destiné aux apprenants non francophones, il vaut mieux se restreindre à traiter le français standard (actuel, pour autant que cela existe !). Il est bien connu qu'il est mal vu qu'un étranger parle un «-lecte » qu'il s'agisse d'un dialecte, d'un sociolecte ou d'un idiolecte. Le choix de phénomènes à traiter sera aussi dicté par le fait que la grammaire s'adresse notamment aux élèves qui doivent apprendre à écrire le français. D'autre part, l'enseignement doit se faire dans une optique contrastive : les phénomènes qui sont parallèles dans les deux langues méritent moins d'attention que les phénomènes où il y a des différences notables. Focaliser sur les aspects de la grammaire où il y a des différences entre le français et la langue maternelle des apprenants (en l'occurrence les Danois) est aussi susceptible d'alléger l'apprentissage, surtout si en même temps on incite les étudiants à réfléchir sur les signaux envoyés par la grammaire de leur langue maternelle. Ainsi l'enseignement de la grammaire deviendra-t-il plus interactif et par là plus intéressant pour les étudiants qui peuvent utiliser leur intuition linguistique concernant leur langue maternelle en aiguisant ainsi leur intuition linguistique en général.

2.4. La grammaire est partout (collaboration)

La grammaire, c'est drôle. Oui, mais faire la grammaire n'est pas seulement amusant, c'est aussi utile et nécessaire. Quel que soit l'aspect de la culture étrangère qui pourrait intéresser, on a besoin de connaître sa grammaire. La grammaire est partout. Elle se trouve au milieu du réseau des disciplines, comme illustre la figure suivante :

La grammaire se trouve au milieu du réseau des disciplines



Le rapport entre la grammaire et chacune des autres disciplines est réciproque et asymétrique. La grammaire fournit des outils aux autres disciplines qui, en retour, donnent des exemples susceptibles d'illustrer la grammaire. Pour que cela fonctionne, il faut être conscient de cette relation étroite et il faut en rendre

conscients les étudiants aussi. L'art de l'enseignant est dès lors d'attirer sans cesse l'attention des étudiants sur ce fait. C'est pourquoi on doit faire son mieux pour établir une vraie collaboration entre les différentes disciplines. Dans les cours de traduction, il est évident de renvoyer sans cesse aux cours de grammaire pour la compréhension des textes source ou la production des textes traduits. Si l'étudiant propose une certaine traduction d'un fragment de texte, on peut discuter en classe les effets de sens que cela donne en combinant les instructions données par la forme linguistique (et apprises dans les cours de grammaire) avec le contexte actuel. Dans l'analyse littéraire, l'enseignant peut, de la même manière, renvoyer aux règles grammaticales pour expliquer certains passages qui sont difficiles à comprendre pour les étudiants, mais peut-être importants pour la compréhension de l'œuvre littéraire.

Mais si la grammaire est ainsi avant tout une discipline qui offre des outils pour les autres disciplines, elle est aussi une discipline autonome qui règle le jeu linguistique, et même si on peut faciliter l'apprentissage en renvoyant sans cesse à l'utilité ou à la pertinence des règles grammaticales, il reste toujours un « noyau dur » qu'il faut apprendre par cœur (par exemple la morphologie). Apprendre une langue étrangère demande du travail, mais si on y réussit, ce travail est richement récompensé par la porte qu'ouvre cette langue à l'autre culture.

3. Application de la méthode : exemples

Dans cette section, je présenterai trois exemples de ma manière d'enseigner la grammaire française aux étudiants danois, mais d'abord il est opportun de dire deux mots sur ma manière de présenter l'analyse syntaxique de la phrase. J'applique la méthode qui a été développée dans les pays scandinaves. Cette analyse est en effet un préalable crucial à la compréhension de la grammaire dans le cadre de la méthodologie présentée dans la deuxième section. Ce fondement assuré, je présenterai ma manière d'introduire l'emploi des déterminants et la position de l'adjectif épithète pour terminer avec une brève discussion des connecteurs, sujet qui n'a pas toujours été traité dans les cours de grammaire, mais qui se montre de première importance pour la compréhension et la production de la langue française.

3.1. L'analyse syntaxique de la phrase

L'analyse syntaxique de la phrase est le squelette sur lequel la grammaire se construit. Elle constitue le cadre explicatif de nombreux phénomènes grammaticaux, allant de la syntaxe nominale à la syntaxe verbale en passant par l'emploi

des prépositions, des adverbes, etc. Selon moi, l'analyse syntaxique est un préalable nécessaire pour la compréhension de la grammaire.

Nous plaçant dans la tradition scandinave, nous distinguons de manière conséquente la fonction (syntaxique) de la forme (le type de constituant) des éléments linguistiques. L'analyse se fait ensuite en étapes. Dans la première étape, nous récupérons les fonctions principales de la phrase (sujet, verbal, complément d'objet direct, etc.) et pour chaque fonction nous notons le type de constituant qui l'occupe (nom propre, verbe, groupe nominal, etc. Nous avons établi une liste de termes pour les fonctions (p.ex. *verbal*) et une autre liste de termes pour les constituants (p.ex. *verbe*) pour clarifier de quoi on parle, non seulement dans l'analyse, mais aussi dans la formulation des règles grammaticales. Un premier exercice que je donne aux étudiants (d'abord en classe, puis chez eux) est d'essayer d'énumérer autant de types de fonctions et de constituants qu'ils peuvent.

Prenons un exemple d'analyse simple pour illustrer la méthode :

(1) Pierre est intelligent.

- > *Pierre* est un nom (forme) et sujet (fonction)⁵
- > *est* est un verbe (forme) et verbal (fonction)
- > *intelligent* est un adjectif (forme) et attribut du sujet (fonction)

Dans cet exemple, on a terminé après la première étape, parce que chaque fonction ne contient qu'un mot. Aller plus loin serait de faire une analyse morphologique. Normalement, il faut cependant faire une analyse en plusieurs étapes comme dans l'exemple (2)⁶ :

(2) Le fils aîné de mon voisin / est / un excellent boulanger.

1^{er} niveau

(même structure que (1) au 1^{er} niveau sauf que le sujet est un groupe nominal)

2^{ème} niveau :

- > *le* : article / déterminant
- > *fils aîné de mon voisin* : groupe substantival / régime (nominal)

3^{ième} niveau :

- > *fils aîné* : groupe substantival / noyau
- > *de mon voisin* : groupe prépositionnel / ATTRIBUTIV⁷

4^{ième} niveau (1) :

- > *fils* : substantif / noyau
- > *aîné* : adjectif / ATTRIBUTIV

4^{ème} niveau (2) :

- *de* : préposition / prépositional
- *mon voisin* : groupe nominal / régime (prépositionnel)

5^{ème} niveau :

- *mon* : pronom possessif (conjoint) / déterminant
- *voisin* : substantif / régime (nominal)

Dans l'analyse complète, on continue jusqu'à ce qu'on soit arrivé au niveau du mot.

Je combine cette analyse « nexuelle » avec l'analyse valentielle qui conçoit le verbe comme le pivot de la phrase. Dans la mesure où le verbe lexical apporte des instructions concernant la structuration de la phrase dans laquelle il s'actualise, les deux approches sont parfaitement compatibles. L'étudiant comprend facilement la différence entre les verbes monovalents (*dormir*), divalents (*manger*) et trivalents (*donner*), car là encore, le système ressemble au système danois. Le même est vrai du fait que les verbes apportent aussi des instructions concernant la forme que doivent prendre leurs actants. Ainsi le deuxième actant de *manger* s'actualise comme complément d'objet direct, alors que le deuxième actant du verbe divalent *penser* s'actualise sous forme d'un groupe prépositionnel (dont la fonction syntaxique est nommée complément d'objet indirect). Là où les deux langues diffèrent, c'est dans les instructions concrètes qu'apportent les verbes lexicaux. Ainsi le verbe *obéir* prend un complément datif, alors que son correspondant danois (*adlyde*) prend un complément d'objet direct.

3.2. Les déterminants

Nous avons vu que le déterminant est défini comme une fonction syntaxique dans un groupe nominal. Pour faire comprendre sa fonction communicative aux étudiants, il faut d'abord leur faire comprendre la fonction communicative du groupe nominal. La notion centrale est ici celle de référence, définie comme une relation entre une expression linguistique et une entité extralinguistique. On expliquera cette relation à l'aide d'un petit dessin. Ceci fait, on peut expliquer que la fonction du déterminant est de déterminer la manière dont le groupe nominal réfère, tandis que la fonction du noyau est de désigner à quoi le groupe réfère. La structure est donc une sorte d'image (iconique) de la fonction communicative que le locuteur désire effectuer. On distingue les **déterminant définis**, qui renvoient à quelque chose de connu⁸ et les **déterminants indéfinis** qui renvoient à quelque chose d'inconnu. Il s'ensuit de cette explication qu'un nom sans déterminant n'a pas de référence.

Ensuite, on peut dresser l'inventaire des déterminants, c'est-à-dire les types de constituants qui sont susceptibles d'avoir cette fonction syntaxique :

Inventaire

Constituants susceptibles de fonctionner comme **déterminants indéfinis** :

- Articles indéfinis, articles partitifs, certains adjectifs, *tout*, *quelques*, etc.

Constituants susceptibles de fonctionner comme **déterminants définis** :

- Articles définis, pronoms possessifs, pronoms démonstratifs.

Prenons l'exemple de l'article qui est le déterminant « prototypique ». L'article illustre la fonction fondamentale du déterminant. À l'aide de l'article, le locuteur peut choisir comment il désire référer à la chose désignée par le régime. S'il se sert de l'article défini, il présente cette chose comme connue par son interlocuteur ; s'il choisit l'article indéfini, il la présente comme inconnue - comme un nouvel élément dans leur univers commun. Ensuite, j'illustre, par des exemples, différentes manières dont une chose peut être connue. L'exemple classique : *Je m'approchais du village. L'église se trouvait sur une colline*, où l'église est connue parce qu'on sait que tout village (français) a une et une seule église, fait réfléchir les apprenants. Tout cela fonctionne presque de la même façon en danois, et introduit de cette manière, l'emploi des articles ne pose pas trop de problèmes pour les apprenants danois. Un avantage secondaire est d'ailleurs que ceux-ci se mettent souvent à réfléchir sur leur propre langue également. Si cela arrive, on a déjà gagné le jeu à moitié.

Là où le système d'articles du français se distingue vraiment de celui du danois, c'est au singulier indéfini. En effet là, le locuteur français est toujours obligé de choisir s'il désire présenter le référent comme hétérogène/nombrable (c'est l'article indéfini *un/une*) ou comme homogène/massif (c'est l'article dit partitif *du, de la, de l'*). S'il parle de sucre, par exemple, il peut dire *du sucre* s'il veut parler d'une simple quantité, ou *un sucre* s'il veut que son interlocuteur comprenne que ce dont il parle se compte. Hors contexte, l'interprétation demande de l'imagination dans le dernier cas, et les apprenants aiment bien cette chasse d'interprétation. Souvent ils trouvent des solutions surprenantes. Dans notre exemple, on pourrait penser à un morceau de sucre (et l'équivalent de 'morceau de sucre' est en fait la seule façon de l'exprimer en danois) ou à un type de sucre. Un autre exemple serait le nom *lion*. Pour l'interprétation de *du lion*, les étudiants trouvent souvent la solution (un peu exotique) de 'viande de lion' (peut-être parce qu'ils connaissent la distinction *un veau / du veau*). On peut aller plus ou moins loin dans la discussion de l'emploi de l'article selon la situation, mais l'important est d'éveiller la réflexion et l'activité des apprenants. Les règles sont plus faciles à retenir si on les comprend et si elles sont appuyées par des exemples bien choisis. Voilà d'ailleurs un autre principe

auquel je tiens : je me sers surtout d'exemples forgés pour la situation. À ce niveau, je crois que l'apprentissage passe mieux par des exemples « nettoyés de bruit », des exemples prototypiques et faciles à retenir et à attacher mentalement aux règles apprises.

Lorsque les étudiants ont compris cette distinction entre 'homogène' et hétérogène', on peut aller plus loin pour montrer qu'il s'agit là d'une distinction profondément ancrée dans la grammaire de la langue française. Si on a déjà parlé de l'aspect verbal, on peut ainsi montrer le parallèle : l'aspect perfectif est hétérogène et l'aspect imperfectif est homogène : par exemple *Il mangeait de la soupe* vs *Il mangea une soupe*. L'aspect perfectif renvoie à un drame verbal qui change au cours de son développement, alors que l'aspect imperfectif renvoie à un drame verbal qui est de la même nature dans toute son étendue. Dès que les étudiants voient ce parallèle, ils comprennent mieux et l'emploi des articles et l'emploi de l'aspect qui, d'ordinaire, leur pose de gros problèmes, puisqu'en danois, les verbes ne se conjuguent pas en aspect.

Cette manière d'analyser les groupes nominaux simplifie aussi d'autres problèmes classiques pour les apprenants danois. Comment se fait-il que, dans de nombreux cas, on doive ajouter la petite préposition *de* là où le danois se débrouille bien sans préposition, comme par exemple *beaucoup de vin*, *un litre de vin*, *une bouteille de vin*, *le mot de vin*, *cette espèce de vin*, *pas de vin*⁹ ? Dans tous ces exemples, nous analyserons la chaîne précédant *vin* comme déterminant et (seulement) *vin* comme régime. J'ai introduit le terme de déterminant créatif pour parler de ce phénomène. En effet la langue française crée constamment de nouveaux déterminants à partir de la structure 'X de' : elle est en train de devenir une « langue classificatrice »¹⁰. C'est là encore un excellent sujet pour discussion et sensibilisation !

3.3. La position de l'adjectif épithète

Comme deuxième exemple, je voudrais brièvement esquisser comment j'applique la recherche récente pour expliquer la position de l'adjectif épithète d'une nouvelle manière. Les manuels de grammaires donnent traditionnellement des règles assez compliquées, basées sur la recherche effectuée vers 1930 par Andreas Blinkenberg. On distingue les adjectifs élémentaires qui précèdent le nom et les autres adjectifs qui le suivent. Ensuite on propose quelques règles qui, ou bien font antéposer un adjectif normalement postposé, ou bien font postposer un adjectif normalement antéposé. Ce sont des règles que les étudiants ont souvent rencontrées au lycée. Le problème est qu'il suffit souvent de lire une seule page de texte authentique pour trouver plusieurs contre-exemples évidents de ces règles.

Pour montrer qu'il faut trouver une autre explication, je présente une longue série d'exemples, et je discute avec les étudiants les nuances de sens de ces exemples. Ensuite, nous étudions des exemples trouvés dans des textes authentiques, et de cette manière on développe lentement la sensibilité des étudiants pour les nuances fines. Après cette introduction, j'introduis la règle générale qui, selon moi, est que tout adjectif accepte les deux positions, seulement avec des effets de sens différents. M'appuyant sur les exemples étudiés, je montre que le choix de position est relié à la notion de focalisation qui fait intervenir la sémantique de l'adjectif, la visée informationnelle du locuteur et la prosodie, trois éléments profondément interdépendants (Nølke, 1996). Fondamentalement, l'adjectif prend sa valeur pleine et spécifique dans la postposition alors que, dans l'antéposition, elle reçoit forcément une valeur vague ou générale qui n'ajoute rien de spécifique au sens du nom noyau du groupe nominal. Cela s'explique par le fait que dans cette position, l'adjectif échappe à l'accentuation associée à la fin du groupe rythmique, ce qui a comme conséquence qu'il ne peut être focalisé (ou mis en valeur). Ces rapports entre valeur pleine et prosodie sont déjà connus par les apprenants, non seulement d'autres domaines de la grammaire française mais aussi de leur langue maternelle (le danois). Je souligne que le sens de l'adjectif peut favoriser plus ou moins fortement une des deux positions, et que c'est pourquoi la tradition a posé des règles fondées sur une classification des adjectifs. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, les adjectifs dits « élémentaires » s'antéposent à cause de leur sens général, et les adjectifs relationnels (dénotant la religion, la nationalité, l'ethnicité, etc.) se postposent à cause de leur valeur très spécifique dont ils ne peuvent que très difficilement se dévêtir. Mais arrivés là, nous avons déjà vu des cas où toute chose ne sont pas égales par ailleurs. Ainsi, même l'adjectif élémentaire *bon* accepte la postposition : *un homme bon* est un homme qui a une bonne morale. *Bon* reçoit de cette manière une valeur spécifique. Et même les adjectifs relationnels sont susceptibles, dans de rares cas, de s'antéposer. Ainsi, Simone de Beauvoir nous raconte qu'elle a été dans *une très catholique école*. On comprend que *catholique* reçoit ici une valeur connotative qu'on ne peut préciser que si on sait ce que Simone de Beauvoir pense des Catholiques.

Après avoir donné ces exemples plutôt rares, je présente et explique comment certains effets de sens bien connus, tel que l'épithète de nature, s'explique facilement dans ce cadre (ils n'ajoutent rien de vraiment neuf au nom).

3.4. Les connecteurs

Mon dernier exemple concerne les connecteurs. Étant à la frontière de la grammaire classique et souvent pas traité dans les cours de grammaire, il paraît que c'est un sujet que les apprenants maîtrisent très mal quand ils sortent du système éducatif. C'est pourtant très important pour la compétence linguistique, aussi bien pour la production que pour la compréhension.

‘Connecteur’ est une fonction textuelle et l’analyse des connecteurs ajoute ainsi un troisième niveau à notre analyse syntaxique (voir 3.1.)¹¹. Prenons un exemple de connecteur :

(3) Pierre a sans doute compris la question.

Dans (3), *sans doute* est un groupe prépositionnel (type de constituant), un adverbial (fonction syntaxique) et un connecteur (fonction textuelle). Beaucoup de types de constituants et de fonctions syntaxiques peuvent avoir la fonction textuelle de connecteur. Voici des listes (non exhaustives) :

Types de constituants

- Conjonctions (*et, mais, parce que, comme, ...*)
- Adverbes (*donc, pourtant, ensuite, d’ailleurs, ...*)
- Groupes prépositionnels (*par contre, de ce fait, ...*)
- (D’autres) locutions (*ainsi que, il s’ensuit que, ...*)

Types de fonctions syntaxiques

- Conjonctionales (*et, mais, parce que, comme, ...*)
- Adverbiales de phrase (*donc, par contre, ...*)
- Phrases tronquées (*il s’ensuit que, ...*)

Ces listes aident l’étudiant à repérer les connecteurs. Cela fait, l’essentiel est d’expliquer les différentes nuances, souvent très subtiles, qu’ils peuvent communiquer. Dans ce domaine, il est difficile de donner des règles, et en gros, l’étudiant se voit réduit à apprendre par cœur le sens de chaque connecteur. On peut toutefois faciliter l’apprentissage, non seulement en donnant beaucoup d’exemples, mais aussi en systématisant ceux-ci. À cette fin, j’ai construit le tableau suivant¹² :

Forbindelsestype	Ensrettere	Modsat-rettere
Neutral	<i>et</i> “og”	<i>mais</i> “men”
Hypotetisk (tænkt)	<i>si</i> “hvis” - <i>au cas où</i> “i tilfælde af”	<i>même si</i> “selv om”
Årsag	<i>parce que</i> “fordi” <i>puisque</i> “eftersom” - <i>car</i> “for”	<i>bien quelquoique</i> “selv om”/“skønt” <i>quand même</i> “alligevel”
Følge	<i>donc</i> “altså”, <i>c’est ainsi</i> “derfor” <i>aussi</i> (spidsstillet) “derfor”	<i>pourtant</i> “alligevel”/“imidlertid” <i>cependant</i> “imidlertid”
Sammenligning	<i>ainsi que</i> “(lige) som” - <i>aussi</i> (foran adjektiv e.l.) “lige så” <i>surtout</i> “især” - <i>même</i> “endda”	<i>au contraire</i> “tværtimod” <i>par contre</i> “derimod” <i>en revanche</i> “til gengæld”
Par	<i>ou bien ... ou bien</i> “enten...eller” <i>aussi bien ... que</i> “både...og”	<i>d’une part ... d’autre part</i> “på den ene side ... på den anden side”
Forbehold	<i>seulement</i> “blot” - <i>toutefois</i> “dog” - <i>du moins</i> “i det mindste”	

On voit que beaucoup de connecteurs font intervenir la notion d'argumentation (y compris la causalité). Ces connecteurs combinent deux arguments pour faire avancer l'argumentation, mais ils peuvent ou bien garder l'orientation de l'argumentation ('ensrettere') ou bien la renverser ('modsat-rettere'). Comme souvent dans l'enseignement, c'est une bonne idée d'introduire une métaphore pour faire comprendre ce système. C'est pourquoi je parle de l'**autoroute argumentative**, et je montre comment les différents connecteurs organisent le trafic sur cette route :

Même voie :

- *même* double les autres (*même* introduit un argument plus fort que le précédent)¹³:

(4) La fête était super : tout le monde était là ; **même** Pierre est venu.

- *enfin* roule plus lentement mais plus prudemment que les autres :

(5) Pierre grimpe bien, **enfin** pas trop mal.

- *d'ailleurs* est un petit argument qui suit le grand argument où se trouve le locuteur :

(6) Je ne veux pas acheter cette voiture : elle est trop chère, **d'ailleurs** elle ne me plaît pas.

- *par ailleurs* est un petit argument qui entre sur l'autoroute par une voie de jonction :

(7) Cette ville me déplaisait et, **par ailleurs**, le climat ne me convient pas.

Voie en sens inverse :

- *mais, pourtant, par contre*, etc. : le plus souvent le locuteur saute dans l'argument inverse :

(8) Tu veux qu'on invite Pierre ? Il est très sympa, **mais** il n'a pas inventé la poudre.

4. Conclusions

L'enseignement de la grammaire occupe une place centrale dans n'importe quelle étude d'une culture étrangère. Elle interagit avec toutes les autres disciplines (cf. 2.4.). Or enseigner la grammaire française aux non francophones peut être un véritable défi : beaucoup d'apprenants ont le préjugé que le français est une fort belle langue mais que sa grammaire est très difficile. Cependant, si on peut rendre son apprentissage plus facile, et surtout plus attrayant, le jeu est déjà à moitié gagné. Tout l'art réside dans la capacité de transmettre son propre amour, non seulement

pour la langue mais aussi pour sa grammaire ; de faire voir que *la grammaire, c'est drôle*. Le secret est de faire comprendre que *le mieux on comprend, le mieux on apprend*. Il faut donc faire comprendre le *pourquoi*. Pourquoi les règles et les principes sont-ils tels qu'ils sont ? Il faut enseigner à *penser la grammaire*. Telles sont les visions qui sous-tendent ma manière d'enseigner la grammaire française. Je pars de la constatation que la langue sert tout d'abord d'outil de communication et que mieux on connaît sa grammaire, mieux on peut communiquer ses pensées. La grammaire nous permet d'envoyer des *signaux* indiquant à nos interlocuteurs ce que nous voulons dire, et elle nous permet d'adapter le message aux attentes de ceux-ci ainsi qu'à toute la situation - pourvu qu'on connaisse bien sa grammaire.

Bibliographie

- Anscombre, J. C., Ducrot, O. 1983. *L'argumentation dans la langue*. Liège : Pierre Mardaga.
- Beaco, J. C., Kalmbach J.-M., Lopez J. S. 2014. « *Les grammaires 'étrangères' du français* ». *Langue française*, n° 181, p. 3-17.
- Blinkenberg, A. 1933. *L'ordre des mots en français moderne. Deuxième partie*. Copenhague : Munksgaard.
- Herslund, M. 1998. « Fransk som klassifikatorsprog ». *Ny Forskning i Grammatik*, n° 5, p. 37-56.
- Hoe, Ph., Nølke, H. 2014. « Sætningens fysiognomi. Indføring i syntaktisk analyse ». *PréPublications*, n° 201, p. 1-41.
- Kalmbach, J.-M. 2014. « Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation ». *Langue française*, n° 181, p. 3-17.
- Nølke, H. 1996. « Où placer l'adjectif épithète ? Focalisation et modularité ». *Langue Française*, n° 111, p. 38-58.
- Nølke, H. 1997. *Fransk grammatik og sprogsproduktion*. Copenhague : Kaleidoscope (Gyldendal).
- Nølke, H. 2001. *Le regard du locuteur 2. Pour une linguistique des traces énonciatives*. Paris : Kimé.
- Nølke, H. 2008. « La genèse d'un nouveau manuel de grammaire française : Visions, travail, résultat », *Synergies Pays Scandinaves*, n° 3, p. 53-61. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves3/nolke.pdf> [consulté le 10 octobre 2017].
- Nølke, H. 2010. « Kreative determinativer og løsslupne adjektiver ». *Fransk Nyt*, n° 258, p. 24-36.
- Nølke, H. 2014. « Pour une grammaire des connecteurs. L'exemple de *donc* ». In W. Weidenbusch (éd.), *Diskursmarker, Konnektoren, Modalwörter - Marqueurs du discours, adverbies modaux et particules modales*. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co., p. 109-127.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. 2009⁴. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF. (Première édition 1994).

Notes

1. Je tiens à remercier mon collègue Philip Hoe qui a lu une version antérieure de cet article et qui a apporté quelques commentaires fort utiles.
2. Cette section et la section suivante reprennent et développent partiellement §1 de Nølke (2008).
3. Qui reçoivent la même étiquette d'« attributiv » dans la terminologie danoise.
4. La description de la structure nominale que j'applique sera développée dans la section 2.2.
5. L'analyse "nexuelle" complète part d'une bipartition de la phrase en sujet et prédicat. Pour simplifier, je saute la première étape de cette analyse dans un premier temps, mais je l'expliquerai plus tard dans le cours.
6. Je note la forme en rouge et la fonction en vert.
7. Terme danois recouvrant 'complément de nom' et 'épithète'.
8. Plus précisément, le locuteur présente le référent comme connu par son interlocuteur.
9. Martin Riegel a présenté cette série d'exemples lors de sa conférence et l'analyse qu'il en a proposée est analogue à la nôtre. Riegel parle de *déterminants composés* (Riegel M., J.-C. Pellat & R. Rioul 2009 : 306-8).
10. Cette idée s'inspire des travaux de Michael Herslund sur le français comme langue classificatrice. Voir p.ex. Herslund (1998). Voir aussi Nølke (2010).
11. Mais contrairement aux deux autres niveaux, ce n'est pas tout élément de la phrase qui a aussi une fonction textuelle.
12. Ce tableau est en danois et les connecteurs sont accompagnés d'une traduction qui ne peut être qu'approximative. Les titres des colonnes signifient : *Forbindelsestype* = 'type de connexion' ; *Ensrettere* = 'unidirectionnels' ; *Modsat-rettere* = 'bidirectionnels' (ou 'inverseurs') ; *Neutral* = 'neutre' ; *Hypotetisk (tænkt)* = 'hypothétique (imaginé)' ; *Årsag* = 'cause' ; *Følge* = 'conséquence' ; *Sammenligning* = 'comparaison' ; *Par* = 'paires' ; *Forbehold* = 'réserves'.
13. Je fais ici référence à l'analyse d'Anscombe et de Ducrot (p.ex. Anscombe & Ducrot 1983).



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

L'apprentissage de l'aspect verbal en français

Jan Lindschouw

Université de Copenhague, Danemark

janl@hum.ku.dk

Cilia Reebirk

Université de Copenhague, Danemark

creebirk@gmail.com

Résumé

Cet article étudie l'introduction de l'aspect lexical en français langue étrangère au niveau du lycée au Danemark comme un moyen pour faciliter la compréhension de l'aspect verbal des apprenants. L'étude se base sur un cours d'enseignement dans une classe de Terminale où l'accent est mis aussi bien sur le progrès des élèves que leurs opinions relatives à leur apprentissage perçu. L'hypothèse du présent travail réside dans le fait que la connaissance de l'aspect lexical peut réduire le nombre d'erreurs produites dans le domaine de l'aspect verbal.

Mots-clés : aspect verbal, aspect lexical, enseignement de la grammaire

The learning of verbal aspect in French

Abstract

This article examines the introduction of lexical aspect in the instruction of learners of French as a foreign language at high school level as a way to facilitate the comprehension of verbal aspect. The study is based on a course of instruction in a high school class where the focus is on the progress of the students as well as their individual perceptions of perceived learning. The hypothesis of this research is that the knowledge of lexical aspect potentially reduces the amount of errors produced in relation to verbal aspect.

Keywords: Verbal aspect, lexical aspect, grammar instruction

Introduction

L'aspect verbal est un terme grammatical qui indique le déroulement interne d'une action, à savoir si l'acte est accompli ou inaccompli. On distingue l'aspect perfectif et l'aspect imperfectif, l'aspect perfectif exprimant une action accomplie, alors que l'aspect imperfectif indique une action inaccomplie. L'aspect verbal est exprimé au moyen des temps verbaux en français. Ainsi l'imparfait traduit l'aspect

imperfectif, tandis que l'aspect perfectif s'exprime par le passé simple en écrit formel et le passé composé à l'oral et à l'écrit informel. L'aspect en français est une des catégories grammaticales les plus difficiles à comprendre et à maîtriser pour les apprenants danois parce que l'aspect ne se manifeste pas par les temps verbaux en danois. Si l'on veut différencier des actions achevées des actions inachevées en danois, il faut utiliser des adverbes de temps ou des périphrases verbales (voir section 3 pour un exemple). Ainsi l'aspect verbal constitue un domaine qui invite à la production de nombreuses erreurs aussi bien dans la production que dans la réception.

L'aspect lexical, en revanche, désigne la qualité d'un verbe ou d'une constellation verbale qui peut être télique ou atélique. Les constellations verbales atéliques (1) indiquent des actions qui peuvent principalement continuer éternellement, tandis que les constellations verbales téliques (2) réfèrent à des événements qui ont une fin innée.

(1) Elisabeth lisait des livres.

(2) Elisabeth a lu un livre.

L'exemple (2) est une constellation télique, puisque la lecture du livre en question s'est achevée à un moment donné, alors que l'exemple (1) est une constellation atélique, parce que le sujet peut continuer à lire éternellement s'il le souhaite. Comme le montrent les exemples (1) et (2), l'aspect imperfectif coïncide souvent avec l'aspect lexical atélique alors que l'aspect perfectif coïncide souvent avec l'aspect lexical télique. Comme l'aspect lexical n'est pas mentionné dans les livres de grammaire destinés aux lycéens, on peut supposer que ce n'est pas un terme souvent utilisé dans l'enseignement.

Ce travail se propose d'étudier si l'introduction de l'aspect lexical au niveau du lycée peut réduire la production d'erreurs dans le domaine de l'aspect verbal chez les apprenants danois. Cette étude sera basée sur les recherches de l'effet d'un programme scolaire dans une classe de Terminale au lycée. Nous allons d'abord présenter le programme scolaire et la méthodologie de cette étude (section 2). En section 3, nous allons aborder l'aspect verbal et les défis de compréhension que les apprenants danois peuvent rencontrer. Ensuite, nous allons distinguer le passé simple et le passé composé selon les paramètres de Koch et Oesterreicher (2001). Puis, nous allons discuter de la pertinence de l'introduction de l'aspect lexical pour l'apprentissage de l'aspect verbal des lycéens. Les résultats seront présentés en section (4) avant nos conclusions en section 5.

2. Méthodologie

Cette étude consiste en trois éléments, à savoir un pré-test, un cours d'enseignement sur le rapport entre l'aspect lexical et l'aspect verbal et un post-test. Le pré-test commence par un exercice réceptif où les élèves sont invités à identifier les conjugaisons verbales de l'imparfait et du passé composé dans deux courts extraits d'une grammaire française (Cadiot-Cueilleron, 1992). Ensuite, il y a deux exercices productifs, dont le premier se compose de dix phrases où il faut conjuguer les verbes entre parenthèses dans la forme aspectuelle appropriée. Le deuxième exercice productif est un extrait tiré du *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry où les élèves doivent conjuguer des verbes à l'infinitif dans la forme du passé adéquate. Pour le pré-test aussi bien que pour le post-test les élèves ont accès à un dictionnaire et à un livre de conjugaison pour réduire le nombre d'erreurs dues à la compréhension du texte ou à des conjugaisons erronées.

La collecte des données a eu lieu en octobre 2016 durant six leçons d'une durée de quarante-cinq minutes. Avant le cours d'enseignement, les élèves se sont exercés à la morphologie des verbes à l'imparfait et au passé composé pour se familiariser avec les formes. Notre séance était centrée sur l'emploi des formes du passé. La première et la dernière leçon ont été réservées au pré-test et au post-test ; le cours d'enseignement proprement dit a ainsi duré quatre leçons. La première leçon suivant le pré-test était consacrée à l'emploi de l'imparfait et du passé composé et aux valeurs liées à ces deux formes. La deuxième leçon a traité l'influence d'adverbes temporels sur l'emploi des formes aspectuelles. C'était une décision consciente de présenter l'aspect verbal avant d'introduire l'aspect lexical pour commencer avec un sujet dont les élèves étaient familiers. Les troisième et quatrième leçons étaient destinées à l'introduction de l'aspect lexical.

Le post-test a suivi le même format que le pré-test afin de permettre des comparaisons entre les deux tests. Ce test a commencé par un exercice d'identification des deux temps verbaux dans un extrait de la même grammaire que celle utilisée pour le pré-test (Delatour et al., 1987). Ensuite, les élèves sont invités à conjuguer les verbes au passé composé ou à l'imparfait dans une série de dix phrases. Enfin, il y a eu un extrait tiré du *Tour du monde en quatre-vingts jours* de Jules Verne, où des verbes à l'infinitif devaient être conjugués dans la forme aspectuelle appropriée. Le post-test a également compris un questionnaire sur l'évaluation du cours dans le but d'obtenir également un point de vue qualitatif et introspectif. Le questionnaire était centré sur les avantages et les difficultés liés au cours dispensé, son niveau et l'apprentissage perçu. Avec le questionnaire et les deux tests nous avons obtenu une triangulation des données, ce qui contribue à la validité de l'étude.

L'étude s'est déroulée dans une classe de Terminale au lycée de Virum Gymnasium au nord de Copenhague. Nous avons choisi des apprenants au niveau avancé, car ceux-ci sont censés avoir les meilleures conditions pour acquérir l'aspect lexical que des élèves à des niveaux inférieurs. Cela implique, cependant, qu'il n'y avait pas de groupe de contrôle. 21 élèves ont participé à l'étude mais seulement 16 d'entre eux ont été retenus pour l'enquête, en raison de leur absence à l'un des deux tests. Il va sans dire que ce nombre n'est pas suffisant pour faire des généralisations, mais nous considérons qu'il est suffisant pour tirer des conclusions générales de notre étude. Tous les noms de l'analyse subséquente sont fictifs afin de garantir l'anonymat des participants. Parmi les apprenants, dix sont des filles et six des garçons, et ils ont tous entre 17 et 19 ans.

Pour la correction des tests, nous n'avons retenu que les réponses les plus plausibles dans les cas où le passé composé et l'imparfait sont tous les deux acceptables. Dans les corrections, nous avons accepté des fautes d'orthographe et l'emploi incorrect des verbes auxiliaires tant que ceux-ci sont être ou *avoir*. Nous avons également considéré comme correctes les réponses où la conjugaison d'un verbe est fautive pourvu que la terminaison de l'imparfait soit correcte. Cependant, les réponses qui manquent d'un verbe auxiliaire ne sont pas classées comme correctes, puisque c'est une variante incomplète du passé composé. Les exercices réceptifs contiennent de nombreux cas de plus-que-parfait. Sont acceptées comme correctes les réponses dans les exercices réceptifs où les apprenants ont souligné l'auxiliaire qui est à l'imparfait quoique employé dans une autre forme verbale.

3. Cadre théorique

3.1 Valeurs des formes aspectuelles

L'aspect verbal en français est une notion abstraite, mais cruciale à maîtriser pour les apprenants danois. En danois, la distinction aspectuelle est lexicalisée, c'est-à-dire qu'elle se manifeste de temps à autre par des périphrases verbales, mais en français l'aspect verbal est grammaticalisé par la conjugaison d'un verbe. Par exemple, l'exemple (3) peut se traduire par la périphrase *stod og ventede* en danois (4) :

- (3) Les enfants attendaient le train.
- (4) Børnene stod og ventede på toget.

Cela constitue un défi dans l'enseignement, car comme l'affirme Lado : *Les individus tendent à transférer dans la langue étrangère, en production et en réception, les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle*

(Besse et Porquier, 1984 : 201). C'est donc la transposition des structures grammaticales du danois vers le français qui pose problèmes pour l'apprentissage de la catégorie aspectuelle en français. L'aspect verbal détermine si l'acte est vu de l'extérieur et ainsi conçu comme une totalité avec le recours à l'aspect perfectif (5), ou si celui-ci est considéré de l'intérieur et conçu comme un acte en cours au moyen de l'emploi de l'aspect imperfectif (6) :

(5) Marc a lu un livre.

(6) Marc lisait un livre.

En (5), on se focalise sur le fait que le sujet a lu un livre et qu'il l'a achevé ; l'acte est donc considéré dans sa totalité. Au contraire, en (6) l'important est le processus de l'acte même et on ne sait pas si la lecture du livre a été achevée ou non. Les points de vue différents influent l'interprétation d'une phrase et dans le pire des cas l'usage erroné de l'aspect verbal cause des problèmes pour la communication.

Il est possible d'exprimer l'aspect perfectif soit par le biais du passé composé soit du passé simple, selon la situation de communication. D'après Pedersen et al. (1994), Rasmussen et Stage (2013), Hansén et Schwartz (2001) et Nølle (1997), les deux formes du passé véhiculent le même contenu sémantique, mais diffèrent simplement par le fait que le passé simple est plus formel que le passé composé. La théorie de Weinrich se distingue de cette explication, car celui-ci établit une répartition des temps verbaux selon deux *mondes* textuels, à savoir le monde commenté et le monde raconté, dont le passé composé relève du monde commenté et le passé simple du monde raconté. Ces deux *mondes* impliquent [...] *tout ce qui peut être objet de communication* (Weinrich, 1973 : 23). Les différents genres textuels appartiennent typiquement à l'un des deux mondes, par exemple un dialogue dramatique et un essai philosophique appartiennent au monde commenté, alors qu'un récit historique et une information journalistique relèvent du monde raconté. Une différence fondamentale entre les deux mondes réside dans leur degré d'objectivité, puisque le monde raconté reste bien neutre, contrairement au monde commenté. Cela signifie que le monde raconté est plus formel.

L'analyse de Weinrich présente cependant plusieurs problèmes. Premièrement, Weinrich (1973) ne fait pas attention aux sous-genres dans sa division des deux mondes. En effet, un seul texte peut contenir les deux mondes. Ensuite, il faut souligner que la théorie de Weinrich (1973) est achronique puisqu'il ne traite que les textes du 16^e siècle. Il ne prend donc pas en considération que le système du passé a changé (Lindschouw, 2013), ce qui fait que l'utilisation du passé simple aujourd'hui est devenue beaucoup plus formelle qu'au 16^e siècle.

Les domaines de l'emploi du passé simple et du passé composé peuvent également s'expliquer selon la dichotomie entre communication immédiate et communication à distance, telle que proposée par Koch et Oesterreicher (2001).

Immédiat	Distance
communication privée	communication publique
interlocuteur intime	interlocuteur inconnu
émotionnalité forte	émotionnalité faible
ancrage actionnel et situationnel	détachement actionnel et situationnel
ancrage référentiel dans la situation	détachement référentiel de la situation
coprésence spatio-temporelle	séparation spatio-temporelle
coopération communicative intense	coopération communicative minimale
dialogue	monologue
communication spontanée	communication préparée
liberté thématique	fixation thématique

Tableau 1 : Continuum communicatif (Koch et Oesterreicher, 2001)

Ce continuum communicatif comprend deux types de communication, à savoir la communication dite *immédiate* et la communication dite de *distance*. La communication *immédiate* est caractérisée par une communication privée, un locuteur intime, une liberté thématique, etc., tandis que la communication de *distance* est définie comme une communication publique, un interlocuteur inconnu, une fixation thématique, etc. Plus la communication s'approche du pôle de l'immédiat, plus le locuteur est censé utiliser le passé composé, alors que plus celle-ci s'approche du pôle de la distance plus le locuteur a tendance à utiliser le passé simple.

Cette étude se concentrera néanmoins sur le passé composé plutôt que sur le passé simple, selon l'hypothèse que les lycéens danois sont plus familiers avec le passé composé qu'avec le passé simple.

3.2 Aspect lexical

Comme mentionné en section 1, l'aspect lexical divise les verbes et les constellations verbales en ceux qui sont téléiques et ceux qui sont atéléiques. Puisque les constellations verbales téléiques ont une fin innée, le recours à l'utilisation de l'aspect perfectif est fréquent (7). En revanche, les constellations verbales atéléiques, qui désignent des actions qui peuvent principalement durer éternellement favorisent l'emploi de l'aspect imperfectif (8).

(7) Il a trouvé son sac à dos.

(8) Il cherchait son sac à dos.

Dans ces contextes, l'aspect verbal et l'aspect lexical vont de pair. Toutefois, il faut rappeler qu'il existe de nombreux cas de croisement entre ces deux types d'aspect. C'est le cas quand une constellation verbale téléique se combine avec l'aspect imperfectif et qu'une constellation verbale atélique se combine avec l'aspect perfectif. A titre d'exemple, c'est le cas de l'imparfait dit *de conatu*, qui se rencontre dans les constellations verbales téléiques pour exprimer quelque chose qui était sur le point de se produire mais qui ne s'est pas produite. En (9), l'homme en question était sur le point de mourir mais il a survécu.

(9) Il se noyait (Weinrich, 1973 : 126).

Cependant, cette étude ne prend en considération que les cas de coïncidence entre l'aspect lexical et l'aspect verbal afin d'augmenter la compréhension des lycéens à propos du rapport entre ces deux types d'aspect.

3.3 Acquisition de l'aspect verbal

Ayoun (2013) a étudié l'acquisition de l'aspect à la fois lexical et verbal. Elle a fait des comparaisons entre les recherches menées par Harley (1989), Bergström (1995, 1997), Schlyter (1996) et Salaberry (1998), qui traitent toutes de la distinction aspectuelle des temps verbaux du passé chez des apprenants du français. Ayoun (2013) conclut sur la base de ces études que les apprenants commencent à maîtriser le passé composé avant l'imparfait (Ayoun, 2013 : 89). Elle explique que les études indiquent que les apprenants utilisent le passé composé par défaut en décrivant le passé et négligent l'imparfait et le plus-que-parfait, parce que le passé composé est introduit avant les autres formes du passé dans l'enseignement (Ayoun, 2013 : 158). Selon elle, il sera nécessaire de souligner l'emploi de l'imparfait dans un programme scolaire. Cette observation s'accorde avec l'hypothèse de l'ordre d'acquisition de Lund (2015 : 96-97), selon laquelle les formes verbales analytiques sont acquises avant les formes synthétique¹. Étant donné que le passé composé est une forme verbale analytique et que l'imparfait est une forme verbale synthétique, il est à supposer que le passé composé soit plus facile à acquérir que l'imparfait.

Une grande partie des études empiriques comparées par Ayoun (2013) se fondent sur l'hypothèse dite *aspectuelle*, selon laquelle l'aspect lexical fonctionnerait comme un cadre théorique pour la morphologie verbale (Ayoun, 2013 : 81). Ayoun (2013 : 89) constate que les apprenants s'améliorent en ce qui concerne l'aspect verbal. Cependant, il sera nécessaire de simplifier les tâches fournies aux

apprenants puisque l'aspect lexical passe pour un terme de niveau universitaire. Pour cette raison, celles qui sont utilisées dans cette étude ne comprendront pas de croisements entre l'aspect verbal et l'aspect lexical (cf. section 3.2).

4. Analyse

Les résultats des deux tests sont calculés en pourcentage afin qu'ils soient comparables, puisqu'il y a 37 points possibles dans le pré-test et 51 points possibles dans le post-test. Voici les résultats des deux tests :

Nom fictif	Réponses correctes dans le pré-test	Réponses correctes dans le post-test	Pourcentage de réponses correctes dans le pré-test	Pourcentage de réponses correctes dans le post-test
Sophie	26/37	40/51	70%	78%
Anna	29/37	39/51	78%	76%
Carl	13/37	42/51	35%	82%
Jacob	30/37	50/51	81%	98%
Albert	28/37	49/51	76%	96%
Catherine	0/37	19/51	0%	37%
Emilie	32/37	45/51	86%	88%
Cécilie	30/37	40/51	81%	78%
Christian	17/37	20/51	46%	39%
Clara	31/37	32/51	84%	63%
Thea	20/37	30/51	54%	59%
Mathilde	21/37	35/51	57%	69%
Maria	25/37	40/51	68%	78%
Stine	28/37	45/51	75%	88%
Peter	17/37	42/51	46%	82%
Daniel	24/37	46/51	65%	90%
Moyenne	23/37	38/51	62%	75%

Tableau 2 : Résultats du pré-test et du post-test du cours.

4.1 Résultats du pré-test

Comme mentionné en section 2, le pré-test commence par un exercice réceptif avec 16 points possibles. La moyenne pour le groupe est de 11 réponses correctes sur 16, ce qui fait 68 %. Les élèves ont plus de difficultés à identifier le passé composé que l'imparfait dans l'exercice réceptif. Cela contredit les prédictions de Lund (2015) et de Ayoun (2013) qui déclarent que le passé composé est acquis avant l'imparfait (voir section 3.3). Dans le pré-test, les apprenants ont obtenu les meilleurs résultats dans l'exercice réceptif en comparaison avec les exercices productifs.

Dans le deuxième exercice du pré-test, il faut conjuguer les verbes dans leurs formes aspectuelles appropriées. Dans cet exercice, il y a 11 points possibles et la moyenne pour les élèves est de 6 réponses correctes sur 11, à savoir 55 %. En général, la plupart des erreurs commises par les lycéens étaient observées dans les phrases où il fallait utiliser le passé composé. Le passé composé n'est donc pas la forme aspectuelle par défaut, bien que Ayoun (2013) suggère le contraire.

4.2 Résultats du post-test

Dans le post-test, les élèves ont également obtenu les meilleurs résultats dans l'exercice réceptif. La moyenne est de 18 réponses correctes sur 22, donc 82 % et une amélioration considérable par rapport au pré-test. Les résultats de cet exercice révèlent clairement que les élèves sont plus familiers avec les formes à l'imparfait que celles au passé composé.

Dans l'exercice suivant du post-test où il faut conjuguer les verbes dans des phrases isolées, la moyenne est de 8 réponses correctes sur 11 possibles, ce qui correspond à 73 %. C'est encore une amélioration notable, puisque les élèves sont passés de 55 % jusqu'à 73 % par rapport au pré-test. On constate encore un taux d'erreur plus élevé pour le passé composé que pour l'imparfait, ce qui invite à penser que - pour cette classe du moins - l'imparfait est la forme neutre, contrairement aux affirmations de Ayoun (2013).

Dans le dernier exercice du post-test, la moyenne s'élève à 12 réponses correctes sur 18. Cela donne un pourcentage de 67 %, ce qui est encore une amélioration par rapport au pré-test. Comme dans celui-ci, les élèves ont les meilleurs résultats quant à l'emploi de l'imparfait. Dans cet exercice, il y a une séquence de l'extrait de Jules Verne qui décrit la vie quotidienne de Phileas Fogg à l'imparfait, et si l'on

ne découvre pas qu'il s'agit d'une habitude, cela entraîne 5 erreurs. C'est un piège dans lequel beaucoup d'élèves doués sont tombés.

4.3 Comparaison des deux tests

La moyenne du post-test considéré dans sa totalité s'élève à 38 sur 51 réponses correctes, une amélioration considérable, puisque les apprenants sont passés de 62 % dans le pré-test jusqu'à 75 % dans le post-test (voir tableau 2). Les résultats sont évidemment influencés par le fait que les élèves viennent de passer quatre leçons sur l'aspect verbal, c'est-à-dire que le sujet est encore présent dans leur mémoire. Au total, 12 élèves ont fait du progrès, soit 75 % des participants du cours. Les élèves qui ont fait le progrès le plus remarquable sont les deux garçons Carl, qui est passé de 35 % jusqu'à 82 %, et Peter qui est passé de 46 % à 82 %. Une apprenante, Catherine, est intéressante, parce qu'elle n'avait pas de réponses correctes dans le pré-test, mais a atteint 37 % de réponses correctes dans le post-test. Même Emilie qui avait les meilleurs résultats du pré-test avec 86 % de réponses correctes s'est améliorée un peu en atteignant 88 % dans le post-test. Il importe de souligner que les élèves qui avaient déjà de bons résultats dans le pré-test n'ont pas fait autant de progrès que les autres élèves, ce qui est prévisible, étant donné que leur compréhension était déjà élevée. Toutefois, certains apprenants ont même régressé entre les deux tests. Clara témoigne de la plus grande régression en passant de 84 % à 63 % de réponses correctes. Elle avait de nombreuses erreurs dans l'exercice réceptif, parce qu'elle n'a pas souligné les verbes auxiliaires pour indiquer le passé composé. Les trois filles, Anna, Cecilie et Clara, qui ont toutes reculé dans le post-test ont aussi fait ce genre d'erreur. Dans l'ensemble, les résultats témoignent cependant d'une progression remarquable entre le pré-test et le posttest pour ce qui est de l'apprentissage de l'aspect verbal des lycéens de l'étude.

4.4 Résultats introspectifs

Nous avons reçu un total de 17 questionnaires remplis par les lycéens. Pour ce qui est des avantages du cours, 12 élèves ont répondu que c'était l'explication claire et minutieuse des catégories aspectuelles fournie pendant le cours. Quant aux inconvénients, 9 élèves ont répondu qu'ils trouvent l'apprentissage de l'aspect verbal difficile en général. En outre, 4 élèves pensaient que la révision des exercices en classe s'est passée un peu trop vite, ce qui était une conséquence du manque de temps mis à notre disposition. Ensuite, les élèves étaient invités à évaluer la difficulté du cours sur une échelle de 1 à 5 où 1 indique le niveau le plus facile et 5

le niveau le plus difficile. Seulement un élève a choisi 5, et la moyenne du groupe se situe à 3,3. Cependant, aucun des élèves n'a choisi 1, le cours n'étant donc pas perçu comme trop facile.

Ensuite, les élèves sont invités à décrire comment l'aspect lexical aide la compréhension de l'aspect verbal. À cette question, 12 élèves ont répondu que l'aspect lexical est un très bon outil pour distinguer l'aspect verbal perfectif de l'aspect verbal imperfectif. Il existe un grand consensus parmi les réponses montrant que l'aspect lexical rend l'aspect verbal plus compréhensible, ce qui confirme l'hypothèse de la présente étude (cf. section 1). Un élève a cependant fait remarquer que l'aspect lexical l'a rendu confus. À la fin du questionnaire, les élèves doivent estimer leur compréhension de l'aspect verbal avant et après le cours sur une échelle de 1 à 5. Tous les élèves ont indiqué que leur compréhension a augmenté après le cours. La moyenne du groupe avant le cours s'élève à 1,6 et après le cours à 3,7. Les réponses témoignent par conséquent d'une différence notable entre les deux tests. Ainsi, d'un point de vue introspectif, tous les élèves considèrent avoir fait du progrès.

4.5 Discussion des résultats

Les résultats du cours montrent une évolution générale des apprenants, mais il importe de noter qu'ils sont sans doute influencés par le fait que le post-test s'est déroulé juste après le cours et non quelques semaines plus tard, ce qui aurait fort probablement donné des résultats moins révélateurs. Cela dit, les données indiquent que la plupart des élèves ont compris l'aspect lexical et son lien avec l'aspect verbal.

Il est à noter que les élèves maîtrisent généralement l'imparfait mieux que le passé composé. Cela contredit l'hypothèse de Ayoun (2013) et de Lund (2015) qui suggèrent que le passé composé est acquis avant l'imparfait (cf. section 3.3). L'explication peut en être que l'imparfait ne comporte qu'un seul élément lexical, alors que le passé composé en constitue deux. Donc, l'imparfait est structurellement plus simple que le passé composé, ce qui constitue un avantage pour l'apprentissage de la première catégorie. Il se peut aussi que l'interférence avec le danois influe sur ce résultat. En danois, le passé est normalement rendu par une forme synthétique (radical + *-ede/-te* : *dansede* 'dansait', *spiste* 'mangeait') tout comme l'imparfait en français, et non par une forme analytique comme le passé composé. Les erreurs qui ne sont pas d'ordre aspectuel incluent entre autres l'absence de l'auxiliaire pour la formation du passé composé et le mélange entre l'imparfait et le conditionnel. Les types d'erreurs varient ainsi beaucoup, ce qui témoigne d'une

bonne compréhension de base chez les apprenants. Il y a pourtant une tendance à un fondement plus important chez les filles dans le pré-test que chez les garçons. En revanche, les garçons progressent notablement entre les deux tests où leurs résultats surpassent ceux des filles. Les réponses du questionnaire témoignent également d'une amélioration générale, bien que cela ne soit en réalité le cas que pour 75 % d'entre eux selon les résultats du post-test. L'explication peut en être que l'acquisition de la grammaire d'une langue étrangère se produit graduellement et le processus n'est pas linéaire (Bjerre et Ladegaard, 2007 : 44). L'interlangue des apprenants est remplie de variations à plusieurs niveaux et l'apprenant alterne entre progrès et régression. Cela peut être l'explication de la régression de certains élèves dans le post-test.

5. Conclusion

Les résultats de la présente étude montrent les avantages liés à l'introduction de l'aspect lexical dans l'enseignement en Terminale comme un moyen de faciliter la compréhension de l'aspect verbal, puisque la plupart des participants ont fait du progrès. Si l'on introduit l'aspect lexical avant l'aspect verbal, les lycéens apprendront d'abord la distinction entre des actions achevées et inachevées à partir des entités lexicales concrètes, ce qui leur permettra par la suite de transférer ces valeurs à des catégories grammaticales plutôt abstraites qui comportent la même distinction que celle de l'aspect lexical (achevé vs inachevé). De plus, tous les élèves ont exprimé dans le questionnaire que leur compréhension de l'aspect verbal a augmenté après le cours.

Les sources d'erreurs impliquent le manque d'un groupe de contrôle, le fait que le post-test était plus long que le pré-test et l'absence sporadique des élèves aux cours. L'étude manque aussi d'un troisième type de données pour obtenir une véritable triangulation.

Cela dit, on constate une évolution dans la compréhension chez 75 % des élèves et selon le questionnaire, l'avis commun était en faveur de la structure du cours et de l'introduction à l'aspect lexical, ce qui nous amène à suggérer qu'il serait raisonnable d'introduire ce dernier dans l'enseignement afin de donner un support à l'explication de l'aspect verbal. En introduisant les deux concepts en même temps, la cohérence entre les deux serait rendue plus claire et l'aspect verbal semblerait probablement plus intelligible. Toutefois, l'enseignement ne doit traiter que les exemples de coïncidence entre l'aspect verbal et l'aspect lexical mais aussi les croisements entre ces deux catégories afin d'offrir une connaissance profonde du sujet.

Bibliographie

- Ayoun, D. 2013. *The Second Language Acquisition of French Tense, Aspect, Mood and Modality*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Besse, H., Porquier, R. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier.
- Bjerre, M., Ladegaard, U. 2007. *Veje til et nyt sprog - teorier om sprogtilegnelse*. Frederiksberg : ansklærerforeningens Forlag.
- Cadiot-Cueilleuron, J. 1992. *Grammaire : Cours de Civilisation française de la Sorbonne - 350 Exercices : Niveau supérieur I*. Paris : Hachette.
- Delatour, Y. et al. 1987. *Grammaire : Cours de Civilisation française de la Sorbonne - 350 Exercices : Niveau Moyen*. Paris : Hachette.
- Hansen, I. et al. 1992. *La Grammaire*. Copenhague : Gyldendal Undervisning.
- Koch, P., Oesterreicher, W. 2001. « Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache - Langage parlé et langage écrit ». In: *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL)*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag.
- Lindschouw, J. 2013. « Passé simple et passé composé dans l'histoire du français. Changement paradigmatique, réorganisation et régrammation ». *Revue de Linguistique Romane*, n° 77, p. 87-119.
- Lund, K. 2015. « Fokus på sprog ». In: *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis*. Frederiksberg : Samfundslitteratur.
- Nølle, H. 1997. *Fransk grammatik og sprogproduktion*. Copenhague : Kaleidoscope.
- Pedersen, J. et al. 1994. *Fransk grammatik*. Copenhague : Akademisk Forlag.
- Rasmussen, J., Stage, L. 1993. *Moderne fransk grammatik*. Copenhague : Schønberg.
- Weinrich, H. 1973. *Le temps, le récit et le commentaire*. Paris : Éditions du Seuil.

Note

1. Lund (2015 : 99) suggère l'hypothèse selon laquelle il existe un rapport naturel entre certaines catégories linguistiques et certaines parties du discours. Elle souligne que les contextes dans lesquels le rapport entre la forme et le contenu est précis (dans le sens *prévisible / identifiable pour l'apprenant*) sont favorables pour l'acquisition, contrairement à ceux dont ce rapport est imprécis. Selon cette hypothèse, la catégorie du nombre est d'abord acquise pour les substantifs, puis pour les adjectifs, dans la mesure où les substantifs ont une affinité pour le nombre, alors que les adjectifs ont plutôt une affinité pour la qualification et la comparaison. Pour la catégorie verbale, les formes analytiques (en l'occurrence le passé composé), qui contiennent des morphèmes libres, s'acquièrent avant les formes verbales synthétiques (en l'occurrence l'imparfait), parce que ces dernières se composent des morphèmes conjoints au verbe (radical + désinence verbale) et traduisent souvent une valeur sémantique purement grammaticale et abstraite et ainsi difficile à apprendre (Lund, 2015 : 96-97).



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Les conjonctions colores et incolores du français

Philip Hoe

Université d'Aarhus et Lycée de Favrskov, Danemark
Philiphoe@cc.au.dk

Résumé

Dans cet article, je propose une description des conjonctions de subordination en français (*que*, *si*, *comme* et les conjonctions de types $x + que$) prenant en compte la forme et la fonction de celles-ci. Je soutiens l'hypothèse que les conjonctions de subordination peuvent être décrites en prenant appui sur la théorie prépositionnelle (surtout celle de Spang-Hanssen) comme modèle. Les conjonctions de subordination y sont tout d'abord classifiées selon leur contenu lexical (colore vs. incolore) et puis cette classification analysée par rapport aux emplois syntaxiques des syntagmes introduits par une conjonction de subordination. Dans cette analyse, il est montré que les conjonctions incolores (*que* et *si*) favorisent des fonctions valencielles tandis que les conjonctions colores (*comme* et les complexes de type $x + que$) favorisent des fonctions non-valencielles, ce qui est analysé comme une conséquence naturelle de leur contenu lexical.

Mots-clés : conjonctions de subordination, classification, colore, incolore, grammaire valencielle

Coloured and colourless subordinating conjunctions

Abstract

In this article, I outline a description of subordinating conjunctions in French (*que*, *si*, *comme* and the complex conjunctions *like x + que*) that takes both form and function of these into account. I defend the hypothesis that subordinate conjunctions can be described with the prepositional theory (notably that of Spang-Hanssen) as model. The subordinating conjunctions are classified into two groups after their lexical content (coloured and colourless) and then this classification is analysed in relation to the syntactical distribution of word phrases introduced by a subordinating conjunction. In this analysis, it is shown that the colourless (*que* and *si*) favour valency relations whereas those introduced by coloured conjunctions (*comme* and $x+que$) favour non-valency relations. This is analysed as a natural consequence of their lexical content.

Keywords: subordination conjunctions, classification, coloured, colourless, valency grammar.

1. Introduction

Dans cet article¹, je vais proposer une nouvelle description des conjonctions de subordination pour faciliter la compréhension de leur fonction pour les étudiants apprenant le français. Les conjonctions de subordination sont souvent traitées très brièvement dans les manuels de grammaire et la description traditionnelle me semble peu satisfaisante puisqu'elle néglige les rapports entre la forme et la fonction. Dans une approche communicative de l'enseignement de la grammaire, ces rapports sont importants, car ils nous rendent capables de dire *pourquoi* telle ou telle forme est utilisée en termes fonctionnels (Nølke, 2008).

Les structures introduites par une conjonction de subordination connaissent divers emplois syntaxiques et mon hypothèse est qu'il faut établir une description des conjonctions qui prend en compte le contenu lexical des conjonctions et leurs distributions syntaxiques. Je soutiendrai l'hypothèse que la théorie des prépositions (colores et incolores) peut servir de point de départ à une description plus précise des conjonctions de subordination et de leurs emplois. Prenant en compte l'espace disponible dans cet article, il n'est pas possible de présenter une analyse exhaustive des emplois des conjonctions de subordination. L'analyse présentée ci-dessous n'indique que les contours d'une analyse qui mérite d'être approfondie.

2. Les conjonctions de subordination : la forme et la fonction

Les conjonctions sont de petites particules linguistiques qui servent à lier les phrases. Dans les manuels de grammaire, on distingue normalement deux types de conjonctions : celles qui *coordonnent* et celles qui *subordonnent*. Les conjonctions de subordination fonctionnent prototypiquement comme introducteur d'une phrase subordonnée. Je considère ces structures comme des catatagmes, c'est-à-dire comme des syntagmes constitués de deux parties entre lesquelles il existe une relation d'interdépendance. Ce syntagme, que j'appellerai *syntagme subjonctionnel*, comprend ainsi deux parties : *le subjonctionnel* et *le régime subjonctionnel*. Le subjonctionnel est un relateur au sens large qui a comme fonction principale d'établir une relation entre le régime subjonctionnel et un élément en dehors du syntagme. Cette relation établie par le subjonctionnel se manifeste très souvent comme une subordination². *Le régime subjonctionnel* à son tour dénote le contenu lexical du syntagme. L'analyse des syntagmes introduits par une conjonction de subordination est donc tout à fait similaire à celle du syntagme prépositionnel. Une analyse syntaxique pourrait être visualisée de la manière suivante :

	Je	veux	que tu le fasses			
Fonction :	sujet	verbal	complément d'objet			
Forme :	<i>pronom personnel</i>	<i>verbe</i>	<i>syntagme subjonctionnel</i>			
			que	tu le fasses		
Fonction :			subjonctionnel	régime subjonctionnel		
Forme :			<i>conjonction</i>	<i>proposition</i>		
				tu	le	fasstes
Fonction :				sujet	complément d'objet	verbal
Forme :				<i>pronom personnel</i>	<i>pronom personnel</i>	<i>verbe</i>

Les conjonctions de subordination fonctionnent toujours comme subjonctionnel dans un syntagme subjonctionnel, mais d'autres constituants peuvent aussi remplir cette fonction (ex. les pronoms interrogatifs ou relatifs). Je distingue ainsi nettement entre la forme (conjonction) et la fonction (subjonctionnel).

Dans la tradition française, on considère *si*, *que*, *comme* et *quand* comme des conjonctions de subordination simples et des structures comme *avant que*, *même si*, *sans que* comme des conjonctions complexes et on établit ainsi un classement morphologique.

À l'instar de la tradition danoise, je ne considère pas *quand* comme une conjonction de subordination vu que plusieurs études ont montré que *quand* ressemble plus à une proforme que à une conjonction (Korzen 1986 et Larsen 1999). Dans la tradition scandinave *quand* est normalement catégorisé comme un adverbe. La conjonction *comme* est plus difficile à analyser à cet égard. Korzen (1986) et Larsen (1999) l'analysent comme une proforme tandis que Moline (2009) propose une analyse plus nuancée distinguant entre trois morphèmes homonymes : une conjonction, une préposition, une proforme. Moline (2009 : 24) parle d'une proforme quand *comme* entre dans une relation de comparaison avec un autre membre de la phrase (surtout le verbe) jouant le rôle syntaxique d'un complément adverbial de manière :

- (1) *Ils se comportent comme un enfant* (ibid. : 24)

Moline (2009) analyse *comme* comme une conjonction quand *comme* exprime une comparaison jouant le rôle d'un adverbial modalisant la phrase entière :

- (2) *Oui, toutes nos fortunes sont en toi, comme ton bonheur est le nôtre* (Balzac cit. Moline 2009 : 45)

Dans cet exemple, le syntagme introduit par *comme* modalise non seulement le verbal mais la phrase entière en établissant une sorte d'analogie. À cet égard Moline parle des *propositions d'analogie*. À cela s'ajoutent des emplois *temporels* et *causals* qui sont aussi analysés comme des emplois conjonctionnels :

- (3) *Comme les deux jeunes filles quittaient l'ombre du restaurant, une voix timide murmura dans l'ombre : -bonsoir, mesdemoiselles* (Zola, *Au bonheur des dames* cit. Moline 2009 :77)
- (4) *Comme il n'y avait pas de chambre disponible dans l'hôtel que le colonel et sa suite avaient envahi, miss Lydia poussa la condescendance ou la curiosité jusqu'à offrir à Melle Della Rebbia de lui faire dresser un lit dans sa propre chambre* (Mérimée cit. Moline 2009 :77)

Moline (2009 : 92-93) propose aussi de classifier *comme* comme une préposition dans les cas où *comme* n'est pas suivi d'une phrase mais d'un syntagme nominal. Dans ces exemples, *comme* ne joue pas un double rôle :

- (5) *A l'instant même où la volonté de tuer s'impose comme l'unique voie de salut, les bêtes les plus fauves battent en retraite devant la férocité des hommes* (Khadra cit. Moline 2009 : 92)

Le point crucial de cette analyse est qu'il ne s'agit pas d'une ellipse (ibid.). Je ne considère pas *comme* comme une préposition dans ces exemples mais comme une conjonction (cf. Hoe 2016 et Jønsson & Nølke 2009).

Je considère donc *comme* comme une conjonction dans les emplois où Moline parle d'une conjonction et d'une préposition.

À ces conjonctions dites simples s'ajoutent des conjonctions dites complexes. Les conjonctions de subordination complexes sont des constructions plus ou moins grammaticalisées (Larsen 2001) et elles sont ici considérées comme un mot. Je me limiterai à traiter les conjonctions complexes de type *x + que* (ex. avant que). L'objet d'analyse sera donc *que*, *si*, *comme* (dans certains emplois) et les conjonctions complexes de type *x + que*.

3. Les conjonctions colores et incolores

Je propose une catégorisation des conjonctions de subordination inspirée du classement des prépositions en colores et incolores. Je propose ainsi de classifier les conjonctions à partir des mêmes critères que les prépositions et qui, selon Cadiot (1997 : 129), sont :

Incolores :	Colores :
<i>Sens grammatical (casuel)</i>	<i>Sens lexical</i>
<i>Rectionnel</i>	<i>Circonstenciel</i>
<i>Sens innumérable</i>	<i>Sens énumérable</i>
<i>Sens abstrait</i>	<i>Sens concret</i>
<i>Pouvoir de suggestion</i>	<i>Faculté d'expression</i>

Les conjonctions incolores ont un sens faible et synsémantique et le sens d'une conjonction incolore reste donc difficile à définir. Les conjonctions colores, par contre, sont caractérisées par un sens autosémantique qui ne se laisse pas dicter par le contexte. Fonctionnant comme des relateurs, les conjonctions incolores établissent donc des relations abstraites tandis que les colores établissent des relations spécifiques. Il est important de souligner qu'il ne s'agit pas d'une dichotomie mais d'une sorte de continuum avec deux grandes superclasses auxquelles les conjonctions appartiennent à des degrés divers. Une telle caractéristique des conjonctions est en fait déjà mentionnée dans la littérature linguistique, par exemple par Verjans (2013 : 47) qui caractérise les conjonctions simples « *d'une polysémie plus ou moins large* » alors que les conjonctions complexes sont « *plus étoffées sémantiquement que les conjonctions simples* » (ibid., 48).

Les conjonctions complexes sont les conjonctions plus colores étant donné qu'elles ont un sens très spécifique et bien défini. Cela peut s'expliquer par le fait qu'elles sont composées d'un élément avec un sens précis (ex. préposition colores ou adverbe) et d'un élément plus abstrait (ex. *que*). À cause de ce sens plus spécifique, il est possible d'énumérer des catégories sémantiques. Chez Verjans (2013 : 49) on en trouve sept :

1. Les relations temporelles
 - L'antériorité
 - La simultanéité
 - La postériorité
2. Les relations causales
3. Les relations finales
4. Les relations hypothétiques-conditionnelles
5. Les relations concessives
6. Les relations consécutives
7. Les relations comparatives

La possibilité d'énumérer ces catégories montre que le contenu sémantique des conjonctions composées est très précis. De plus, leur sens ne dépend pas de leur contexte et elles sont alors autosémantiques.

À l'autre bout du continuum, on trouve la conjonction *que*, qui est la conjonction la plus incolore, n'ayant pas de sens autonome, ce qui est soutenu par l'assertion de Soutet (1989 : 99) qui la considère comme « *un pur morphème grammatical sans appui lexical* ».

Analysons quelques exemples :

- (6) *Je pense qu'elle est belle*
- (7) *Elle est plus belle que Marie*

Dans (6) il est difficile d'attribuer un sens concret ou lexical à *que*. Le sens est mieux décrit comme abstrait ou grammatical tandis que dans (7) *que* a une valeur comparative. Cette valeur n'est pas véhiculée par la conjonction elle-même, mais par l'adverbe *plus*, ce qui illustre le sens synsémantique de la conjonction.

Le statut incolore de *que* se voit aussi par le fait qu'elle peut représenter n'importe quelle autre conjonction de subordination (le *que* vicariant). Dans cet emploi *que* se montre synsémantique voyant qu'elle assume le sens d'un autre élément linguistique.

- (8) *Mais, si nous ne ripostons pas, et que le danger soit réel ?* (Martin du Gard cit. Pedersen et al. 1970 : 358)

Les autres conjonctions simples se situent quelque part entre ces deux extrémités. Je propose de classer *si* comme une conjonction incolore puisqu'elle se caractérise par un sens instable fluctuant entre l'hypothèse et l'interrogation. C'est la raison pour laquelle la grammaire traditionnelle distingue entre deux conjonctions homonymes : un *si* hypothétique et un *si* interrogatif. Ici, *si* est conçu comme un morphème polysème. Normalement, *si* interrogatif est analysé comme une variante interrogative de la conjonction *que*, mais cela me semble un peu maladroit vu que le sens interrogatif ne provient pas de la conjonction *si*, mais très souvent d'un autre élément linguistique (le verbe).

- (9) *Louis je me demande si tu le vois comme il est* (Sartre, Les mains sales : pièce en sept tableaux, via Frantext)

Dans cet exemple, le sens interrogatif est déclenché par le verbe interrogatif et non par *si*. Si l'on utilise la conjonction *si* détachée d'un élément interrogatif, une lecture interrogative n'est plus possible. Autrement dit, *si* a besoin d'un autre élément interrogatif qui la colore d'un sens interrogatif. Sans cet élément interrogatif, le sens de *si* oscille vers l'hypothèse.

Même si la grammaire traditionnelle parle d'un *si* hypothétique, il ne s'agit pas d'un sens stable comme l'a remarqué Adam (1992) qui observe une fluctuation de sens dans les emplois hypothétiques :

- (10) *S'il fait beau, on ira à la plage.*
- (11) *Si la hausse des accidents n'est que légère, le nombre annuel demeure important* (Adam 1992 :153)
- (12) *Si personne n'est venu, c'est parce qu'il pleuvait.*

Dans (10) il s'agit d'un sens hypothétique classique tandis que dans (11) il s'agit d'un sens concessif et dans (12) on trouve une troisième variation qu'Adam appelle le *si explicatif* (1992 : 153). Cependant, ces trois sens ne semblent pas être véhiculés par d'autres éléments linguistiques, mais plutôt par le contexte communicatif plus large. Ces sens se distinguent ainsi du sens interrogatif.

Si fait alors preuve d'une fluctuation de sens parfois véhiculée par un autre élément linguistique et parfois par le contexte communicatif. Il semble difficile d'attribuer un sens fondamental à *si* qui comprend tous ses emplois. Ce n'est pas pour ainsi dire qu'il est impossible de localiser un sens fondamental. En fait, cela irait bien avec l'idée d'un continuum. En tout cas, la conjonction *si* semble plus restreinte sémantiquement que la conjonction *que* et donc moins incolore.

La conjonction *comme* semble mieux correspondre à la définition de conjonction incolore. Bien qu'elle puisse exprimer la temporalité, la causalité et la comparaison, *comme* fait preuve d'un sens beaucoup plus stable que celui de *que* et *si*, ce qui se voit par le fait qu'il est possible de localiser un sens fondamental que Korzen (1986 : 144) décrit comme *un sens de concordance*³. Moline (2009 : 87) défend une interprétation semblable en disant que *comme* a un sens de base qui est susceptible d'une fluctuation de sens, véhiculée par une combinaison des facteurs extralinguistiques et linguistiques. Le sens n'est donc pas gouverné par un autre élément linguistique comme on l'a vu avec *que* et *si* (au sens interrogatif). *Comme* fait alors preuve d'un statut plus autosémantique que *si* et *que* et *comme* est donc plus colore.

A partir de cette analyse lexicographe des conjonctions, je propose le classement suivant :

Les conjonctions incolores :	Les conjonctions colores :
<i>Que</i> <i>Si</i>	<i>Comme</i> <i>X + que</i>

Cette classification traverse la classification traditionnelle morphologique (simple vs. complexe) et comme on va le voir, elle se reflète dans les emplois syntaxiques des syntagmes introduits par ces conjonctions. De plus, elle explique aussi pourquoi on emploie *comme* et *que* dans des constructions comparatives différentes. Un point de grammaire qui pose problème à beaucoup d'apprenants danois.

(13) *Il est plus beau que son père*

(14) *On le trouve beau comme son père*

Etant une conjonction colore, *comme* peut introduire le sens de comparaison dans une phrase tandis que la conjonction incolore *que* n'a pas le même sens

autonome et elle a donc besoin d'un autre élément linguistique pour établir un sens de comparaison par exemple un adverbe (*plus, aussi*).

6. Analyse des emplois des syntagmes introduits par les conjonctions colores et incolores

La théorie de Spang-Hanssen (1963) développe le classement des prépositions en le combinant avec une analyse de la fonction des prépositions. Il introduit un principe de *cohésion vs. décomposition* selon lequel l'emploi des prépositions incolores est dépendant d'une relation étroite créant une forte cohésion (ex. *pomme de terre*) tandis que les prépositions colores favorisent des relations plus lâches, c'est-à-dire des constructions où les éléments liés ne forment pas un seul concept, mais plutôt un sens compositionnel (ex. *le chat sur le toit*). Ce principe englobe d'autres phénomènes (Spang-Hanssen 1963 : 21) :

Cohésion :	Décomposition :
<i>Indéterminations</i>	<i>détermination, effacement</i>
<i>Mise en relief, sens figuré</i>	<i>sens propre</i>
<i>Association habituelle</i>	<i>association insolite</i>
<i>Rapport impliqué par le contexte</i>	<i>rapport non-impliqué</i>
<i>Rapport étroit</i>	<i>rapport lâche</i>

Pour les conjonctions, le principe de *impliqué par le contexte vs. non-impliqué* semble très pertinent. Je propose de comprendre la notion *impliqué*, au sens valenciél. Autrement dit, je considère les relations valencielles comme les relations les plus étroites et les relations non-valencielles comme les relations les plus lâches.

Dans la théorie valencielle, telle qu'elle est présentée chez Herslund (1996), des lexèmes sont compris comme des prédicats sémantiques impliquant des arguments. Par exemple, le prédicat *manger* implique deux arguments : celui qui mange et celui qui est mangé. Sans ces deux arguments il est difficile de conceptualiser la situation dénotée par le verbe *manger*. Le fait que ces membres valenciels sont impliqués par un prédicat ne veut pas dire que les membres valenciels sont obligatoires. On peut naturellement dire « *je mange* » sans exprimer le deuxième argument syntaxiquement, mais il est toujours présent cognitivement. La théorie valencielle se focalise surtout sur la valence des verbes, mais d'autres types de lexèmes sont également susceptibles d'avoir une valence par ex. les noms et les adjectifs (cf. Herslund 1996). Les relations sémantiques entre le prédicat valenciél et les arguments peuvent à leur tour être caractérisés syntaxiquement par leur relation au prédicat. La valence est donc un principe fondamentalement sémantique se

manifestant dans la syntaxe et la théorie me semble donc aller dans le sens de l'argument de cet article.

L'idée valencielle est déjà présentée chez Spang-Hanssen qui parle des rapports impliqués par le contexte et les rapports non-impliqués par rapport à l'alternance entre des prépositions colores et incolores dans des constructions comme *acheter* + *à/pour* et *donner* + *à*. Le fait que *donner* n'accepte que la préposition incolore s'explique, selon Spang-Hanssen (1963 : 22), par le fait que le complément indirect est fortement présupposé par le verbe *donner* ce qui n'est pas le cas pour *acheter*. Cette analyse ressemble beaucoup à une analyse valencielle et une interprétation valencielle semble alors conforme au concept de Spang-Hanssen.

C'est alors mon hypothèse que les syntagmes introduits par une conjonction incolore favorisent des relations valencielles. Cette tendance peut être comprise comme une conséquence de leur nature incolore. Les conjonctions incolores sont synsémantiques et leur sens précis dépend d'un autre élément linguistique avec laquelle elles entrent dans une relation sémantique très étroite et cette relation sémantique se manifeste dans la syntaxe comme une relation valencielle. Autrement dit, la nature colore ou incolore d'une conjonction se reflète dans leur comportement syntaxique.

4.1. *Que*

Les syntagmes introduits par *que* aussi appelés propositions complétives entrent très souvent dans des structures explicatives. Les propositions explicatives sont définies comme des phrases remplissant un trou sémantique dans un prédicat supérieur (Herslund, 1999 : 182) et elles sont donc fortement impliquées par le contexte. Suivant cette pensée, on peut supposer que les syntagmes introduits par *que* remplissent très souvent une fonction valencielle. Les syntagmes introduits par *que* sont susceptibles d'entrer dans des relations valencielles avec des verbes, des noms, des adjectifs et des adverbes.

- (15) *Elle demande que tu lui donnes deux sous* (Gide, *l'immoraliste*, via Frantext)
- (16) *Je suis très fier que ma fleur ait l'air de commencer une chanson.* (Archaud, *Jean de la lune*, via Frantext)
- (17) (...) *cette émouvante hypothèse que Marie-Jeanne fût la petite-fille de la victime de son père (...)*. (Bourget, *Nos actes nous suivent*, via Frantext)
- (18) *On sait que la petite sœur te plaît autant que la grande* (Colette, *Claudine à l'école*, via Frantext)

Dans tous ces exemples les syntagmes introduits par *que* remplissent une fonction valencielle. En (15) il s'agit d'une relation valencielle entre le verbe et le syntagme introduit par *que* se manifestant syntaxiquement comme complément d'objet.

Dans (16) on voit une construction introduite par *que* remplissant une fonction valencielle dans un syntagme adjectival. Certains adjectifs comme *fier* ou *heureux* peuvent fonctionner comme des prédicats valenciels (Herslund, 1996 : 241-286). La situation d'être *fier* présuppose toujours l'idée de quelque chose dont on est fier et ce rôle est joué par le syntagme introduit par *que*.

Que peut aussi former des syntagmes fonctionnant comme membre valencielle d'un prédicat nominal (*hypothèse*), ce qui est illustré dans (17). Là il s'agit d'un nom valencielle exigeant une autre entité qui est représentée syntaxiquement sous la forme d'une épithète de nom (Herslund, 1996 : 287-359).

Dans (18) la structure introduite par *que* entre dans une relation valencielle avec l'adverbe *autant* formant ce que je propose d'appeler un syntagme adverbial. Les adverbes comparatifs (*ex autant, plus, aussi*) présupposent toujours l'idée d'une autre entité avec laquelle le premier est comparé. Une comparaison est toujours fondée sur la comparaison entre au moins deux entités (Fuchs et al. 2008) et on peut ainsi dire qu'elles ont une valence.

4.2. Si

La conjonction incolore *si* connaît deux distributions syntaxiques. Elle peut établir une relation à un verbe ou à une phrase entière. Quand *si* établit une relation à un verbe, elle remplit une fonction valencielle, complément d'objet :

(19) *Elles jettent de temps en temps un coup d'œil par la petite porte, pour voir si c'est vrai c'est le vrai moment de faire leur entrée* (Colette, Claudine à l'école, via Frantext)

(20) *T'as pas l'air de tenir à savoir si je l'ai tué ou non, le petit gars ?* (Bernanos, Monsieur Ouine, via Frantext)

Un syntagme introduit par *si* établissant une relation à une phrase entière joue le rôle de complément adverbial et il ne s'agit donc pas d'une fonction valencielle :

(21) *Si tu n'avais pas l'air si toqué, tu paraîtras davantage, tu sais.* (Colette, Claudine à l'école, via Frantext)

(22) *Le rapport de sa ferme, s'il varie, ne fait pas varier le prix d'affermage* (Gide, l'immoraliste, via Frantext)

Ce comportement syntaxique reflète le classement de *si* comme conjonction incolore. Le sens interrogatif s'est révélé dépendant d'un autre élément linguistique (le verbe) et cette dépendance sémantique se traduit syntaxiquement par une relation valencielle. Inversement, les syntagmes introduits par *si* jouent un rôle syntaxique non-valenciel, quand le sens de *si* n'est pas dépendant d'un autre élément linguistique mais du contexte communicatif plus large.

4.3. *Comme*

Les syntagmes introduits par *comme* exprimant une causalité, une temporalité ou une comparaison par analogie remplissent toujours une fonction non-valencielle : complément averbial qui modalise la proposition entière.

(23) (...) *ils allèrent dîner comme chaque samedi dans un petit restaurant des quais.* (Beauvoir, *Les mandarins*, via Frantext)

(24) *Mais le soir, comme il revenait, le long d'une trace, tirant le jarret, il fut rejoint par Gilbert Cloquet qui montait vite, la faux sur l'épaule.* (Bazin, *Le Blé qui lève*, via Frantext)

Cette fonction syntaxique est la fonction prototypique des syntagmes introduits par *comme* ce qui va très bien avec l'analyse du contenu lexical de cette conjonction. Classifiée comme conjonction colore, *comme* se caractérise par un sens autosémantique n'ayant pas besoin d'un autre élément linguistique pour établir son sens. Cet autosémantisme se manifeste syntaxiquement dans des emplois plus lâches. Le statut lâche de ce type d'averbial non-valenciel se voit par leur situation plus ou moins libre dans la phrase.

La conjonction *comme* connaît pourtant aussi des emplois valenciels :

(25) *Elle la considérait comme une « malheureuse », (...)* (Proust, *À l'ombre des jeunes filles en fleurs*, via Frantext)

Dans cet exemple, *comme* introduit un syntagme fonctionnant comme membre valenciel : attribut d'objet. Précisément comme Spang-Hanssen le remarque par rapport aux prépositions, les conjonctions colores ne sont pas exclues des relations étroites (1963 : 246). Il est pourtant intéressant de remarquer qu'il ne s'agit pas d'un emploi prototypique de la conjonction et en plus il ne s'agit non plus d'une des relations valencielles les plus étroites. L'attribut d'objet est bel est bien un membre valenciel selon la théorie valencielle de Herslund, mais il s'agit néanmoins de ce que Herslund appelle un *adjet* c'est-à-dire un membre valenciel établissant une prédication secondaire (Herslund, 1996 : 155). Il semble donc impossible pour les syntagmes introduit par *comme* d'entrer dans la prédication principale.

4.4. Les conjonctions complexes

Les syntagmes introduits par une conjonction de subordination complexe ne peuvent remplir qu'une seule fonction syntaxique : adverbial. Il semble en tout cas très difficile de trouver des exemples dans lesquels ces syntagmes remplissent d'autres fonctions.

- (26) *Elle avait gardé l'habitude infantile de me prendre à parti avec malveillance lorsque son père était présent.* (Beauvoir, Les mandarins, via Frantext)
- (27) *Tu n'as pas besoin de parler pour que je te comprenne, fit-il à voix basse.* (Green, Moïra, via Frantext)
- (28) *Cette idée de nous léguer Ferbroques à condition que nous y passions un mois chaque printemps c'était en somme assez touchant.* (Anouilh, La répétition : ou, l'amour puni, via Frantext)
- (29) *J'ai besoin de toi, parce que tu es le seul homme à présent auquel je puis parler sans mentir.* (Bernanos, Sous le soleil de Satan, via Frantext)

Ce comportement syntaxique va très bien avec le classement de ces conjonctions étant donné qu'elles sont les conjonctions les plus colores et il semble impossible pour elles d'entrer dans des relations étroites syntaxique et sémantique. Leur autosémantisme les libère d'autres éléments linguistiques.

5. Conclusion

Dans cet article, j'ai proposé une analyse des conjonctions de subordination liant l'analyse du contenu lexical à celle des fonctions syntaxiques. En appliquant la théorie des prépositions, j'ai proposé une classification à base lexicographique des conjonctions de subordination en deux catégories : *les conjonctions colores* et *les conjonctions incolores*. Les conjonctions incolores (*que* et *si*) sont caractérisées par un sens abstrait et synsémantique et les conjonctions colores (les autres) sont caractérisées par un sens concret et autosémantique. Cette classification ne représente pas une dichotomie, mais plutôt un continuum sur lequel *que* est la conjonction la plus incolore et les conjonctions composées (*x + que*) sont les plus colores. *Si* et *comme* s'approchent plutôt du centre du continuum.

Puis, cette classification a été examinée par rapport à la théorie des prépositions de Spang-Hanssen (1963) fondée sur le concept de rapport étroit par opposition au rapport lâche (voire valenciel/non-valencielle). Les conjonctions incolores favorisent une relation étroite, ce qui se traduit par le fait qu'elles fonctionnent souvent dans une construction valencielle. Il en va du contraire pour les conjonctions colores.

S'approchant du centre du continuum, *si* et *comme* connaissent des emplois divers mais néanmoins compatibles avec leur classification (cf. l'idée d'un continuum). Le comportement syntaxique des conjonctions est compris comme conséquence de leur statut colore ou incolore. Le sens d'une conjonction incolore dépend d'un autre élément dans le contexte et cette dépendance sémantique se manifeste syntaxiquement comme une relation étroite.

Bibliographie

- Adam, J.-M. 1992. « Si hypothétique et l'imparfait. Une approche linguistique de la fictionalité ». *Etudes littéraires*, n° 25, p. 147-166.
- Cadiot, P. 1997. « Les paramètres de la notion de préposition incolore ». *Faits de Langues*, n° 9, p. 127-134.
- Fuchs, C., Fournier, N., Le Goffic, P. 2008. « Structures à subordonnée comparative en français - problèmes de représentations syntaxiques et sémantiques ». *Linguisticae Investigationes*, n° 31.1, p. 11-61.
- Gaetone, D. 1996. Subordination, subordonnées, et subordonnants. In: *Dépendance et intégration syntaxique*. Tübingen: Niemeyer.
- Herslund, M. (éd.).1996. *Det franske sprog. Bind III (Valens og transitivitet)*. Version provisoire.
- Herslund, M. 1999. « La classification des propositions subordonnées ». *Etudes romanes*, n° 9, p. 179-190.
- Hoe, P. 2016. *Les conjonctions colores et incolores du français moderne : en analyse af konjunktionelle subjunktionsbygninger og deres indledning*. Mémoire de maîtrise, Université d'Aarhus.
- Jønsson, M., Nølke, H. 2009. « Hak i Sproget. Problemer og perspektiver i sætningsanalysen ». *(Pré)publications*, n° 193, p. 4-23.
- Korzen, H. 1986. « Om franske bisætningsindlederes form og funktion ». *CEBAL*, n° 8, p. 128-162.
- Larsen, R. 1999. « Klassifikation af bisætninger på de romanske sprog ». *Ny Forskning i Grammatik*, n° 6, p. 227-244.
- Larsen, R. 2001. *Bisætningsindledere på fransk, italiensk og spansk*. Thèse, Université d'Aarhus.
- Moline, E. 2009. *Entre syntaxe et sémantique : comme, comment et autres études*. Document de synthèse, Université d'Artois.
- Nølke, H. 2008. « La genèse d'un nouveau manuel de grammaire française : Visions, travail, résultat », *Synergies Pays Scandinaves*, n° 3, p. 53-61.
[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves3/nolke.pdf> [consulté le 03 octobre 2017].
- Pedersen, J., E. Spang-Hanssen, C. Vikner. 1970. *Fransk syntaks*. Copenhague : Akademisk Forlag.
- Soutet, O. 1989. *La syntaxe du français*. Paris : PUF.
- Spang-Hanssen, E. 1963. *Les prépositions incolores du français moderne*. Copenhague : Gads Forlag.
- Verjans, T. 2013. *La subordination*. Paris : Armand Colin.
- Toutes les œuvres littéraires citées ont été trouvées sur frantext.fr [consulté le 15 octobre 2017].

Notes

1. L'article s'appuie sur mon mémoire de maîtrise de l'université d'Aarhus (Hoe : 2016).
2. Quand un syntagme subjonctionnel fonctionne comme sujet d'une phrase le subjonctionnel établit une relation entre le régime et le verbal de la phrase et il ne s'agit pas d'une subordination, mais une relation d'interdépendance (cf. Gaatone, 1996 : 6).
3. « Overensstemmelsesbetydning »



GERFLINT

ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

L'enseignement du vocabulaire à l'université

Christina Lindqvist

Université de Göteborg, Suède
christina.lindqvist@sprak.gu.se

ORCID ID: 0000-0003-1590-1437

Mårten Ramnäs

Université de Göteborg, Suède
marten.ramnäs@sprak.gu.se

ORCID ID: 0000-0002-2531-0019

Résumé

Dans cet article, nous discutons du rôle et de la place de l'enseignement du vocabulaire français au niveau universitaire en Suède. Nous partons de l'idée selon laquelle l'enseignement du vocabulaire constitue une partie (plus ou moins importante) de l'enseignement de la grammaire, émettant l'hypothèse que traditionnellement, il a été accordé moins d'importance au vocabulaire qu'à la grammaire. Or, selon les recherches en acquisition d'une langue seconde/étrangère, les connaissances lexicales sont primordiales pour l'acquisition de la langue en général. Il a surtout été constaté qu'il y a un lien très fort entre la taille du vocabulaire et d'autres capacités linguistiques de l'apprenant. Voilà pourquoi nous essayerons dans cet article de souligner l'importance de l'enseignement explicite du vocabulaire dans le cadre des cours de grammaire.

Mots-clés : enseignement du vocabulaire, taille du vocabulaire, outils électroniques

The teaching of the vocabulary at the university

Abstract

In this paper we discuss the role and the place of vocabulary teaching in French at university level in Sweden. Our point of departure is the assumption that vocabulary teaching constitutes a (more or less important) part of grammar teaching, and we hypothesize that, traditionally, less importance has been attached to vocabulary than to grammar. However, according to research in second/foreign language acquisition, vocabulary knowledge is essential for language learning in general. It has above all been put forward that there is a very strong connection between vocabulary size and other linguistic capacities of the learner. That is why we will try to emphasize the importance of explicit vocabulary teaching within grammar courses in this paper.

Keywords: vocabulary teaching, vocabulary size, electronic devices

1. Introduction

L'objectif principal du présent article est de discuter de l'enseignement du vocabulaire français au niveau universitaire en Suède. Comme on le sait, celui-ci est souvent intégré de différentes manières, et à différents degrés, dans les cours de grammaire. On se pose alors la question de savoir quel est le rôle et la place du vocabulaire dans le cadre de tels cours. Le vocabulaire est-il enseigné ? Et, le cas échéant, de quelle manière ? En effet, il semblerait qu'en général, on accorde peu de temps à l'enseignement explicite du vocabulaire, tout en focalisant considérablement plus sur la grammaire. Par exemple, déjà dans les années 1970, discutant de l'enseignement et de l'acquisition de l'anglais, Richards (1976 :77) a constaté que « *l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire n'a jamais suscité le même intérêt dans le cadre de l'enseignement que l'ont fait les aspects tels que la compétence grammaticale, l'analyse contrastive, la lecture, ou l'écriture, qui ont reçu beaucoup d'attention de la part des chercheurs et des enseignants* »¹. De plus, Meara (1980), pour sa part, a observé que le vocabulaire était un aspect négligé dans le cadre des recherches en acquisition d'une langue seconde. Si les recherches sur l'acquisition du vocabulaire a eu un essor récemment (voir p.ex. Cobb & Horst, 2004, Batista & Horst, 2016, Lindqvist, 2015, pour des études sur le français), nous avons tout de même l'impression que l'enseignement se concentre généralement peu sur cet aspect. Certes, il est incontestable que la grammaire constitue une composante primordiale dans l'acquisition d'une langue étrangère ; pourtant, les recherches précédentes montrent également que le vocabulaire est un aspect fondamental, voire la composante la plus importante, pour l'acquisition d'une langue étrangère² (Nation, 2001, Schmitt, 2010, Milton, 2009). En outre, dans le contexte qui nous concerne directement, c'est-à-dire les universités en Suède, l'importance accordée au vocabulaire ressort clairement dans le test national commun à ces universités, *Riksprovet*. Cet examen, obligatoire pour tous les étudiants de français qui sont inscrits au premier semestre d'études au niveau universitaire en Suède, contient en effet une partie considérable consacrée au vocabulaire. Ainsi, le test, qui donne un total de 200 points, contient trois sections de vocabulaire, totalisant 80 points, soit 40 % des points. Par conséquent, il est clair que, pour réussir à ce test, les connaissances de grammaire ne suffisent pas. Comment donc acquérir le vocabulaire ciblé ? Quelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage sont appropriées ? Dans quelle mesure de telles méthodes sont-elles utilisées ? Dans cet article, nous avons pour but de discuter de ces questions. Un deuxième but sera de discuter de différentes possibilités de développement de l'enseignement du vocabulaire.

2. La compétence lexicale en langue étrangère

De nombreuses études ont mis en évidence une forte corrélation entre l'étendue ou la taille du vocabulaire d'un apprenant de langue seconde et ses compétences linguistiques générales. Pour les compétences passives (compréhension orale et écrite) ce lien paraît évident : plus on connaît de mots, plus la lecture et la compréhension orale sera facile (Laufer, 1992 ; Milton et al., 2010 ; Stæhr, 2008). Or, plusieurs études récentes (Laufer, 1998 ; Stæhr, 2008) ont montré qu'il existe aussi un lien fort entre l'étendue du vocabulaire et les compétences productives (parler et écrire). Comme la connaissance du vocabulaire est un bon indicateur prévisionnel de la performance communicative globale des élèves, il en découle d'un point de vue pédagogique que le vocabulaire mérite une attention toute particulière dans l'enseignement des langues. Comme nous le verrons plus bas, le partage entre ce qui relève de la grammaire et ce qui relève du lexique (le vocabulaire) est souvent difficile. C'est pourquoi nous proposons d'intégrer pleinement le vocabulaire dans les cours de grammaire et d'en développer son enseignement.

La connaissance du vocabulaire est un phénomène très complexe aux multiples aspects qu'il est difficile de cerner de façon précise. On distingue souvent entre *l'étendue/la taille* (ang. *size*) et *la profondeur* (ang. *depth*) des connaissances lexicales. Si l'étendue est assez simple à définir (le nombre de mots pour lesquels un locuteur peut donner au moins un sens), la profondeur reste beaucoup plus complexe. Il s'agit en effet de tout ce qu'un locuteur sait sur un mot. Pour rendre compte de cette complexité, Nation (2001 :27) propose une division en trois catégories : la forme, le sens et l'emploi. Ces catégories sont ensuite divisées chacune dans trois sous-catégories. Chaque sous-catégorie a aussi une face réceptive et une face productive. Par exemple, pour la catégorie de la forme on distingue entre l'oral, l'écrit et les parties des mots. L'oral a une face réceptive (la reconnaissance des sons qui constituent le mot) et une face productive (la production des mêmes sons). Pour la catégorie de l'emploi, savoir ce qui appartient au vocabulaire (lexique) et à la grammaire est un vrai problème. Les sous-catégories de l'emploi sont les fonctions grammaticales, les collocations et les contraintes quant à l'emploi. Bref, il s'agit des différents schémas dans lesquels s'inscrit un mot. Le fait de connaître pleinement un mot fait donc intervenir une multitude de connaissances qui sont parfois à la limite entre le lexique et la grammaire. Les morphèmes en sont une illustration. Certains morphèmes constituent des éléments indépendants dont le locuteur est conscient alors que d'autres n'existent pour ainsi dire que dans la grammaire. Les constructions verbales sont un autre exemple qui se situe à la limite entre lexique et grammaire. De façon plus générale et plus abstraite, on peut dire que le lexique et la grammaire sont en dépendance mutuelle. Le lexique peut

être structuré grammaticalement (par exemple en classes de mots), alors que les processus grammaticaux, eux, peuvent aboutir à des entrées lexicales.

À côté de l'étendue et de la profondeur, on peut imaginer d'autres dimensions pour concevoir les connaissances lexicales d'un locuteur. À ce propos, Daller et al. (2007) ajoutent une troisième dimension, à savoir *la fluidité* qu'ils définissent comme la facilité et la rapidité avec lesquelles le locuteur est capable de reconnaître et d'utiliser les mots.

Est-il possible de se faire une idée de l'étendue du vocabulaire dont les étudiants ont besoin pour la réussite de leurs études et pour le monde du travail qui les attend ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous pouvons prendre comme point de départ la compréhension écrite (la lecture), étant donné que le lien entre l'étendue du vocabulaire et la lecture est particulièrement fort et relativement facile à étudier.

Comme le mot peut se concevoir de différentes façons, on utilise souvent le lemme comme unité de mesure dans les études qui portent sur le vocabulaire. À l'instar des entrées d'un dictionnaire, on regroupe sous un même lemme les différentes formes d'un mot. Pour la classe des verbes par exemple, le lemme sera représenté par l'infinitif (sa forme vedette ou canonique), sous lequel on regroupe toutes les formes flexionnelles. On appelle en anglais *coverage* (« couverture ») le pourcentage des mots connus d'un texte donné. Un nombre assez restreint de lemmes est susceptible de fournir une « couverture » étonnement élevée. Par exemple, si on maîtrise les mille familles de mots les plus fréquentes en anglais, on comprend environ 80 % des mots d'un texte ordinaire (Nation 2006). Or, il ne faut pas se tromper, avec 1 000 familles de mots, il est impossible de se faire une idée du contenu d'un texte. En effet, pour arriver à la compréhension raisonnable d'un texte sans interrompre la lecture constamment pour chercher des mots dans un dictionnaire, plusieurs chercheurs (Nation, 2001 ; Schmitt et al., 2011) ont montré qu'il faut comprendre au moins 98 % des mots qui le constituent (un maximum de 2 % des mots sont alors inconnus). Dans un livre de poche contenant 250 mots par page, cela correspond à 5 mots inconnus par page. Au premier semestre d'études universitaires de français en Suède figure souvent le roman *L'Etranger* de Camus. Pour arriver à lire et à comprendre de façon raisonnable ce texte dont la langue est pourtant reconnue simple et claire, il faut maîtriser un vocabulaire d'au moins 8 000 mots (Ramnäs, sous presse). On n'exige pas aux étudiants du premier semestre d'en être capables, mais aux niveaux supérieurs la capacité de lire et de comprendre la littérature contemporaine paraît justifiée. À titre de comparaison, la liste de vocabulaire accompagnant *Riksprovet* (cf. section 1) totalise un peu moins de 4 000 lemmes et donne une couverture d'environ 95 %. Il en résulte le besoin

d'un enseignement de vocabulaire également aux niveaux supérieurs, surtout au deuxième semestre d'études universitaires.

3. L'enseignement du vocabulaire à l'université

3.1. L'état des lieux

Si la place accordée au vocabulaire dans les cours de français à l'université a été, et reste toujours restreinte, il faut cependant nuancer un peu cette image en faisant la différence entre d'une part l'apprentissage du vocabulaire et d'autre part l'enseignement du vocabulaire. En effet, les étudiants ont bien évidemment de tout temps appris des mots et à ce propos nous avons pu attester l'existence d'un certain nombre d'épreuves de vocabulaire utilisées dans différentes universités en Suède. Or, à notre connaissance, sauf exception, le vocabulaire n'a pas été enseigné de façon explicite.

Ci-dessus, nous avons déjà évoqué *Riksprovet* qui existe depuis les années 1970, mais qui a été adopté par toutes les universités seulement voilà une dizaine d'années. Cette épreuve est assez révélatrice de l'état des choses en ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire jusqu'il y a peu de temps. Comme nous l'avons déjà mentionné, le vocabulaire compte pour environ 40 % de la totalité des points de cette épreuve. Donc, le vocabulaire a bel et bien été testé, et ce dans de nombreuses universités. Cependant, jusqu'à une dizaine d'années, il n'y avait pas de liste de vocabulaire déterminée accompagnant cette épreuve nationale. Les universités se partageaient à tour de rôle la construction de l'épreuve et c'était donc au bon gré et selon l'intuition des professeurs chargés de l'épreuve de choisir les mots qui allaient être testés.

Un autre cas de figure typique est celle de l'Université de Göteborg, qui se sert de *Riksprovet* depuis peu de temps seulement, mais qui soumettait aux étudiants une autre épreuve de vocabulaire à la fin du semestre. Pour accompagner cette épreuve il y avait des listes de vocabulaires thématiques et une liste relative à la littérature étudiée. De façon générale, il y a donc eu par le passé des tests, parfois aussi des listes de mots, mais pas de cours proprement dits sur le vocabulaire. Sur le plan formel (dans les syllabus), le vocabulaire faisait le plus souvent partie des cours de grammaire, mais pour réussir à l'examen, on renvoyait les étudiants aux cours de littérature en les encourageant à lire beaucoup.

Si on fait abstraction du fait que le vocabulaire n'était pas enseigné, son intégration dans les cours connaissait deux autres problèmes. Le premier problème concerne l'apprentissage implicite du vocabulaire par la lecture. La lecture est une

activité très enrichissante de tous les points de vue. En lisant, on apprend aussi des mots. Cependant, la plupart des chercheurs dans le domaine de l'apprentissage du vocabulaire en langue seconde, s'accordent aujourd'hui pour dire que l'apprentissage indirect du vocabulaire par lecture seule de livres non simplifiés est peu efficace. Pour apprendre les mots de façon implicite, il faut tout d'abord qu'il n'y ait pas trop de mots inconnus. Ensuite, il faut que les mots inconnus reviennent suffisamment fréquemment (Nation, 2001). Le plus souvent, les livres que les étudiants lisent ne satisfont à aucun de ces critères.

Le deuxième problème concerne les listes (quand il y en a eu). Les listes utilisées à l'Université de Göteborg étaient établies en se basant sur l'intuition et non sur des critères de sélection scientifiques fruits de recherches dans le domaine de l'apprentissage du vocabulaire.

3.2. Projet pédagogique à l'Université de Göteborg

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, il existe à présent, et ce depuis une dizaine d'années, une liste de vocabulaire commune à toutes les universités en Suède et valable pour le premier semestre d'études universitaires de français. Cette liste de vocabulaire définit un peu moins de 4 000 lemmes que les étudiants sont censés apprendre. L'existence d'une liste constitue un progrès majeur, mais seule environ la moitié des mots ont été sélectionnés sur des critères scientifiques. Ainsi, il est à noter que la liste de vocabulaire constituant le point de départ pour la liste actuelle a été élaborée dans le cadre d'un projet de recherche visant à examiner la richesse lexicale chez les apprenants suédophones de français (voir p.ex. Lindqvist et al., 2013), et non pas dans l'objectif d'être utilisée en tant que matériau d'enseignement. La liste originale a été conçue sur la base du corpus *Corpaix*, contenant un million de mots et établie à l'Université de Provence par Campione et al. (2005). La liste contient les 2 700 lemmes les plus fréquents en français parlé et couvrirait ainsi le vocabulaire de base. Désormais, cette liste a été complétée par encore environ 1 300 mots. Ces mots ont été perçus comme utiles pour les étudiants, mais n'ont pas été rajoutés à partir de critères scientifiques. Sur ce point, il reste donc du travail à faire.

Depuis deux ans, nous essayons à Göteborg de mettre en place un enseignement de vocabulaire qui s'intègre dans les cours de grammaire. L'enseignement opère sur quatre niveaux souvent abordés dans la littérature et qui sont définis par Graves (2006), par exemple : fournir aux étudiants une exposition au vocabulaire riche et variée, enseigner de façon explicite les mots, enseigner à apprendre les mots (différentes stratégies d'apprentissage) et promouvoir la conscience métalinguistique

des mots. Pour l'enseignement des mots, nous partons d'une approche bilingue et proposons une liste avec des équivalents en suédois pour tous les mots. En effet, pour établir une relation entre la forme et le sens, l'approche bilingue semble la plus efficace (Bogaards, 1994 :168-171), ce qui ne nous empêche pas de proposer aussi des activités monolingues. À partir de la liste bilingue, nous mettons à la disposition des étudiants une multitude d'exercices et d'activités à faire en ligne et en salle. Nous proposons par exemple le travail avec les *flash cards*, une méthode ludique basée sur la répétition espacée, dont l'efficacité est prouvée (voir section 4). Il y a plusieurs logiciels dédiés à cette méthode. Les mots de la liste ont aussi été comparés avec les mots des textes littéraires faisant partie des cours de littérature. Cette comparaison permet une harmonisation entre l'enseignement du vocabulaire et la littérature : des exemples extraits des romans étudiés sont à la base d'exercices et d'activités de toutes sortes. Tout au long du semestre, nous proposons aussi des tests en ligne, disponibles sur notre plate-forme interne d'apprentissage, et en salle, grâce à différents outils contenant des *quiz*, à la fois sur une partie du vocabulaire précise que sur les connaissances que les étudiants sont censés avoir cumulées.

Pour enseigner à apprendre les mots, plusieurs séminaires sont proposés, visant surtout les stratégies d'apprentissage et différentes méthodes d'apprentissage, telle les *flash cards*. Pour finir, dans le but d'encourager la conscience métalinguistique par rapport au vocabulaire, les séminaires contiennent des discussions du vocabulaire et des questions centrales concernant l'apprentissage du vocabulaire à partir d'articles scientifiques dans le domaine.

4. L'enseignement du vocabulaire dans le futur - possibilités de développement

Durant les deux dernières années, nous avons développé l'enseignement du vocabulaire à notre université de différentes manières, surtout au premier et au deuxième semestres d'études. Ces changements ont été décrits plus haut. À l'heure actuelle, nous sommes en train d'encore développer certaines composantes, qui seront utiles dans l'avenir. Nous allons surtout focaliser sur l'utilisation d'outils électroniques en classe. Ceux-ci se sont avérés fructueux pour l'acquisition du vocabulaire dans des études antérieures. Ainsi, selon Godwin-Jones (2010:4) : « *introduire des outils sophistiqués consacrés à l'étude spécialisée du vocabulaire dans les environnements en ligne conçus pour l'apprentissage des langues constitue une ressource importante pour l'apprentissage des langues sérieux et à long terme* »³. Les outils électroniques est un vaste concept, incluant beaucoup de différents types d'outils. Comme nous l'avons indiqué plus haut, les recherches montrent par exemple que l'utilisation de *flash cards* a un effet positif quant à la

taille du vocabulaire (Altiner, 2011). En outre, l'utilisation des flash cards permet d'acquérir un grand nombre de mots en relativement peu de temps (Fitzpatrick et al., 2008). Dans le cadre de nos cours, nous introduisons cette méthode. De plus, nous sommes en train de développer des exercices visant à préparer les étudiants pour le test national de manière plus explicite en classe. Il existe plusieurs outils électroniques qui permettent de créer des tests à choix multiples. Ceux-ci nous semblent appropriés pour notre but d'enseigner le vocabulaire ciblé explicitement aux étudiants. Des tests pilotes ont été effectués avec des résultats prometteurs.

Nous projetons aussi de mieux exploiter les outils d'analyse automatique du vocabulaire qui existent, comme par exemple le logiciel *VocabProfile* (accessible sur www.lexutor.ca). Le résultat d'une telle analyse est riche en enseignements quant à la conception et au développement des cours. Elle permet par exemple de cibler les mots qui ne sont pas fréquents dans la langue en général, mais qui le sont dans les textes étudiés, contribuant ainsi à réduire aussi la séparation entre les cours de littérature et les cours de grammaire/vocabulaire.

Nous avons également commencé le travail de consacrer plus de temps au vocabulaire au deuxième semestre d'études. Les chercheurs en acquisition du vocabulaire en langue seconde insistent souvent sur le fait qu'il faut proposer une liste de mots bien définie aux étudiants, telle la liste utilisée durant le premier semestre d'études. Voilà pourquoi nous avons élaboré une telle liste aussi pour les étudiants au deuxième semestre d'études, cette liste-ci contenant environ 2 000 mots (lemmes). Cette liste se base sur *A Frequency Dictionary of French*, élaborée par Lonsdale & Le Bras (2009), qui contient les 5 000 lemmes les plus fréquents en français parlé et écrit. Après avoir comparé ces 5 000 mots à ceux de la liste utilisée au premier semestre, et exclu les mots qui figurent dans les deux listes, il reste environ 2 000 mots. Ces mots seraient alors nouveaux pour les étudiants, dans la mesure où ils ne les ont pas rencontrés sur la liste du premier semestre. La nouvelle liste constitue ainsi une continuation logique pour les étudiants ayant terminé le premier semestre d'études. En ajoutant 2 000 mots à leurs vocabulaires, les étudiants auraient connaissance d'environ 6 000 mots après une année d'études à l'université.

5. Conclusion

L'objectif de cet article était de discuter l'enseignement du vocabulaire au niveau universitaire en Suède. Après avoir présenté la base scientifique de laquelle nous partons dans notre discussion, c'est-à-dire les recherches en acquisition du vocabulaire d'une langue seconde, nous avons proposé quelques réflexions par

rapport à l'enseignement du vocabulaire et son rôle dans le cadre de l'enseignement de la grammaire à l'université. Nous avons, entre autres, insisté sur l'importance de la taille du vocabulaire pour la compétence linguistique générale en une langue étrangère. Nous avons aussi présenté différentes idées pour l'intégration du vocabulaire dans l'enseignement, par exemple en proposant des listes de mots aux étudiants, tout en prenant en compte la taille du vocabulaire et sa relation avec la notion de couverture. De plus, concernant les possibilités de développement de l'enseignement explicite du vocabulaire, nous avons abordé le rôle central d'outils électroniques, qui se sont avérés efficaces dans les recherches antérieures. Enfin, nous espérons avoir souligné l'importance du vocabulaire pour la compétence linguistique générale de l'apprenant, et, de ce fait, pour l'enseignement explicite de celui-ci.

Bibliographie

- Altiner, C. 2011. « Integrating a computer-based flashcard program into academic vocabulary learning ». *Graduate Theses and Dissertations Paper 10160*. Iowa State University.
- Bogaards, P. 1994. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier.
- Campione, E. et al. 2005. The French corpus. In: E. Cresti, M. Moneglia (éds), C-ORAL-ROM: Integrated reference corpora for spoken romance languages (p. 111-133). Amsterdam : Benjamins.
- Cobb, T. 2016. « Quick start, show finish. Is learning the lexis of French like learning to play the guitar? ». Communication faite à l'Université de Göteborg.
- Cobb, T., Horst, M.-L. 2004. « Is there room for an AWL in French? » In B. Laufer, P. Bogaards (éds) *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing*. Amsterdam : John Benjamins, p. 15-38.
- Daller, H. et al. 2007. « Editors' introduction: conventions, terminology and an overview of the book. » In Daller, H. et al. (éds), *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 1-32.
- Fitzpatrick, T. et al. 2008. « Intensive vocabulary learning: A case study ». *Language Learning Journal*, n° 2, p. 239-248.
- Godwin-Jones, R. 2010. « Emerging technologies from memory palaces to spacing algorithms: approaches to second-language vocabulary learning ». *Language Learning and Technology*, n° 2, p. 4-11.
- Graves, M. 2006. *The vocabulary book: Learning & instruction*. Newark, DE : International Reading Association.
- Laufer, B. 1992. « How much lexis is necessary for reading comprehension? » In: H. Bejoint, P. Arnaud (éds) *Vocabulary and applied linguistics*. London : Macmillan, p. 126-132.
- Laufer, B. 1998. « The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? »- *Applied Linguistics*, n° 19, p. 255-271.
- Lonsdale, D., Le Bras, Y. 2009. *A Frequency Dictionary of French: Core Vocabulary for Learners*. London and New York : Routledge Frequency Dictionaries.
- Lindqvist, C. 2015. « Est-il possible d'atteindre un niveau natif de compétence lexicale en langue seconde ? Le cas du français chez les locuteurs suédophones ». In : Prescod, P., Robert, J.-M. (éds) *La langue seconde de l'école à l'université : état des lieux. Cahiers d'ateliers sociolinguistiques*, n° 10, p. 229-249. Paris: Harmattan.

- Lindqvist, C. et al. 2013. « A new approach to the measuring of vocabulary in L2 oral production ». In Bardel, C. et al. (éds) *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use. New perspectives on assessment and corpus analysis*. p. 109-126. Eurosla Monograph Series 2. [En ligne]: <http://eurosla.org/monographs/EM02/EM02home.php> [consulté le 15 juin 2017].
- Meara, P. 1980. « Vocabulary acquisition: A neglected area of language learning ». *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, n° 4, p. 221-246.
- Milton, J. 2009. *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol : Multilingual Matters.
- Milton, J. et al. 2010. « Aural word recognition and oral competence in a foreign language ». In : Chacón-Beltrán, R. et al. (éds) *Further insights into non-native vocabulary teaching and learning*, p. 83-98. Bristol : Multilingual Matters.
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. 2006. « How Large a Vocabulary is Needed For Reading and Listening? ». *Canadian Modern Language Review*, n° 41, p. 59-82.
- Ramnäs, M. sous presse. « Vokabulären i franskundervisningen på svenska universitet ». *Lingua*, n° 3, 2017.
- Richards, J.C. 1976. « The Role of Vocabulary Teaching ». *TESOL Quarterly*, n° 1, p. 77-89.
- Schmitt, N. et al. 2011. « The percentage of words known in a text and reading comprehension ». *The Modern Language Journal*, n° 95, p. 26-43.
- Stæhr, L.S. 2008. « Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing ». *The language Learning Journal*, n° 36 (2), p. 139-152.

Notes

1. « The teaching and learning of vocabulary has never aroused the same degree of interest within language teaching as have such issues as grammatical competence, contrastive analysis, reading, or writing, which have received considerable attention from scholars and teachers ».
2. Dans cet article, le terme *langue étrangère* sera utilisée pour renvoyer à la langue étudiée par les apprenants suédophones, c'est-à-dire le français. Les termes langue seconde (L2) ou langue troisième (L3), fréquemment employés dans le cadre des recherches en acquisition de langues, ne seront pas utilisés dans ce cas précis, étant donné que nous nous intéressons au français étudié dans un contexte formel, où il n'est normalement pas utilisé en tant que moyen de communication. Pourtant, en faisant référence à d'autres études, nous adopterons le terme utilisé là-dedans, le plus souvent *langue seconde*.
3. « integrating sophisticated tools for dedicated vocabulary study into on-line environments for language learning offers an important resource for serious, long-term language learning ».



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Enseigner la grammaire et la traduction. - Quelques défis et problèmes

Merete Birkelund

Université d'Aarhus, Danemark
rommbi@cc.au.dk

Résumé

L'article présente quelques défis et problèmes grammaticaux et typologique que rencontre l'étudiant danois apprenant le français dans l'enseignement de la grammaire française et de la traduction (le thème). L'idée principale en est qu'une bonne connaissance et une compréhension solide de la grammaire reste indispensable pour que les étudiants arrivent à bien traduire d'une langue source à une langue cible. La grammaire et la traduction doivent être interreliées dans l'enseignement de l'acquisition de langue d'une manière visée de sorte que la grammaire ne reste pas une discipline théorique isolée mais qu'elle devienne une discipline appliquée servant à obtenir des compétences traduisantes.

Mots-clés : traduction, grammaire, typologie, sémantique

Teaching Grammar and Translation Some problems and challenges

Abstract

The article presents some of the typological and grammatical challenges and problems that Danish students meet in grammar and translation classes. The main idea of the article is that a good knowledge and understanding of grammar is necessary for the student's linguistic and communicational competences when the goal of the teaching is to translate from a source language to a target language. Grammar and translation have to be connected as two main disciplines in foreign language acquisition. Instead of isolating grammar as a theoretical discipline per se, grammar has to be taught as an applied discipline from which translation studies can profit.

Keywords: translation, grammar, typology, semantics

1. Introduction

Comment enseigner la grammaire et la traduction dans un contexte danois universitaire pour assurer et inciter les étudiants à appliquer la grammaire d'une

manière correcte et appropriée pour les sensibiliser à l'opération traduisante. Une des tâches primordiales de l'enseignant sera de montrer aux étudiants que l'application des règles de la grammaire n'est pas toujours suffisante pour exécuter une traduction entre une langue source et une langue cible, qu'il soit question de textes littéraires ou de texte de langue de spécialité. Il leur faut également bien comprendre et devenir conscients des divergences linguistiques (grammaticales, lexicales et sémantiques) entre leur langue maternelle et la langue étrangère. Ni la traduction ni la grammaire ne doivent rester des disciplines isolées ; par contre, les deux disciplines sont interreliées et susceptibles de fournir des compétences linguistiques et traduisantes aux apprenants universitaires de langues étrangères.

Dans un contexte d'acquisition de langue étrangère et d'enseignement de la traduction danois-français, l'étudiant se trouve constamment affronté aux difficultés de différente nature. Ces difficultés appartiennent à différents domaines : linguistique (lexique, syntaxe, sémantique, pragmatique), sociolinguistique et culturel, intertextuel, contextuel, etc. mais d'autres domaines constituent également des défis à l'apprenant, par exemple le transfert du genre et du style du texte source au texte cible. Par la suite, je vais uniquement focaliser sur quelques domaines grammaticaux et lexicaux qui peuvent poser problème pour l'étudiant non francophone apprenant à traduire entre le danois et le français.

2. Quelques réflexions méthodologiques

Il nous est important de souligner que la grammaire ne doit pas réduite à une discipline théorique isolée des autres disciplines de l'acquisition d'une langue étrangère. Il faut situer la grammaire au milieu des réseaux des disciplines et la considérer comme une discipline centrale susceptible de montrer et de mettre au clair les différences et les contrastes entre les deux langues en question. Pourvu que la grammaire de la langue étrangère soit appliquée en pratique, elle peut être conçue comme une discipline centrale permettant à l'apprenant d'obtenir des compétences linguistiques et communicatives ainsi qu'une connaissance solide d'une autre langue tout en le fournissant d'un savoir étendu de sa langue maternelle. De cette façon, une combinaison de la grammaire et de la traduction permet, mis à part d'acquérir la langue étrangère, de réfléchir sur la langue maternelle en contraste avec la langue étrangère.

3. Réflexions sur l'enseignement de la traduction

Dans ce contexte, je vais me concentrer sur l'enseignement de la traduction comme une préoccupation axée avant tout sur l'acquisition d'une langue étrangère, à savoir le français, mais d'abord, il y a lieu de préciser ce qu'on entend par la notion de *traduction*.

Dans son essai « *Aspects linguistiques de la traduction* », Jakobson se fait quelques réflexions sur la traduction en distinguant trois types :

- « 1) La traduction intralinguale ou **reformulation** (*rewording*) consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen d'autres signes de la même langue.
- 2) La traduction interlinguale ou **traduction proprement dite** consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen d'une autre langue.
- 3) La traduction intersémiotique ou **transmutation** consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen de systèmes de signes non linguistiques. »
(1963/2003 : 79)¹

C'est la *traduction interlinguale* qui nous intéresse dans l'enseignement de la traduction et de la grammaire d'une langue étrangère. Une traduction interlinguale n'est pas une tâche facile parce qu'aucun signe d'une langue (source) ne trouve son équivalent parfait et complet dans une autre langue (cible) : il n'est pas question d'une simple substitution d'un signe par un autre et comme le dit Jakobson :

(...) il n'y a ordinairement pas d'équivalence complète entre les unités codées, cependant que des messages peuvent servir adéquatement d'interprétation des unités ou des messages étrangers. [...] Le plus souvent, cependant, en traduisant d'une langue à l'autre, on substitue des messages entiers de l'autre langue. Cette traduction est une forme de discours indirect ; le traducteur recode et retransmet un message reçu d'une autre source. Ainsi la traduction implique deux messages équivalents dans deux codes différents.

L'équivalence dans la différence est le problème cardinal du langage et le principal objet de la linguistique. Comme tout receveur de messages verbaux, le linguiste se comporte en interprète de ces messages. Aucun spécimen linguistique ne peut être interprété par la science du langage sans une traduction des signes qui le composent en d'autres signes appartenant au même système ou à un autre système. Dès que l'on compare deux langues, se pose la question de la possibilité de traduction de l'une dans l'autre et réciproquement ; la pratique étendue de la communication interlinguale, en particulier les activités de traduction, doivent être un objet d'attention constante pour la science du langage. (1963/2003 : 80)

L'objectif central est de savoir reformuler un message de la langue source dans la langue cible et de prendre en considération les deux codes différents. Les compétences linguistiques et grammaticales deviennent donc de première importance pour l'apprenant en traduction, mais évidemment une connaissance et un savoir solide en grammaire en théorie ne sont pas suffisants ; il faut que l'apprenant soit

également conscient des codes linguistiques (lexique, grammaire, sémantique, ...) en pratique.

On discute souvent si la traduction doit être considérée comme un art, comme une science, comme un métier professionnel ou comme un élément didactique soutenant l'acquisition d'une langue étrangère. Dans un contexte didactique, on peut poursuivre différents objectifs dans l'enseignement de la traduction, à savoir 1) enseigner une langue étrangère, 2) former de futurs traducteurs professionnels, 3) former de futur professeurs de langue, 4) enseigner la théorie de la traduction et la traductologie.

En ce qui concerne l'enseignement d'une langue étrangère, on distingue d'habitude entre deux activités différentes : la *version* et le *thème*. Ce que les deux activités ont en commun, c'est de considérer la langue comme un code linguistique qui, par l'intermédiaire de la traduction, doit être converti dans un autre code linguistique. Cependant, les deux activités, la version et le thème, ne sont pas tout à fait symétriques. La version est la traduction du français vers le danois ; il s'agit d'un exercice d'expression en langue maternelle dont la qualité est fonction de la qualité de la rédaction et de la compétence acquise en langue maternelle. Le thème, par contre, est la traduction du danois vers le français, mais il n'est l'inverse symétrique de la version que d'une façon assez superficielle. On dit que la version garde son « aspect littéraire » alors que le travail du thème comprend des éléments de vérification et peut-être surtout l'application des règles grammaticales (voir aussi Ladmiral 1994 : 43-45). C'est donc le thème qui se combine le mieux avec l'enseignement de la grammaire.

Selon Durieux (2005 : 37) la traduction joue un double rôle pédagogique :

(...) d'une part, elle sert de contrôle des connaissances, puisqu'en effectuant la traduction l'apprenant apporte la preuve qu'il a bien appris les listes de vocabulaire et les règles de grammaire et qu'il sait les appliquer ; d'autre part, elle sert de support de retour d'information pour l'enseignant qui, en évaluant les traductions effectuées par les apprenants, peut se rendre compte de la manière dont son enseignement a été reçu et de son efficacité.

Ce double rôle pédagogique de la traduction décrit dans la citation ci-dessus reflète un enseignement assez classique selon lequel la traduction (le thème) sert d'outil de contrôle de l'acquisition des règles de grammaire et dont la méthode suit un schéma assez fixe : d'abord, distribution d'un texte à traduire, ensuite préparation de la traduction écrite par les apprenants pour le cours suivant et finalement correction de la traduction rendue par l'enseignant. Le but d'un tel enseignement est de tester les compétences de l'apprenant par l'intermédiaire

de divers exercices, par exemple par la traduction explicative dont l'objectif didactique est de d'expliquer les différences entre les langues et par les exercices de traduction pour contrôler la compréhension et la production linguistique. Dans ce cas, la grammaire se voit réduite à un outil d'apprentissage de langue et de contrôle.

Cependant un rôle uniquement pédagogique attribué à la traduction néglige plusieurs aspects importants. Aussi 'facile' qu'une substitution d'un mot par un autre semble être, l'opération traduisante représente néanmoins toute une panoplie de problèmes et de défis. Peut-être la description de Ladmiral qui dit qu'« il n'y a pas « la traduction », mais de nombreux *aspects* ou *modes de traduire des traductions* » (1994 : 43) est-il préférable pour bien désigner de quoi il s'agit parce que la traduction ne consiste pas uniquement à l'acquisition des règles de grammaire d'une langue étrangère et du contrôle de ces règles mais elle sert également à mettre en contact deux langues - et deux cultures - d'où s'ensuit l'aspect contrastif.

C'est justement la contrastivité qui met en évidence les différences linguistiques et sémantiques qui existent entre deux langues (ici le danois et le français) - qu'il soit question de la lexique, de la typologie, de la structure syntaxique, du stylistique, etc. Cependant, ce n'est qu'au moment où on se rend compte des différences linguistiques, communicatives, discursives² qu'on sera en mesure de transférer un texte ou un discours d'une manière appropriée dans une autre langue. Cela veut dire que l'on ne peut se contenter d'analyser le système, la langue sans prendre en considération l'usage qui en est fait (cf. la dichotomie de *langue* et de *parole* de Saussure). Donc, il faut prendre en considération aussi bien la langue que le discours, c'est-à-dire le discours qui dégage les règles gouvernant l'usage du système dans différentes situations de communication.

Le but ici n'est pas de proposer un programme idéal et exemplaire pour l'enseignement de la traduction (le thème) ; mon objectif sera de décrire quelques problèmes et défis que l'on rencontre dans l'enseignement de cette discipline qui fait partie du programme de l'enseignement de la langue française dans un contexte (universitaire) danois. Mon intention sera également d'essayer de montrer que si l'on comprend la grammaire d'une langue étrangère, cette compréhension facilite une application des règles syntaxiques d'une manière adéquate et correcte, susceptible de mener vers une manipulation pratique de cette langue étrangère. Donc, *Mieux on comprend, mieux on apprend* (Nølke, 2008 : 54).

Ayant évoqué une connaissance solide de la grammaire, on obtient une compréhension plus solide de la langue maternelle, justement par une conscience aiguisée ou stimulée des contrastes entre la langue étrangère et la langue maternelle. Donc, en situant la grammaire au milieu du réseau des différents disciplines des études de langues modernes (cf. Nølke, ce volume), on permet aux étudiants d'explicitier

les intentions textuelles et/ou linguistiques d'un discours tout en leur donnant la possibilité d'expliquer leurs choix discursifs et communicationnels. La grammaire conçue comme discipline centrale permet également de montrer les différences et les contrastes par rapport à la langue maternelle. Donc, les aspects contrastifs et comparatifs permettent aux étudiants de réfléchir sur leur propre langue maternelle tout en évoquant chez eux un savoir des signaux linguistiques et communicatifs des deux langues.

4. La grammaire appliquée en traduction - Quelques défis et problèmes

Quand on enseigne la traduction (danois-français) dans un contexte danois, il faut être conscient du fait qu'on a affaire avec deux langues qui se diffèrent à beaucoup d'égards. Il s'agit de deux langues de racines différentes : le danois est une langue germanique et le français appartient aux langues romanes.

Alors regardons par la suite un certain nombre de défis typologiques et grammaticaux que nous présente l'enseignement de la traduction (le thème).

4.1. Quelques différences typologiques et lexicales

La traduction entre deux langues appartenant à deux familles différentes implique qu'on a affaire à deux langues de typologies différentes. Le danois appartient aux groupes de langues qu'on peut caractériser comme des langues *endocentriques* alors que le français appartient aux langues *exocentriques*, ce qui veut dire que le lexique des deux langues est structuré différemment : le danois est caractérisé par des verbes dont la sémantique est assez précise alors que la sémantique des verbes français est plus 'abstraite' et plus 'vague'. En ce qui concerne la sémantique des substantifs, le danois représente une langue dont la sémantique des substantifs est moins précise alors que les substantifs français représentent une sémantique très précise et concrète. Cette différence peut être illustrée de la façon suivante :

Abstrait

Polysémie

Verbe

Ex. : **prendre**

Pierre a pris le crayon

Pierre a pris le train

Pierre a pris la fuite

Pierre a pris rendez-vous chez le dentiste

Précis

Monosémie

Ex. : **abdiquer**

Le roi a abdicé

Abstrait

Précis

Substantif

Ex. : *kande*

Kaffekande

Tekande

Vandkande

Vinkande

Thermokande

?

cafetière

théière

arrosoir

pichet

thermos

Le verbe *prendre* se rencontre dans beaucoup de contextes avec des nuances sémantiques différentes d'où s'ensuit sa polysémie alors qu'un verbe comme *abdiquer* n'a qu'une sémantique très précise. - Le substantif danois *kande* représente une sémantique dont le sens est plutôt générique indiquant un conteneur destiné à comporter une liquide et susceptible d'être utilisé dans beaucoup de contextes alors qu'un tel substantif 'générique' n'existe pas en français qui a besoin d'un contexte précis pour bien choisir un substantif d'un sens monosémique.

4.1.1. Verbes

Le danois et le français se comportent donc différemment en ce qui concerne la concentration des informations sémantiques. En tant que langue endocentrique, le danois représente une langue où les informations se trouvent centrées dans le verbe même, ce qu'on peut illustrer par les verbes de mouvement :

(1) Han **løb** *ned ad* trappen.

Le verbe de mouvement (*løbe* = *courir*) indique la *manière* de laquelle le mouvement a lieu ; on peut rajouter la *direction* du mouvement par un adverbe *ned ad* ou une préposition si ces informations sont nécessaires pour la conception du mouvement en question. De telles constructions sont tout à fait naturelles pour un Danois qui se sert des adverbes indiquant la direction - souvent d'une manière même très subtile - en combinaison avec des verbes de mouvement. - Le français, par contre, n'indique que la direction de l'action par le verbe alors que le mouvement en tant que tel n'est pas toujours nécessaire :

(2) Il **descend** l'escalier.

Seulement dans une situation où le locuteur a besoin de souligner le mouvement de l'action comme une information supplémentaire importante dans la situation contextuelle, le mouvement est susceptible d'être exprimé par exemple par un gérondif indiquant de quelle manière a lieu le mouvement :

(3) Il **descend** l'escalier *en courant*.

La même problématique peut s'illustrer par

(4) Han **gik/løb/sprang** *op på* sit værelse.

Exemple dans lequel la direction du verbe de mouvement (*gå* ('aller'), *løbe* (courir), *springe* (sauter)) est indiquée par *op på* qui peut se rendre en français simplement par la préposition *dans* qui ne nous donne aucune information sur la direction du mouvement :

(5) Il **est allé** *dans* sa chambre³.

Et encore un exemple illustrant le besoin qu'on éprouve en danois pour exprimer le mouvement alors que le français se contente d'exprimer la direction de l'action :

(6) **Køre/Gå/Løbe** *ind i* skolegården.

(6a) **Entrer dans** la cour de l'école (*en voiture/à vélo/à pied/en courant ...*)

En danois, il est important de préciser la position dans laquelle est mis un objet ou une personne alors que le français se sert des verbes dont la sémantique reste plutôt 'neutre' ou même vague :

(7) Où veux-tu que je me **mette** ?

(7a) Hvor vil du have at jeg **stiller/sætter/lægger** mig ?

(*mettre/ s'asseoir/ s'allonger*)

(8) La bouteille **est** dans le frigo.

(8a) Flasken **står** i køleskabet. (*står = se trouver dans une position verticale*)

On peut donc résumer en disant qu'en danois, on se sert de verbes dont la sémantique est assez concrète et précise. Le choix du verbe dépend du contexte sémantique dans lequel il se trouve. Dans les situations équivalentes, le français utilise des verbes dont la sémantique est plus générale et abstraite et qui sont susceptibles d'être utilisés dans beaucoup de contextes.

4.1.2. Substantifs

Le français représente d'autres caractéristiques en tant que langue exocentrique qui pour l'apprenant danois semblent quelque peu 'étranges' et différentes. Ces différences se manifestent très nettement dans le groupe de substantifs qui représentent des objets concrets, des artefacts. Un exemple comme

(9) Vi må have renset det **tæppe**. (= *Il nous faut nettoyer le ??*) (cit. Korzen (2004 : 13))

pose de grands problèmes de traduction ; en fait, on se trouve face à un exemple plutôt intraduisible pour autant qu'il n'y a pas de contexte. Le problème majeur est la traduction du substantif de *tæppe* qui ouvre tout un échantillon de possibilités en français. Le substantif danois *tæppe* n'existe pour ainsi dire pas en français. Ou autrement dit : les substantifs danois sont sous-spécifiés. On a un terme/mot générique qui peut être précisé par le rajout d'un préfixe si besoin en est. Les substantifs français sont spécifiques et il n'existe pas de terme générique regroupant tout le groupe d'objets différents :

10)		
<i>danois</i>		<i>français</i>
<i>sengetæppe</i>		couvre-lit/ couverture
<i>ægte tæppe</i>		tapis
<i>væg-til-vægtæppe</i>		moquette
<i>tæppeforligger</i>		carpette
<i>teatertæppe</i>		rideau
<i>bagtæppe</i>		toile de fond/fond de décor
<i>vægtæppe</i>		tapisserie
...		

Alors quel mot choisir ? On ne peut pas le savoir sans contexte. Les substantifs danois représentent la fonction alors que les substantifs français décrivent aussi bien la configuration que la forme de l'objet en question, mais la fonction en tant que telle.

La même problématique est récurrente pour les meubles, par exemple *une chaise*, donc le prototype d'un meuble composé de quatre pieds, un siège et un dossier. Il en existe beaucoup de variantes en français pour représenter la configuration de l'objet en question alors que le danois indique la fonction mais pas la configuration de l'objet :

11)		
<i>danois</i>		<i>français</i>
<i>stol</i> (prototype)		?
<i>køkken-/spisestuestol</i>		chaise
<i>lænestol</i>		fauteuil
<i>gyngestol</i>		berceuse / fauteuil à bascule
<i>liggestol</i>		transat(lantique)
<i>kørestol</i>		fauteuil roulant
<i>prædikestol</i>		chaire
<i>hovedstol</i>		principal / capital

Le danois garde le terme ‘générique’ et les informations nécessaires se rajoutent par un préfixe indiquant la fonction du substantif alors que le français a besoin d’informer, par la sémantique même du substantif, sur la configuration de l’objet.

On peut résumer les composantes sémantiques les plus pertinentes pour les substantifs des deux types de langues de la façon suivante :

Langues endocentriques (danois)	Langues exocentriques (français)
+ fonction	- fonction
- configuration	+ configuration

En français l’essentiel reste la configuration de l’objet alors que le substantif danois en vise la fonction. Ces caractéristiques divergentes restent un défi pour l’apprenant danois parce qu’il lui faut concevoir le monde différemment que d’habitude.

4.1.3. Différences généalogiques

En ce qui concerne les désignations des relations de famille, la différence entre le danois et le français est pour ainsi dire inversée. Le danois représente une langue dans laquelle les relations familiales sont exprimées d’une façon détaillée dès qu’on dépasse les substantifs de *mère*, de *père*, de *frère* et de *sœur*:

12)

danois	français
farfar /farmor	grand-père /grand-mère (paternel(le))
morfar /mormor	grand-père /grand-mère (maternel(le))
moster (sœur de la mère)	tante
faster (sœur du père)	tante
tante (femme du fils)	tante
kusine	cousine
fætter	cousin

Alors l’apprenant danois doit s’habituer à se contenter de se servir des substantifs plus généraux. Une équivalence totale semble être une illusion, mais la barrière traduisante n’est pas impossible à dépasser.

4.2. Quelques défis syntaxiques

Evidemment, il n’est pas possible de donner un aperçu complet de tous les défis que l’on rencontre en traduction entre les deux langues ; donc ce que je vais faire par la suite, c’est tout simplement souligner quelques exemples trouvés dans la

grande panoplie de défis et problèmes grammaticaux que rencontre l'apprenant danois. Dans ce qui va suivre je vais me concentrer sur quelques phénomènes, à savoir l'emploi du participe présent, du gérondif et du participe passé.

4.2.1. Le participe présent et le gérondif

L'emploi du participe présent et du gérondif évoque certains problèmes pour l'apprenant danois vu que le danois préfère des phrases subordonnées au lieu de constructions participiales. Le participe présent français envisage le procès en cours de déroulement, il marque une relation de simultanéité avec le procès principal. Le gérondif assume une fonction de complément circonstanciel (entre autres manière, moyen temps et cause). Les deux formes peuvent se traduire en danois par exemple par une subordonnée circonstancielle, une principale coordonnée ou un groupe prépositionnel :

(13) **Da han havde lovet at hente børnene**, blev han ikke ret længe. (circonstancielle causale)

(13a) **Ayant promis d'aller chercher** les enfants, il n'est pas resté longtemps (cit Nølke 1997 : 214)

(13b) Comme il avait promis d'aller chercher les enfants, ...

(14) **Da han ikke havde forstået lærerens spørgsmål**, kunne han ikke svare. (cit Korzen 2004 :137) (circonstantielle causale)

(14a) **N'ayant pas compris la question du professeur**, il fut incapable de répondre.

(14b) Comme il n'avait pas compris la question du professeur, ...

(15) Og **jeg vendte mig om på ryggen og faldt i søvn**. (proposition principale coordonnée)

(15a) Et, **me retournant sur le dos**, je m'endormis.

(16) Det er her, **sagde hun og åbnede døren ind til huset**. (proposition coordonnée)

(16a) C'est ici, **dit-elle en ouvrant la porte de la maison**.

(17) Han ventede et øjeblik **med rynkede bryn**. (groupe prépositionnel)

(17a) Il attendit un instant **en fronçant le sourcil**.

Cependant, une construction avec le participe présent ayant la fonction d'attribut indirect existe également en danois comme dans l'exemple :

(18) **Skælvende** over hele kroppen ventede hun på nævningernes dom.

(18a) **Tremblant** de tous ses membres, elle attendait le verdict du jury. (cit. Korzen 2004 : 43)

Mais comment distinguer la construction des exemples (13) et (14) et celle de l'exemple (18) ? Dans l'exemple (18), il s'agit d'une description du sujet alors que le participe présent dans (13) et (14) est composé et comprend en plus un complément d'objet direct. Donc, il faut savoir analyser la construction dans laquelle se trouve le participe présent ou le gérondif afin de savoir transférer la construction à une structure grammaticale équivalente dans la langue cible. Donc, la grammaire nous fournit d'un outil indispensable pour une interprétation - et une traduction - correcte.

4.2.2. Le participe passé

Comme le participe présent, le participe passé peut constituer le centre d'un groupe verbal d'une proposition subordonnée participiale (voir Riegel *et al.* 2009⁴: 593). Le danois préfère également se servir de phrases subordonnées dans de telles constructions participiales.

Le participe passé comme attribut indirect n'est pas inconnu en danois ; on peut même le traduire littéralement, surtout quand l'attribut indirect nous donne une description du sujet au moment de l'action, comme dans :

(19) Mon neveu est arrivé par le train, **accompagné de sa femme.**

(19a) Min nevø ankom med toget, **ledsaget af sin kone.** (cit Korzen 2004 : 135)

Cependant, quand l'attribut indirect nous donne d'autres informations qu'une simple description du sujet, il vaut mieux reformuler comme dans (20) qui correspond à une subordonnée circonstancielle (causale) en danois:

(20) **Dégoûtée de la politique**, Janine avait décidé de ne pas voter aux élections.

(20a) Janine havde besluttet ikke at stemme til valget, **fordi hun havde fået afsky for politik.** (cit. Stage & Rasmussen : 98)

ou à une subordonnée temporelle comme dans (21) où le participe passé correspond à une forme passive exprimant l'achèvement du procès :

(21) **Le spectacle terminé**, les comédiens saluent le public. (cit Riegel *et al.* :)

(21a) **Da stykket var slut**, hilste skuespillerne på publikum.

(21b) * **Stykket sluttet**, hilste skuespillerne på publikum.

Construction absolue :

(22) **Le chat parti**, les souris dansent.

(22a) **Når katten er ude**, spiller musene på bordet.

(22b) * **Katten ude**, spiller musene på bordet.

Encore une autre possibilité consiste à reformuler la construction en une principale coordonnée comme dans (23) bien que la possibilité de traduire littéralement en danois existe avec le maintien du participe passé comme en (23b) qui cependant semble un peu bizarre mais qui n'est pas incorrect :

(23) **Surprise**, Marie n'a pas su répondre. (cit Nølke 1997 : 217)

(23a) **Marie blev overrasket og** vidste ikke hvad hun skulle svare.

(23b) **?Overrasket**, vidste Marie ikke hvad hun skulle svare.

Comme apposition :

(24) La tarte aux pommes, **faite à la maison**, est délicieuse.

(24a) **Æbletærten, der er hjemmelavet**, er meget lækker. (cit Nølke 1997 : 217)

(24b) * **Æbletærten, hjemmelavet**, er meget lækker.

Quoi qu'il en soit, il faut savoir analyser la fonction syntaxique pour bien transférer la sémantique dans la traduction de la langue cible - et c'est là que la grammaire nous donne des informations indispensables pour obtenir une interprétation correcte, adéquate et équivalente sous respect des règles grammaticales et communicatives. - En résumé, on peut constater que la traduction n'est pas une tâche impossible, surtout si elle est combinée avec la grammaire.

5. Quelques remarques - en guise de conclusion

L'enseignement de la traduction a besoin de se servir de la grammaire sans laquelle l'apprenant n'arriverait pas à maîtriser la langue étrangère. Il n'est pas uniquement question de chercher le sens d'un mot mais il faut savoir construire le sens à partir des mots, des structures, des constructions syntaxiques mais aussi à partir des connaissances connexes tout en prenant en considération la situation, la connaissance des interrelations humaines, etc.

La grammaire reste un outil nécessaire et indispensable pour les études de traduction, mais elle n'en est qu'un parmi d'autres ; il faut aussi obtenir une connaissance profonde de la culture source, donc une connaissance de beaucoup d'éléments extra-linguistiques qui rajoutent des informations très utiles pour la compréhension et l'interprétation du discours /du texte à traduire.

Il ne suffit plus de considérer la traduction comme un simple transfert interlinguistique ; il faut considérer la traduction comme un acte de communication qui se sert, entre autres, des outils qui lui sont fournis par la grammaire mais aussi par une réflexion sur les signaux linguistiques offerts par le texte, la situation, etc.

On peut toujours parler de gains et de pertes en traduction, mais une comparaison du danois et du français nous permet de dégager du danois et par contraste, du français, des caractéristiques qui seraient restées invisibles à l'apprenant - et au linguiste - qui ne travaillent que sur une seule langue. Donc la traduction - et la comparaison interlinguistique - nous permet d'éclaircir certains phénomènes linguistiques et syntaxiques qui sans de telles comparaisons contrastives seraient restés invisibles et ignorés. La traduction doit ainsi être conçue comme une discipline auxiliaire de la linguistique et de la grammaire. - Si la traduction est avant tout une discipline comparée et contrastive, il s'ensuit qu'elle suppose que les sujets qu'elle cherche à rapprocher (le danois et le français), sont connus. Donc il faut avoir une bonne connaissance solide des nuances de la langue étrangère et de sa grammaire, mais aussi une connaissance très étendue et solide de la langue maternelle, ce qui veut dire que l'on ne peut guère profiter de l'enseignement de la version et du thème sans posséder la curiosité linguistique et grammaticale que peut évoquer l'enseignement de la grammaire. Donc, l'interrelation entre la sémantique, la grammaire (en théorie - et en pratique) et la traduction garde son bon sens bien qu'elle ne soit pas de nouvelle date.

Bibliographie

- Bassnett, S. 2011. *Reflections on Translation*. Bristol, Buffalo, Toronto : Multilingual Matters.
- Berman, A. *L'épreuve de l'étranger*.
- Durieux, C. 2005. « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches ». *Meta : Translator's Journal*, vol. 50, no 1, p. 36-47.
- Hansen, E., Heltoft, L. 2011. *Grammatik over det Danske Sprog*. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab.
- Jakobson, R. 1963/2003. *Essais de linguistique générale. 1. Les fondations du langage*. Paris : Les Editions du Minuit.
- Korzen, H. 2004. *Introduktion til leksikalske og syntaktiske strukturer på fransk og dansk. Det franske sprog*. Sænummer.
- Korzen, I., Lundqvist, L. (red.). 2003. *Sprogtypologi og oversættelse - endocentriske og exocentriske sprog*. København : Samfundslitteratur.
- Ladmiral, J.-R. 1994. *Traduire : théorème pour la traduction*. Paris : Gallimard.
- Mangueneau, D. 1996/2009. *Aborder la linguistique*. Paris: Editions du Seuil.
- Mounin, G. 1963. *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard.
- Nølke, H. 1997. *Fransk Grammatik og Sprogproduktion*. Copenhague : Kaleidoscope.
- Nølke, H. 2008. « La genèse d'un nouveau manuel de grammaire française : Visions, travail, résultat », *Synergies Pays Scandinaves*, n° 3, p. 53-61. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves3/nolke.pdf> [consulté le 10 octobre 2017].
- Rasmussen, J., L. Stage. 1993. *Moderne fransk grammatik*. København : Schønberg.
- Riegel, M., Pellat, J.-P., Rioul, R.. 1994/2009. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Vinay, J.-P., Darbelnet, J. 1958/1977. *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. Didier.

Notes

1. A l'origine l'essai de Jakobson a été publié en anglais dans R. A. Brower (ed.). 1959. "On Translation", Harvard University Press, p. 232-239. - Je cite ici de la traduction française de 1963 (l'édition 2003).
2. Evidemment, il faut également prendre en considération les information culturelles, situationnelles, etc, mais le focus de cet article reste la grammaire, la typologie et la sémantique.
3. Cet exemple peut également se traduire par 'Il est monté dans sa chambre' mais le verbe *monter* ne nous donne que des informations sur la direction, mais pas sur le mouvement.



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

(Faire) une grammaire du français (d') aujourd'hui : pratique et théorie

Martin Riegel

Université de Strasbourg, France
martin.riegel@orange.fr

Résumé

La présentation de la *Grammaire méthodique du français* (2009) qui suit se propose de définir le cahier des charges, forme et contenu, d'une grammaire globale du français d'aujourd'hui. Partant de la conception qu'ont ses auteurs de l'objet « langue », elle identifie la description grammaticale à celle de la compétence (connaissances et aptitudes) d'un locuteur français ordinaire. Le domaine grammatical regroupe alors un ensemble de compétences sectorielles, dont le noyau dur fédère quatre composantes basiques : lexicale, morphologique et syntaxique ; complétées par les composantes phonético-graphique en amont, pragmatique en aval. La description de chacune de ces composantes se caractérise par les positionnements théoriques qui conditionnent sa (re)présentation et son insertion dans l'architecture générale de l'ouvrage. Elle est « méthodique » et « explicative » dans la mesure où les analyses qu'elle propose sont argumentées et intégrées dans une mise en ordre théorique d'une représentation générale du français actuel dans tous ses états.

Mots-clés : grammaire de consultation, description grammaticale, savoir lexical, connaissance morphologique et syntaxique, distinction oral/écrit

(Making) a grammar of French today : theory and practice

Abstract

The presentation of the French grammar *Grammaire méthodique du français* (2009) defines the requirements and specifications, the form and the content of a general grammar of French today. The article gives a presentation of the authors' conception of « language » and it identifies a grammatical description with a French speaker's competence (knowledge and aptitude). The grammatical domain brings together a set of competences which consists of four basic components: lexicon, morphology and syntax, completed with phonetics-graphics and pragmatics. The description of each of these components is characterised by the theoretical positions which determine the (re)presentation of the general structure of the grammar. The grammar is « methodical » and « explanatory » in so far as the proposed analyses are argued and integrated in a theoretical order for a general representation of French language.

Keywords: grammar, grammatical description, lexical knowledge, knowledge of morphology and syntax, distinction between oral and written language

« Faire de la grammaire, faire une grammaire », telle était la question posée par le forum organisé en octobre 2000 par le CIEP et qui réunissait des auteurs de grammaires, des linguistes et des enseignants du français langue maternelle et étrangère¹. A partir de l'expérience concrète et encore toute fraîche de la confection, avec mes deux collègues Jean-Christophe Pellat et René Rioul, d'une grammaire universitaire, *la Grammaire méthodique du français* (en abrégé *GMF*) parue en 1994, j'ai pu développer à cette occasion une série de réflexions sur les rapports entre ces deux types d'activités. Aujourd'hui, avec le recul d'une vingtaine d'années - et six éditions de l'ouvrage, dont la dernière revue et augmentée - une véritable refonte de l'ouvrage serait certainement justifiée. Si l'ampleur de la tâche en a dissuadé les auteurs, le constat invitait opportunément² à opérer une mise à jour des réflexions précédentes sur le cahier des charges d'une telle grammaire : ce qu'on est en droit d'en attendre tant sur le plan de son contenu que de l'architecture générale qui en configure l'exposition.

1. Un public et des objectifs

Une grammaire comme la *GMF* est un ouvrage de consultation à l'usage d'un public d'utilisateurs bien spécifique et avec l'objectif que s'assignait déjà en 1964 la *Grammaire Larousse du français contemporain* (en abrégé *GLFC*), qui demeure une référence dans l'histoire des grammaires universitaires :

[...] proposer au public cultivé, aux professeurs - et aux étudiants - aux étrangers apprentis en notre langue, une grammaire qui soit au courant des derniers résultats de la recherche linguistique, mais aussi un manuel directement utilisable pour l'enseignement. (GLFC, p. 4).

C'est aussi, un demi-siècle plus tard, l'objectif clairement affiché de la *GMF* (2009) :

[...] destinée à tous ceux que leurs travaux ou leurs activités amènent à aborder le français contemporain dans une optique résolument linguistique : étudiants et enseignants de français, de linguistique générale ou de langues étrangères [et qui] s'adresse aussi aux « littéraires » maintenant que la linguistique s'ouvre sur l'analyse du discours littéraire et que la pragmatique linguistique prend le relai de l'ancienne rhétorique (XXIX).

A cette différence près toutefois que son domaine s'élargit à celui d'une *grammaire globale* ou *grammaire au sens large* :

On a résolument opté pour une grammaire au sens large du terme, qui prend en compte tous les aspects de la forme et de l'interprétation des énoncés, et donc du dispositif (la langue française) dont ils procèdent. (XXX)

Grammaire globale du français contemporain tel qu'il s'écrit et se parle, la Grammaire méthodique du français accorde une place centrale à la syntaxe et à la morphologie, qu'elle articule avec les autres dimensions de la langue, tant formelles (phonétique, prosodie, ponctuation, orthographe) qu'interprétatives (sémantique et pragmatique). (4° de couverture)

C'est qu'en cinquante ans le champ de la recherche en linguistique s'est considérablement élargi : des avancées consistantes ont été enregistrées dans les domaines traditionnels de la morphologie et de la syntaxe ; la sémantique a connu des développements significatifs dans ses dimensions lexicales, syntaxiques, énonciatives et illocutoires ; et la description du français s'est résolument ouverte à la variété de ses usages. La comparaison des quinze premières entrées terminologiques des index respectifs de la *GLFC* (1964) et de la *GMF* (2009) est à cet égard révélatrice³ :

Fig. 1

INDEX	GLFC 1964	GMF 2009
Abréviation	(§ 73) 7 lignes	[p. 915-918] Troncation vs Sigles vs Acronymes (1a-b)
	∅	Absolu (construction a.) (2a-b)
	∅	Acceptabilité (8)
	∅	Accomplissement (3a)
	∅	Achèvement (3b)
	∅	Acquiescement
	∅	Acronyme (1b)
	∅	Actance, actant (4)
	∅	Acte de langage : 7 renvois (15 pages)
	∅	Adjectif : relationnel (5), modalisant (6a-b)
	∅	Adverb(i)al (emploi a. de l'adjectif) (7-7a)
	∅	Affecté (objet a.) vs Effectué
	∅	Agrammatical(ité) (8-8a)
Alinéa	[§ 56] 2 lignes	[p. 167-168] 10 lignes + Remarque (10 lignes)
	∅	Allomorphe

Manquent rétrospectivement à l'appel dans la *GLFC*

- les procédés morphologiques d'abrègement à l'œuvre dans le domaine du lexique :

(1a) Notre prof(esseur) de français - Il a passé son bac(*calauréat*) - un arrêt de (*auto*)bus [Troncations⁴]

(1b) O.T.A.N. [otã] ; P → SN + SV [*pé* se réécrit *ess-ène* plus *ess-vé*] [Acronymes] SABENA [= Société aéronautique belge d'exploitation et de navigation aériennes]

- les constructions dites *absolues* du type GN - Adj / Participe, apposées (2a) ou en élargissement attributif du sujet (2b) ou de l'objet, sans marquage du lien prédicatif entre les deux termes :

(2a) Les yeux battus, la mine triste et les joues blêmes, tu ne dors plus... (*Bambino*, chanson)

(2b) Il est reparti bredouille / les mains vides

- les modalités d'action (*Aktionsart*) qui caractérisent les propriétés aspectuelles des verbes et qui distinguent, par exemple, les procès d'*accomplissement*, bornés mais non momentanés, comme *lire* et les procès d'*achèvement*, bornés et momentanés, comme *sortir* :

(3a) Jean s'est promené pendant une heure

(3b) *Jean est sorti pendant une minute

- les notions d'*actance* [4] et de *valence* qui décrivent l'aptitude de certaines catégories grammaticales centrales à fonctionner comme mots-têtes de configurations syntaxiques dont les termes régis (les *actants*) se caractérisent par leur *rôle sémantique*. C'est ainsi qu'un verbe comme *donner* sera dit *trivalent* parce qu'il requiert trois actants par rapport au procès spécifique qu'il dénote : un sujet et deux compléments l'un direct, l'autre indirect, qui identifient respectivement l'agent (A) d'un procès de transfert (PT), l'objet (O) du transfert et le bénéficiaire (B) du transfert :

(4) Saint Martin (*act1 / sujet / A*) a donné (*PT*) la moitié de son manteau (*act2 / objet direct / O*) à un pauvre (*act3 / objet indirect / B*)

- la notion générale d'*acte de langage* et, ici, l'acte illocutoire particulier de l'*acquiescement* et son marquage (p. ex. par le mot phrase *oui*).
- les deux catégories d'adjectifs non qualifiants : *relationnels* dérivés de bases nominales, non antéposables au nom, non prédicatifs, inaptes à la suffixation adverbiale en *-ment* et sans nom de propriété correspondant (5) ; et *modalisants*, non prédicatifs, sans nom de propriété correspondant et qui modulent la désignation du nom qu'ils modifient (6a-b) :

(5) une crise cardiaque - *une cardiaque crise - une crise *très cardiaque - la *cardiacité de la crise - *cardiaquement vôtre (vs cordialement vôtre)

(6a) un ancien / futur policier - des jeunes mariés - le prochain / dernier train pour Paris - une vraie choucroute - un sacré / fichu menteur

(6b) *Une ancienne chapelle, un pur mensonge, un vague diplôme* : ou quand un *simple adjectif* modalise le rapport de la désignation nominale (titre d'article : Riegel, 2005a)

• l'emploi *adverb(i)al* des adjectifs, qui affecte d'un attribut adjectival l'objet non réalisé d'une construction à objet interne⁵. Sur le modèle de la construction à attribut de l'objet dans :

(7) Jean mange [son steak]_{objet} [saignant]_{attribut}

on analyse ainsi l'adjectif *gras* de

(7a) Jean mange [Ø] gras

comme l'attribut de l'objet interne (= *ce qu'il mange*) non réalisé du verbe *mange*.

• la distinction, pour l'interprétation des compléments argumentaux du verbe construits directement, entre objets *affectés* (*Il lui a tiré la barbe*), qui existent indépendamment du procès verbal, et effectués (*Il lui a dessiné une barbe*), qui en sont le résultat.

• la notion d'*agrammaticalité*, jugement porté sur la bonne formation des énoncés (*grammaticalité / acceptabilité*) et pierre de touche dans les procédures de validation des hypothèses grammaticales, notamment comme contrexemple contribuant à l'établissement ou à la vérification d'une règle grammaticale. Ainsi l'*agrammaticalité* (signalée par l'astérisque antéposée) de l'exemple construit :

(8) *Je veux que je parte

conforte a contrario la règle qui y est violée, à savoir la non-réalisation du sujet de la complétive s'il est coréférent à celui du verbe régissant (ici *vouloir*) et les modifications consécutives à son effacement (absence de marqueur subordonnant, verbe régi à l'infinitif) :

(8a) Je veux Ø Ø partir

• le terme d'*allomorphe* pour désigner les *variantes* (réalisations différentes) d'un même *morphème* (unité minimale porteuse de sens obtenue par segmentation des énoncés). *Morphème* figure bien dans l'index de la *GLFC*, non pas à la page (blanche !) 7 comme indiqué, mais dans la Remarque de la page 12 où ce terme

distingue les morphèmes grammaticaux des *lexèmes*, morphèmes lexicaux, les deux étant des *monèmes* (au sens de Martinet). Et contradictoirement, trois paragraphes plus haut, le *mot* y est défini comme « la plus petite unité qui corresponde à un sens ». Ce flottement, qui n'est pas que terminologique, s'explique sans doute par la récente importation dans le petit monde linguistique français de l'époque d'un nouvel outillage descriptif en voie de stabilisation.

La conclusion à tirer de ces constats est que la *GMF* a pu prendre en compte les acquis cumulés d'un demi-siècle de travaux et de recherches dans le domaine des sciences du langage, qui ont substantiellement modifié nos conceptions du langage et de l'économie des langues. Avec ce que cela implique de révisions et d'innovations dans le domaine des modèles descriptifs, des instruments d'analyse opératoires et de la terminologie à l'œuvre dans la représentation de l'objet « langue » qu'est une grammaire globale.

2. Le domaine grammatical : l'objet « langue »

« On ne peut décrire une grammaire sans avoir une conception globale de la langue. En cela on peut dire qu'une grammaire révèle du même coup ce qu'est le positionnement théorique de son (ou ses) auteur(s). » (Charaudeau, 2001 : 24). Celui qui sous-tend la *GMF* correspond à la définition programmatrice que donnent de la grammaire d'une langue Bloomfield (1933 : 27), à laquelle répond en écho, à quelque trente années de distance, celle de Chomsky (1970 [1968] : 46) :

To put it briefly, in human speech, different sounds have different meanings. To study this coordination of certain sounds with certain meanings, is to study language.

La personne qui a acquis la connaissance d'une langue a intériorisé un système de règles reliant d'une certaine façon le son et le sens. Le linguiste qui élabore une grammaire d'une langue propose en réalité une hypothèse concernant ce système assimilé.

Une langue y est définie en compréhension comme un *dispositif symbolique* constitué d'un ensemble de *formes significatives* (mots, morphèmes, architectures syntaxiques et profils prosodiques) que les locuteurs utilisent pour produire et interpréter des *énoncés* véhiculant de l'information⁶. La connaissance de ces formes et des conditions de leur emploi constitue ce qu'il est convenu d'appeler la *compétence* des locuteurs. Décrire la grammaire d'une langue ou la compétence de ses utilisateurs sont alors une seule et même entreprise, illustrée par l'exemple pratique qui suit.

2.1. Sous nos énoncés, leur grammaire

Le 19 octobre 2010, le journal local *les Dernières nouvelles d'Alsace*, relatant la visite à Strasbourg, capitale européenne, du secrétaire général de l'ONU Ban Ki Moon, citait la phrase initiale convenue - mais formulée dans la langue régionale qu'est l'alsacien - de son discours devant l'Assemblée européenne :

(9) Es freit mii ganz herzlich hit een Strasburi ze seen

Ne comprirent, bien sûr, ce qu'avait voulu dire Ban Ki Moon (« Je me réjouis du fond du cœur d'être aujourd'hui à Strasbourg ») que ceux, auditeurs en direct et lecteurs du journal (et aujourd'hui de ces lignes) parlant couramment l'alsacien, c'est-à-dire ayant intériorisé la grammaire de ce dialecte germanique. Les schématisations⁷ [10-15] de l'énoncé [9] donnent un aperçu des connaissances et aptitudes activées par un locuteur ordinaire (désormais Lo) pour produire et interpréter cette séquence sonore dont le journal donnait la transcription (ortho)graphique :

[10]	Es	freit	mii	ganz	herzlich	hit	een	Strasburi	ze	seen	
[11]	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(a)
[12]	Ça réjouit moi tout à fait du fond du cœur aujourd'hui à Strasbourg d' être										
[13]	Pro	V	Pro	Adv	Adv	Adv	Prép	NPr	Part	VInf	(b)
[14]	[N0]	↔	[N1]	[·]	→	[·]	[·]	[·]	→	[·]	(c)
	[∅] _x	↔	↔						[N2] _x	(d)

(a) Mots / (b) Catégories de mots / (c) Liens syntaxiques / (d) et sémantiques

• Lo analyse intuitivement le flot sonore que constitue la forme orale de (9) en une séquence de 10 *mots* [10-11] - séparés par des blancs dans la transcription graphique - à chacun desquels sa compétence lexicale non seulement associe une signification bien déterminée (reproduite dans la traduction mot-à-mot [12]), mais assigne aussi une catégorie grammaticale [13]⁸ qui conditionne son insertion dans l'architecture syntaxique de l'énoncé.

• Lo reconnaît le *lien syntaxique* (et sa *contrepartie interprétative*) entre les mots et groupes de mots (délimités par les crochets droits de la schématisation [14]) dans l'architecture syntaxique de (9). Dans ce schéma, le fléchage signale quatre de ces rapports de construction syntaxique. Soit :

- 1) le rapport prédicatif que le verbe d'action *freit* instaure entre son argument initial causatif *es* et son second argument, l'objet affecté *mii*
- 2) la modification intensive opérée par l'adverbe *ganz* sur l'adverbe subséquent *herzlich*

- 3) le rapport entre la préposition *en* et son régime *Strasburi* qui forment ensemble le complément locatif antéposé au verbe à l’infinitif *seen* (= *être* / *se trouver*).
- 4) la coréférence entre le sujet pronominal vide N0 *es* et le groupe complément à l’infinitif N2 *een Strasburi ze seen*, symbolisée par la coindexation des deux constituants dans la deuxième ligne de la schématisation [14]. Ce qui fait que Lo interprète cataphoriquement ce dernier comme le « véritable » sujet du verbe *freit*, comme le vérifient la version « personnelle » (9a) de (9) et ses traductions mot-à-mot (9b) et en bon français (9c) :

(9a)	Hit	een	Strasburi	ze	seen	freit	mii	ganz	herzlich
(9b)	Aujourd’hui	à	Strasbourg	(d’)	être	réjouit	moi	tout à fait	du fond du cœur
(9c)	Etre aujourd’hui à		Strasbourg			me	réjouit	tout à fait	du fond du cœur

Et au niveau phrastique, la configuration N0 - V - N1 - N2 (sujet - verbe - complément indirect - complément direct) identifie (9) comme une phrase déclarative (et non pas interrogative ni injonctive) interprétée conventionnellement comme un acte illocutoire d’assertion (et non pas de questionnement ni d’injonction).

- Lo reconnaît et interprète également les *marques prosodiques* dans la réalisation orale de (9). Le contour intonatif, qui va d’abord montant (intonation progressive) jusqu’au pic *Strasburi* suivi d’une intonation descendante (conclusive), est caractéristique de la phrase déclarative et se superpose à son marquage syntaxique. Cette intonation est transcrite graphiquement par le point final. Simultanément, des accents démarcatifs découpent la phrase en plusieurs groupes correspondant chacun à des unités syntagmatiques conformément à l’articulation syntaxique de la phrase : une césure principale (//) entre le groupe prédicatif [sujet - verbe - objet indirect - objet direct] et le groupe infinitif qui reprend cataphoriquement le sujet ; et à l’intérieur de chacun de ces deux groupes deux pauses secondaires (/) qui séparent respectivement la constellation argumentale du verbe *freit* de son complément adverbial et le verbe à l’infinitif *ze seen* de son complément locatif antéposé :

[9d] *esfreitmi / ganzherzlich // een Strasburi / zeseen*

- Lo reconnaît et interprète les variations de la forme de certains mots. Ainsi *freit* sera identifié comme la troisième personne du singulier du présent du verbe *frei* (*freije* (forme verbale à l’infinitif, comme *seen*) : le présent situe le procès dénoté par le verbe dans le moment de l’énonciation de (9), et la troisième personne

du singulier est la marque de son accord avec le pronom invariable *es ipso facto* identifié comme son sujet. *Mi* est non seulement reconnu comme le pronom de la première personne par lequel Lo s'autodésigne, mais aussi comme la forme qu'il prend lorsqu'il est objet direct, *ich* et *mer* étant celles du sujet et de l'objet indirect. Il s'agit ici de *désinences* qui contribuent aussi de façon décisive à l'organisation syntaxique (indicateurs de fonction, marques d'accord) et à l'interprétation de la phrase (9).

• Même s'il n'a jamais rencontré ce mot, Lo identifierait *herzlich* comme une forme lexicale complexe, faisant office d'adjectif / adverbe, qui associe le nom *Herz* (= cœur) et le suffixe *-lich* (= « de manière) sur le modèle :

[15] Nom + *-lich* ® Adj / Adv

et signifiant « cordial, chaleureux / de tout cœur, chaleureusement ». C'est qu'il reconnaît et interprète intuitivement la combinatoire à la base des mots construits, que le modèle soit de type interne (affixation) ou externe (composition).

Le démontage de l'énoncé (9) ne donne qu'un aperçu partiel et rudimentaire des connaissances grammaticales qu'un locuteur alsacien met en œuvre pour produire et pour interpréter des énoncés dans sa langue. Les compétences grammaticales mises en évidence ne constituent en effet que le cœur dur de la grammaire d'une langue : celle des formes significatives que sont les mots [a] et leur structure interne [d-e], leur combinatoire dans les énoncés [b] et leur configuration intonative [e]. Ces compétences sectorielles correspondent aux domaines centraux de toute grammaire : *lexique*, *morphologie*, *syntaxe* et *prosodie*. A quoi s'ajoutent ceux qui décrivent, en amont, notre (re)connaissance intuitive de la réalisation sonore (*phonétique* et *phonologie*) et écrite (*orthographe*, *ponctuation*) des énoncés sous ces deux formes ; et, en aval, les procédures interprétatives et d'interaction communicative qui interviennent dans les conditions effectives de la communication langagière (*pragmatique*, pour faire court). La *GMF*, comme toute grammaire qui se veut scientifique et globale, se caractérise par sa conception et sa représentation de chacun de ces domaines ainsi que par la façon dont elle les intègre dans son modèle descriptif général.

2.2. Le domaine grammatical en extension : des compétences sectorielles

Quatre sortes de formes signifiantes, complémentaires par rapport à leur fonction symbolique, constituent la base du dispositif symbolique qu'est la langue française actuelle conçue comme l'équipement communicatif du locuteur ordinaire. A chacun de ces domaines correspond une compétence sectorielle qui comporte - par

ou *coutu* [kuty], qui ne sont pas perçues comme des mots). Cette connaissance se vérifie dans les usages dénommativement ciblés que Lo fait des ce terme pour désigner un certain type d'instrument caractérisé par sa configuration matérielle et sa fonction, mais aussi dans son aptitude à proposer des périphrases définitoires qui explicitent le contenu des mots :

(17) L'apiculture, c'est quoi ? - C'est l'élevage des abeilles.

et à effectuer des tâches qui impliquent une analyse de leur sémantisme : par exemple, associer à une définition, comme dans les mots croisés, le terme lexical idoïne :

(18) Arrêt momentané des hostilités suite à un accord : *trêve*

ou encore reconnaître les similitudes et les différences de sens entre les mots :

(19a) *Armistice* et *trêve*, ça signifie la même chose

(19b) Un *planeur*, c'est un *avion*, mais sans moteur et pour faire du vol à voile

• son statut catégoriel [c] de nom, masculin de surcroît, qui conditionne son insertion dans l'architecture syntaxique et morphosyntaxique de la phrase. Le locuteur l'emploie en conséquence comme tête d'un syntagme nominal, lui antépose un déterminant (auquel le nom impose la marque de son genre), le dote d'expansions facultatives telles qu'un adjectif épithète antéposé ou postposé (dont il détermine également le genre¹⁰), un groupe prépositionnel postposé dit « complément du nom » ou une relative déterminative.

Son sens confère également au mot *couteau*, outre celles communes à la catégorie générale du nom [c], deux propriétés morphosyntaxiques additionnelles liées au fait qu'il dénote des entités comptables. D'une part, il se construit avec des déterminants comptables définis ou indéfinis et est, à ce titre, incompatible avec l'article dit « partitif » réservé aux substances massives¹¹ comme *eau*, *farine*, etc. :

(20) Prend le / un / ce / mon couteau vs *Prends du / un peu de couteau

D'autre part, ne dénotant pas un procès, contrairement à des noms prédicatifs comme *tri* ou *éloge*, *couteau* ne saurait se combiner avec un verbe support qui le « verbalise » (*faire le tri de* = *trier* ; *faire l'éloge de* = *louer* vs **faire le couteau de*) et n'actualise pas syntaxiquement la constellation valencielle [sujet - objet argumental] associée à cette propriété :

(21) Jean fait le tri de ses photos ® le tri de ses photos par Jean

(22) *Jean fait le couteau de ses photos ® *le couteau de ses photos par Jean

Les mots constituant les unités de base de l'architecture syntaxique de nos énoncés, les grammaires consacrent des développements plus ou moins détaillés aux différentes catégories de mots (« parties du discours » dans la terminologie traditionnelle). La *GMF* envisage et décrit chacune des sept catégories majeures dans une perspective résolument syntacticosémantique, comme le montre l'extrait suivant de sa table des matières (Fig. 3) :

Fig. 3

Ch. VII / Le groupe nominal : déterminants, noms et pronoms
Ch. VIII / Le groupe verbal : le verbe et ses constructions
Ch. IX / La morphologie verbale
Ch. X / La sémantique des formes verbales
Ch. XI / L'adjectif et le groupe adjectival
Ch. XII / La préposition et le groupe prépositionnel
Ch. XIII / L'adverbe

Ainsi les noms, les déterminants et les pronoms sont décrits et caractérisés dans le cadre du groupe nominal dont ils sont les constituants et où se révèlent leurs propriétés définitoires de construction et d'interprétation. Pour le verbe, les propriétés syntaxiques (types de constructions, complémentation, etc.), morphologiques (conjugaisons, accords, etc.) et interprétatives (modes, temps et aspects) font l'objet chacune d'un chapitre. L'adjectif et la préposition sont également envisagés dans le cadre du groupe syntaxique dont ils constituent le mot-tête. Le chapitre consacré à l'adverbe, qualifié à juste titre de « pervers polymorphe » (J. Goes), en décrit la polyfonctionnalité : modifieur de l'adjectif, d'un autre adverbe, d'une préposition, d'un verbe, d'un déterminant, d'un nom ou d'un pronom (*Même Jean / Même lui a renoncé*) ; complément de phrase ou d'énoncé (*Heureusement, il l'a raté - Franchement, votre travail est nul*) ; ou encore connecteur assurant l'enchaînement des phrases au niveau textuel (P1 - *Ensuite* P2 - *Puis* P3 - *Enfin / Finalement* P4). Quant aux conjonctions, elles sont décrites dans la partie de la *GMF* consacrée aux types de phrases et aux phrases complexes, dans le cadre des constructions spécifiques où elles interviennent (subordonnées complétives, relatives et circonstancielles ; phrases coordonnées ou juxtaposées).

2.2.2. Les connaissances morphologiques

Les mots peuvent avoir une structure interne dont l'étude relève de la *morphologie* dite *lexicale* ou *grammaticale* selon qu'elle décrit la configuration des mots

complexes (dérivés, composés ou convertis) ou la variation formelle des mots fléchis (verbes, adjectifs, déterminants et pronoms). Dans les deux cas, les unités en jeu dans ce qui constitue la syntaxe interne des mots sont des *morphèmes*, « *unités minimales porteuses de sens obtenues par segmentation des énoncés* » (GMF, 2009 : 889) et donc par définition associant forme et sens.

Soit les deux formations néologiques¹² récentes *tartinabilité* et *désaltération* relevées dans les encarts publicitaires d'une marque de beurre et d'une bière sans alcool :

(23) Une *tartinabilité* naturelle légendaire et un goût incomparable

(24) [...] elle vous procure une grande sensation de fraîcheur et de *désaltération*

Confrontés à ces mots pour eux entièrement nouveaux, les premiers lecteurs n'auront éprouvé aucune difficulté particulière à les interpréter comme dénotant respectivement « la propriété de pouvoir être tartiné » et « l'état d'être désaltéré », parce qu'ils ont reconnu intuitivement et les éléments constitutifs de leur architecture interne (*préfixes*, *bases* catégorielles et *suffixes*) et les règles formelles et interprétatives qui régissent leur combinaison :

- De la base nominale *tartine* se dérive par *conversion* le verbe attesté *tartiner* (« répandre en une mince couche sur du pain ») qui fournit à son tour la base verbale de l'adjectif suffixé *tartinable* spontanément interprété « que l'on peut tartiner » et à partir duquel une deuxième suffixation forme le nom de propriété *tartinabilité* (« propriété de pouvoir être tartiné »)¹³.

- Le verbe *désaltérer* dérivé par préfixation du verbe *altérer* (dans son acception « exciter la soif ») et ici suffixé plaisamment pour produire le nom d'état *désaltération* (« sensation de voir sa soif apaisée »), fait également l'objet d'une conversion de sa forme participiale *désaltérant* en un adjectif dénotant « la propriété d'étancher la soif », p. ex. dans *une boisson désaltérante*.

Force est de constater que le mécanisme de construction de ces deux formations complexes fonctionne sur un mode compositionnel associant des formes et leur contenu¹⁴. Les bases lexicales *tartine* et *désaltérer* y sont définies par leur appartenance respective à la catégorie nominale et verbale et par leurs contreparties référentielles ; les suffixes par une instruction qui spécifie à la fois la nature catégorielle de la base avec laquelle ils se combinent et le type d'opération sémantique à effectuer sur le sens de la base pour construire le sens global de la forme dérivée : le suffixe *-able* requiert une base verbale pour former un adjectif dénotant la possibilité d'être soumis au procès dénoté par le verbe ; le préfixe *dé-* / *dés-*, lorsqu'il se combine avec une base verbale processive comme *altérer* forme

un verbe signifiant l'éloignement de l'état induit par le procès dénoté : *désaltérer* quelqu'un, c'est faire en sorte qu'il ne soit plus *altéré*.

Le même constat se vérifie pour les *mots composés*, p. ex. ceux de la série paradigmatique *casse-noix*, *coupe-fil*, *essuie-glace*, *garde-meuble*, *brise-glace*, *tire-bouchon*, etc., qui couple le schéma syntaxique V - N1 (verbe à la troisième personne du singulier + objet nominal) et le modèle interprétatif « entité qui a pour fonction d'effectuer ou de localiser le processus décrit par le schéma syntaxique », mais aussi pour les autres types de noms composés :

- Nom + nom : *chou-fleur*, *timbre-poste*, *bébé-éprouvette*
- Nom + préposition + nom : *chemin de fer*, *salle à manger*
- Nom + adjectif : *coffre-fort*, *fromage blanc*, *carte bleue*
- Adjectif + nom : *rond-point*, *grand-père*
- Préposition + nom : *avant-bras*, *après-ski*

Dans le domaine *flexionnel*, les *désinences* servent non pas à former des mots nouveaux, mais les différentes formes d'un même mot (nom, déterminant, adjectif, verbe). Elles sont porteuses d'une signification proprement grammaticale par rapport aux formes dites *radicales*, auxquelles elles sont affixées. Il s'agit essentiellement d'informations temporelles, aspectuelles et modales pour les *radicaux* verbaux (25)¹⁵ et quantificatrices pour les déterminants (26) :

- (25) chant-_(Base) → je chant-*ais* / tu chant-*eras* / je chanterais si ...
- (26) J'ai acheté *ton* livre / *tes* livres - J'ai parié sur *ce* cheval / *ces* chevaux

Les affixes flexionnels interviennent essentiellement dans le phénomène de l'*accord* par lequel un mot transfère une ou plusieurs de ses marques morphologiques (genre, nombre, personne) sur un ou plusieurs mots auxquels il est lié directement ou indirectement dans l'architecture de la phrase¹⁶. Ainsi dans la phrase :

(27) Diverses solutions alternatives ont été envisagées, mais elles étaient toutes trop onéreuses

le nom *solution*, tête du premier groupe nominal, a la propriété inhérente d'être féminin, mais est employé au pluriel. Il impose les marques de son genre et de son nombre aux deux autres constituants du groupe nominal que sont le déterminant *diverses* et l'adjectif épithète *alternatives*, mais aussi à la forme verbale *ont été envisagées* dont il est le sujet. De façon analogue, le pronom personnel féminin pluriel *elles* - lui même accordé en genre et en nombre avec le sujet de la première proposition - détermine l'accord du verbe copule *étaient* et de son attribut *onéreuses*. Ce marquage des rapports syntaxicosémantiques par l'accord est largement redondant, surtout à l'écrit¹⁷, par rapport aux indications positionnelles qui se déduisent de l'architecture syntaxique des phrases.

La *GMF* consacre un chapitre entier (XX) à une présentation générale de la composante morphologique du français et traite les caractéristiques morphologiques (lexicales et flexionnelles) spécifiques des parties du discours dans les chapitres et sections qui leur sont consacrés.

2.2.3. Les connaissances syntaxiques

Notre connaissance de la syntaxe du français regroupe un nombre limité de schémas architecturaux qui régissent la combinaison des mots pour former des énoncés. Cette configuration syntaxique en constitue la colonne vertébrale, où les mots viennent s'insérer non seulement selon leur statut catégoriel (p. ex. nom, verbe, adjectif, etc.), mais aussi compte tenu de leur sous-catégorisation (p. ex. nom comptable / massif, nom d'individu / collectif, etc.), c'est-à-dire, en dernière analyse de leurs compatibilités sémantiques. Soit, par exemple, la séquence phrasique [groupe nominal + verbe + groupe nominal] schématisée par :

[28] N0 - V - N1

et illustrée par la phrase :

(29) Je suis un linguiste

Il suffit de mettre à l'imparfait son pivot verbal pour constater qu'elle recouvre en fait deux constructions différentes :

(29a) J'étais un linguiste = N0 sujet - Verbe copule - N1 attribut

(29b) Je suivais un linguiste = N0 sujet - Verbe transitif - N1 objet

Ici deux configurations prédicatives différentes (argument - copule - prédicat adjectival vs argument initial - prédicat verbal - argument final) se coulent, via l'insertion lexicale, dans la séquence [28] en lui conférant chacune des propriétés syntaxiques additionnelles¹⁸, avec au résultat deux schèmes syntaxiques différents.

Autre exemple d'une même séquence surdéterminée syntaxiquement par son investissement lexical, le groupe nominal complexe à deux têtes nominales tel qu'il est schématisé par :

[30] [Dét - N₁ - *de* - (Dét) - N₂]_{GN}

se démultiplie en trois schèmes syntaxiques illustrés par les séquences (31), (32) et (33) :

(31) Un tas de sable = N₁ Nom-tête - N₂ Complt du nom

(31a) Il y avait un tas de sable. Ce tas ...

(32) Un tas de [problèmes] = Dét complexe - [N₂ Nom-tête]

(32a) [Quelques] problèmes

(32b) Il y avait un tas de problèmes. *Ce tas ...

(33) Son coquin de [mari] = Dét - (N₁ classifieur - de) - [N₂ Nom-tête]

(33a) Son [Ø] mari

(33b) Son mari, ce coquin, ...

où N1¹⁹ est respectivement

- le nom tête (suivi du complément déterminatif *de* N2) de l'ensemble du groupe nominal (31)
- le nom tête du déterminant complexe *un tas de* suivi de *problèmes*, nom tête N2 du groupe nominal (32)
- le nom classifieur *coquin* inséré entre le déterminant *son* et le nom tête *mari* du groupe nominal (33).

D'où il ressort que les différents types de constructions syntaxiques non seulement sont investies par des configurations sémantiques relationnelles (notamment prédicatives et déterminatives), mais que leur architecture est surdéterminée par ce sémantisme dans la connaissance que nous en avons et l'usage que nous en faisons²⁰.

L'extrait suivant de la table des matières (fig. 4) donne un aperçu du traitement la composante syntaxique dans la *GMF* :

Fig. 4

<p style="text-align:center">DEUXIÈME PARTIE SYNTAXE DE LA PHRASE SIMPLE <i>Chapitre VI.</i> La phrase et son architecture <i>Chapitre VII.</i> Le groupe nominal : déterminants, noms et pronoms <i>Chapitre VIII.</i> Le groupe verbal : le verbe et ses constructions <i>Chapitre IX.</i> La morphologie verbal <i>Chapitre X.</i> La sémantique des formes verbales <i>Chapitre XI.</i> L'adjectif et le groupe adjectival <i>Chapitre XII.</i> La préposition et le groupe prépositionnel <i>Chapitre XIII.</i> L'adverbe <i>Chapitre XIV.</i> Les types de phrases</p>
--

TROISIÈME PARTIE
SYNTAXE DE LA PHRASE COMPLEXE

Chapitre XV. La phrase complexe : juxtaposition, coordination et subordination

Chapitre XVI. Les relatives

Chapitre XVII. Les complétives

Chapitre XVIII. Les circonstanciées

Chapitre XIX. Juxtaposition et coordination

La deuxième partie de la grammaire présente « la syntaxe de la phrase simple » envisagée d'abord dans son architecture générale (Ch. VI), avec ses prolongements dans les chapitres (Ch. VII à XIII) consacrés aux différentes parties du discours, puis dans un dernier chapitre (Ch. XIV) dédié aux différents « types de phrases ». La troisième partie, consacrée à « la syntaxe de la phrase complexe », traite successivement les trois types de propositions subordonnées - relatives, complétives en *que* / infinitives et circonstanciées - (Ch. XVI, XVII et XVIII), les juxtaposées et les coordonnées (XIX). Aujourd'hui, une réorganisation radicale de la troisième partie de ce plan d'exposition m'apparaît souhaitable, qui envisage la syntaxe des énoncés sur trois plans combinatoires hiérarchisés, dont chacun intègre le précédent : celui de la proposition, de la phrase et du schéma de phrases :

- La *proposition* est l'unité minimale à visée communicative (elle dénote un état des choses) qui combine, selon des règles de rectio et de concaténation, un prédicat et sa constellation argumentale ainsi que des ajouts. Ainsi la proposition :

(34) les employés confient souvent leur épargne à des fonds de pension en vue de leur retraite

combine autour du prédicat *confient* les trois arguments *les employés*, *leur épargne* et *des fonds de pension*, qui saturent les positions ouvertes par ce prédicat organisateur ; mais aussi les ajouts *souvent* et *en vue de leur retraite*. Comme telle, (34) constitue le noyau grammatical des phrases correspondantes (déclarative, interrogative ou impérative) :

(34a) Les employés confient souvent leur épargne à des fonds de pension en vue de leur retraite.

(34b) Les employés confient-ils souvent leur épargne à des fonds de pension en vue de leur retraite ?

(34c) Employés, confiez votre épargne à des fonds de pension en vue de votre retraite !

mais aussi de propositions subordonnées (complétives, relatives, circonstancielles) :

(34d) Tu sais bien [que les employés confient souvent leur épargne à des fonds de pension en vue de leur retraite]

(34e) Le patron a vu [ses employés confier leur épargne à des fonds de pension en vue de leur retraite]

(34f) Les employés, [qui confient souvent leur épargne à des fonds de pension en vue de leur retraite,] ...

(34g) [Si les employés confient souvent leur épargne à des fonds de pension en vue de leur retraite], alors ...

C'est dans une nouvelle deuxième partie, intitulée *Syntaxe de la proposition*, que l'on retrouverait alors l'essentiel des analyses syntaxiques des chapitres IX à XIII, mais aussi les propositions dites « subordonnées » lorsqu'elles sont enchâssées dans une autre proposition.

- La *phrase simple*, ou *proposition énoncée*, constitue l'énoncé minimal qui communique le contenu d'une proposition sur le mode illocutoire d'une assertion, d'un questionnement ou d'une injonction²¹. C'est dans cette partie que figurera l'ancien chapitre XIV (« Les types de phrases ») qui décrit la forme et l'interprétation des propositions assertées, niées, objets de questionnement ou à fonction directive, telles (34a-b-c). Leur modalité illocutoire centrale peut s'accompagner de modalités périphériques telles que l'apostrophe, la thématization et la topicalisation de constituants, le détachement de circonstanciels scéniques, etc. Les phrases telles que (34d-e-f-g), où une proposition est enchâssée dans une proposition dite « principale », seront donc considérées comme des phrases simples dans la mesure où ces propositions - relatives, complétives et circonstancielles - sont des constituants propositionnels de la phrase. Dans la catégorie des véritables « propositions subordonnées », on rangera alors aussi les propositions circonstancielles en détachement frontal et d'autres constructions détachées (appositions, participiales) lorsqu'elles sont dépendantes de la phrase ou régis à distance par un de ses constituants. La subordination, du coup, se trouvera pratiquement restreinte aux enchâssements et aux détachements régis dans le cadre de la phrase simple.

- Le *schéma de phrases* ou *complexe phrastique* correspond à un enchaînement de deux ou plusieurs segments qui sont des phrases. Ce qui caractérise ce type d'assemblage syntaxique, c'est qu'il n'est pas d'ordre rectionnel, mais parataxique. Son unification et sa clôture syntaxique sont toujours marquées à l'oral par l'intonation : continuative pour le(s) premier(s) segment(s), conclusive pour le dernier. Il s'analyse comme le regroupement sous une modalité énonciative supérieure

(assertion, question, injonction) d'unités énonciatives de type phrastique, avec ou sans marquage de leurs liaisons (constructions *syndétiques* vs *asyndétiques*). Ces constructions font l'objet, dans la *GMF*, du chapitre XIX (« Juxtaposition et coordination »).

Voici deux exemples de binômes phrastiques asyndétiques, le premier de Molière, le second de Racine (pour montrer que ce type de construction n'est pas l'apanage du discours oral) :

(35) *Vous n'êtes point gentilhomme, vous n'aurez pas ma fille ; (Le bourgeois gentilhomme)*

(36) *Je t'aimais inconstant, qu'aurais-je fait fidèle ? (Andromaque)*

Le premier est une séquence de deux phrases assertives, le second juxtapose une phrase déclarative et une phrase (pseudo)interrogative. Dans les deux cas, l'intonation de la première séquence est continuative (laissant attendre une suite), celle de la seconde conclusive (signalant le complément d'information attendu). Le lien interphrastique est de nature causale dans (35) et aurait pu être marqué par un connecteur coordonnant, mais pas nécessairement frontal, dans la seconde séquence (*Vous n'êtes point gentilhomme, donc vous n'aurez pas ma fille / vous n'aurez donc pas ma fille*). Dans (36) le lien est d'abord de type consécutif (le fait avéré d'aimer un partenaire volage implique un surcroît d'amour dans l'hypothèse où ce partenaire eût été fidèle), mais doublé d'un effet de contraste / surenchérissement entre les situations successives dénotées par les deux phrases juxtaposées²². Ici encore, le second membre phrastique aurait pu être introduit par un connecteur interphrastique explicitant le lien qui l'unit au premier :

(36a) *Je t'aimais inconstant, alors qu'aurais-je fait si tu avais été fidèle ?*

Le trinôme [P1, *non que* P2 *mais* P3] enchaîne trois phrases sous la même visée illocutoire d'un constat explicatif, comme l'illustre l'exemple lexicographique (*DLFC* : 3654) suivant :

(37) *Riquet vivait dans le moment présent, non qu'il manquât de mémoire, mais il ne se délectait point à se souvenir (France)*

La définition subséquente que le dictionnaire donne de la construction *non que ... mais* caractériserait parfaitement l'unification syntaxique et l'unité sémantique de la suite des trois phrases : « *Non que*, suivi du subjonctif, sert à écarter une cause que l'on pourrait supposer, mais qui n'est pas exacte, pour y substituer la véritable cause ». A condition toutefois de préciser qu'il s'agit de la cause de la phrase initiale contextuellement (c'est-à-dire dans l'état des connaissances supposées

partagées au moment de son énonciation) considérée comme avérée²³. Comme on le voit, l'enchaînement des trois phrases est fortement conditionné par la mise en mémoire de l'information véhiculée par la phrase antérieure et, pour la première, de celle du ou des énoncés précédents. Ce conditionnement est caractéristique de l'ensemble des schémas de phrases, en enchaînement syndétique ou asyndétique, qu'il s'agisse

- des binômes [cause / hypothèse suivies de leur conséquence] :

(38a) Tu lui donnes la main, il prend ton bras

(38b) Donne-lui la main, (et) il te prendra le bras

(39) Un pas de plus, (et) tu es un homme mort

(40) Je serais riche, je m'achèterais une Porsche

- des séquences corrélatives à parallélisme et / ou à marqueur initial répété :

(41) *Ma fille ça fait trente ans qu'elle est mariée ça fait trente ans qu'elle vient manger chez moi le midi* (Muller 2002)

(42) *Plus j'y réfléchis, plus je crois que c'est la meilleure solution* (DLFC : 4374)

- des séquences dont le premier segment est une phrase présentative en *il y a* X introduisant un nouveau référent discursif X et qui, dans un deuxième temps, enchaîne anaphoriquement une assertion à propos de X :

(43) Il y avait un mec, il faisait la queue ...

et qui alternent avec des phrases simples :

(43a) Il y avait un mec qui faisait la queue.

(43b) Un mec faisait la queue.

D'autres constructions, traditionnellement analysées comme des formes de subordination, se révèlent être en réalité des instances particulières de schémas de phrases. C'est le cas des relatives « disjointes » (GMF : 807-808) comme :

(44) *Un loup survient à jeun qui cherchait aventure, / Et que la faim en ces lieux attirait* (La Fontaine)

(45) *Un cosaque survint qui prit l'enfant en croupe* (V. Hugo)

où la survenue du loup est une phrase présentative « en action » de l'animal, à charge pour la seconde de dévoiler les intentions qui l'animent. C'est le cas aussi de certaines constructions étiquetées « de subordination inverse » comme :

(46) *Tu aurais été là, ça ne se serait pas produit* (GMF : 873)

sur la base de leur équivalence sémantique à la construction à conditionnelle subordonnée :

(46a) Si tu avais été là, ça ne se serait pas produit

mais qui constituent en réalité un enchaînement paratactique de deux phrases sur le modèle des binômes (38a-b), (39) et (40) ci-dessus.

Comme on le voit, le domaine des constructions²⁴ qui relèvent des schémas de phrases est bien plus étendu et diversifié que ne le donnent à penser les grammaires traditionnelles - et la *GMF* ne fait pas toujours exception à ce constat - dont l'analyse des phrases dites « complexes » se fonde sur la distinction sommaire entre subordination, coordination et juxtaposition.

2.2.4. Les connaissances prosodiques

Lo reconnaît et interprète le profil prosodique des énoncés, qui a une fonction significative associée aux caractéristiques syntaxiques qu'il souligne ou marque directement. Ainsi l'accent démarcatif (suivi de la perception subjective d'une pause) délimite des groupes syntaxiques d'un rang hiérarchique variable (cf. [9d] ci-dessus), comme dans le distique holorime de Monnier où le même alexandrin recouvre deux configurations syntaxiques / sémantiques différents :

(47) Gal / amant de la reine // alla // tour magnanime //
Galamment / de l'arène / à la tour Magne / à Nîmes

Un contour intonatif spécifique signale le type de phrase, p. ex. déclaratif vs interrogatif, qui distingue (48) de (49) et fait, au plan illocutoire, de la première phrase une assertion et de la seconde une question :

(48) Jean n'est pas encore arrivé.

(49) Jean n'est pas encore arrivé ?

Des schémas prosodiques particuliers caractérisent des parties d'énoncé en décrochage énonciatif, telles que l'apposition phrastique *fait curieux* signalée par une *mélodie parenthétique* basse et plate dans :

(50) Fait curieux, Jean n'est pas encore arrivé.

(51) Jean, fait curieux, n'est pas encore arrivé.

Et, dans la phrase (52a) résultat de la suppression du groupe verbal terminal de (52), la mélodie parenthétique de la proposition incidente *c'est le petit ami de Julie* se mue ipso facto en une intonation à deux versants, ascendante puis descendante, caractéristique de la phrase déclarative, résultat de la suppression :

(52) Jean, c'est le petit ami de Julie, n'est pas encore arrivé.

(52a) Jean, c'est le petit ami de Julie ∅ .

Plus généralement, l'unification des segments autonomes regroupés en une seule et même unité constituant un schéma phrastique tel qu'il a été décrit dans la section précédente est marquée un profil prosodique global où toutes portent une intonation continuative (^s) sauf la dernière, marquée par une intonation finale conclusive d'achèvement (^f). Ainsi la phrase relevée récemment dans un magazine hebdomadaire :

(53) *Je conclus provisoirement, car il faudra y revenir, il y a dans l'hallali contre Hollande quelque chose qui me déplaît, car l'homme manifeste dans une telle épreuve un courage remarquable.* (Juliard / Marianne)

est fragmentée en une suite de quatre phrases :

(53a) [Je conclus provisoirement]_{p1}, [car il faudra y revenir]_{p2}, [il y a dans l'hallali contre Hollande quelque chose qui me déplaît]_{p3} [car l'homme manifeste dans une telle épreuve un courage remarquable]_{p4}^{P4}

couplant deux phrases coordonnées par *car* ($P_1 - P_2$ et $P_3 - P_4$). Le premier s'interprète comme l'annonce d'un acte de conclusion, dont le second est la réalisation. La clôture de l'ensemble à intonation continuative y est marquée par l'intonation conclusive du dernier segment phrastique :

(53b) [Je conclus provisoirement]^s [car il faudra y revenir]^s, [il y a dans l'hallali contre Hollande quelque chose qui me déplaît]^s [car l'homme manifeste dans une telle épreuve un courage remarquable]^f

2.2.5. Savoirs et savoir-faire pragmatique

D'un point de vue strictement grammatical, notre compétence pragmatique regroupe un ensemble de connaissances et surtout d'aptitudes autres que celles qui viennent d'être décrites dans les sections précédentes mais qui, dans les circonstances effectives de nos interactions communicatives, interviennent dans leur prolongement. On peut les classer en trois grands types selon la façon dont elles conditionnent la bonne formation communicative des énoncés et dont elles activent des connaissances situationnelles ou cotextuelles. La reconstitution des opérations à l'œuvre dans ce travail interprétatif montre qu'il sollicite l'activité inférentielle de Lo selon trois types de procédures.

- Lo doit être en mesure d'effectuer les *inférences programmées* par la *signification instructionnelle* de certaines formes (mots ou morphèmes), notamment

« déictiques » ou « indexicales ». Ainsi pour interpréter la phrase (54) comme signifiant (55), il faut prendre en compte la date de son énonciation (ici, le 1^{er} mars 1970) pour effectuer le calcul requis par le sens codé de *après-demain* = « jour qui suit celui où ce mot est énoncé »²⁵ :

(54) La naissance est prévue pour *après-demain*.

(55) La naissance est prévue pour *le 3 mars 1970*.

Il en va de même pour l'identification du lieu désigné par *cet endroit* sur l'écriteau *Laissez cet endroit aussi propre que vous l'avez trouvé* affiché dans des toilettes, où l'identification localisatrice s'effectue à partir du support mural où figure l'expression démonstrative pour référer métonymiquement au local où il est apposé. Ces aptitudes typiquement pragmatiques sont incorporées dans la définition que la *GMF* donne de l'article défini et du déterminant démonstratif :

[56] *L'article défini sert à référer à une entité identifiable à partir du seul contenu descriptif du reste du GN [et] présuppose l'existence et l'unicité : il n'y a pas d'autre(s) référent(s) accessibles qui vérifient la description de la réalité désignée par le GN » [...] : Le chien aboie.*

(57) *A Strasbourg, votre hôtel se trouve non loin de la cathédrale [Il n'y a qu'une cathédrale]*

(58) *??? A Paris, votre hôtel est juste derrière la gare (GMF : 283-4) [Il y a plusieurs gares !]*

[59] *Dans ses emplois déictiques [le déterminant démonstratif] désigne un référent présent dans la situation de discours ou accessible à partir d'elle. Il peut alors être accompagné d'une mimique ou d'un mouvement qui en facilitent l'identification : Je vais prendre ces chaussures. [...] Plus généralement, le démonstratif sert à référer à une réalité présente dans la situation, y compris dans le contexte proprement linguistique.*

(60) Pierre est encore en retard. Il / Cet étourdi a encore dû oublier l'heure (GMF : 286)

• Le deuxième cas de figure, l'activation de la mémoire discursive, est illustré par l'interprétation de la phrase :

(61) La digestion du canard fut difficile.

dont l'ambiguïté sera levée parce que Lo sélectionnera celle des deux interprétations jugée compatible avec l'état courant des connaissances partagées au moment de son énonciation. En effet, le référent de l'expression *le canard* sera considéré comme l'agent ou l'objet affecté du procès *la digestion* selon que la

phrase aura été énoncée dans le contexte d'un lendemain de réveillon ou à l'issue de la visite d'un élevage de volailles.

Dans les schémas de phrases (2.2.3.) également, on a vu que l'enchaînement et l'ordre des séquences ainsi que les relations (notamment de corrélation), sous-déterminée en l'absence de connecteur, requièrent le recours à l'information mise en mémoire par les séquences antérieures et aux inférences qu'elles autorisent.

- Le troisième type d'inférences est celui des *inférences de validation énonciative / discursive* qui permettent de dériver « ce qu'a voulu dire Lo » (le sens énonciatif de son énoncé) à partir de « ce qu'il a effectivement dit » (le sens conventionnel de cet énoncé) dans une situation énonciative donnée. C'est le cas de la réponse « indirecte » du locuteur B de (62b) dont le sens conventionnel / littéral n'indique pas l'heure et, à ce titre, apparaît tout à fait incongrue par rapport à la demande (62) de A. Sauf si B suppose son interlocuteur dispose de la connaissance contextuellement partagée [63] dont le couplage avec le sens conventionnellement véhiculé par (62b) équivaut à celui directement et conventionnellement véhiculé par l'énoncé (62a) :

A : (62) - Quelle heure est-il ?

B : (62a) - Il doit être vers les 10 heures et demie

(62b) - Le facteur vient tout juste de passer

[63] « Le facteur passe régulièrement vers 10 heures et demie »

Ce qui suppose l'aptitude, suite à la reconnaissance de son caractère inapproprié comme réponse à (62), à intégrer le sens conventionnel de (62b) dans le calcul qui déduit - ici sur le mode syllogistique - de sa conjonction avec la connaissance [63] le sens énonciatif (62a). Cette aptitude, qui se manifeste couramment dans ce qu'il est convenu d'appeler les *actes de langage indirects* comme (62b), est plaisamment exploitée dans le sketch célèbre de Pierre Dac et Francis Blanche (*Le fakir Rabindranath Duval*) :

(64) Pouvez-vous me donner le numéro du compte en banque de monsieur ? - Oui ! - Il le peut, c'est formidable !

où la demande de faire est interprétée littéralement par le fakir comme un demande d'être capable de faire.

Ces opérations inférencielles montrent que notre équipement mental proprement grammatical est aussi - et heureusement pour un déroulement efficace de la communication langagière - approprié à un traitement de l'information articulant connaissances langagières et informations extralangagières. Elles sont présentées, dans la *GMF*, dans les chapitres et sections consacrés

- à la sémantique des déterminants (Ch. VII 2.) et des pronoms (Ch. VII 5.)
- à la sémantique des formes verbales (Ch. X)
- à l'interprétation des types de phrases (Ch. XIV)
- aux actes de langages, directs et indirects (Ch. XXIII 3.)
- aux mécanismes de la référence (Ch. XXII)
- à la forme et à l'interprétation des expressions anaphoriques (Ch XXIV 3.)

2.2.6. Les formes de l'écrit et de l'oral

• La distinction oral / écrit

La première partie de la *GMF*, « Les formes de l'écrit et de l'oral : phonétique et orthographe » (51-172), caractérise la langue française sous les deux formes de ses réalisations, écrite et orale, que son premier chapitre (Fig. 5) caractérise en tant que tels et dans leurs rapports :

Fig. 5

<p>Ch. 1 / L'oral et l'écrit (p. 51-71)</p> <p>1. DE L'ORAL À L'ÉCRIT</p> <p>2. PHONIE ET GRAPHIE</p> <p>3. ANALYSE DU DISCOURS ORAL</p>

Le français, contrairement à d'autres langues romanes, manifeste de très importantes différences entre les usages écrits et oraux »²⁶. Le discours oral, foncièrement conditionné par ses conditions de production *on line* (élaboration au fur et à mesure de sa production), peut être sommairement illustré par les deux exemples, tirés d'un magazine (*MAIF Magazine* Oct. 2015), qui simulent un dialogue oral :

(65) *C'est quoi une meilleure assurance habitation ?*

(66) - *Alors, cette inondation dans ton appart ?*

- *J'ai rien eu à réclamer : plombier, assèchement, relogement ... Super service !*

et par cette séquence écrite à coloration orale :

(67) *C'est une belle blonde. Les Tunisiens n'ont pas peur des belles blondes, c'est parce qu'ils n'ont pas de Marion Maréchal-Le Pen (Patrick Besson, Le Point).*

On y observe, outre la négation simple, le recours à l'ellipse, à la phrase à segmentation et aux juxtapositions sur le mode des schémas de phrases évoquées plus haut (ici un binôme à segment présentatif enchaînant sur un segment anaphorique. Ces particularités sont décrites comme des variations dans les sections

consacrées aux catégories et aux constructions concernées. Par exemple, pour l'élision « familière » :

Par ailleurs, la langue de la conversation familière admet l'élision de tu et que, voire de qui devant voyelle : T'as raison - T'iras bien le voir - C'est lui qu'a raison. Inversement, on observe parfois que, contrairement au bon usage, certaines élisions en principe obligatoires ne sont pas réalisées : C'est moins fréquent que autrefois - près de une heure. (GMF : 104)

ou pour les relatives non standard, d'un usage courant dans le discours oral surtout familier, la section (Ch. XVI 2.8.) qui leur est consacrée et présentée ici sous forme abrégée :

« On trouve donc, à côté des relatives standard introduites par *qui, que, dont, où, lequel* (*l'homme qui rit / que l'on recherche / dont je t'ai parlé / auquel tu ressembles / à qui Paul s'est adressé*) :

a. *Que* invariable (subordonnant omnicasuel) : *Dimanche que vient je lui écris ma carte - C'est ce que j'ai le plus besoin - C'est ce que je me souviens le mieux*

b. *Que* + terme anaphorique, pronom ou déterminant (décumul) : *Voilà une idée qu'elle est bonne - Mon mari que je n'ai plus de nouvelles de lui - Des types que le malheur des autres les amuse - Vous savez, ceux qu'on a vu leur description dans le journal (Gide, *Caves du Vatican*) [...]*

Variante : le terme anaphorique est une préposition orpheline²⁷ employée comme représentant le GP : *La fille que je vis avec (Renaud) - J'ai acheté des os, que je vais faire du bouillon avec (ex. oral) - C'est une idée que je suis contre.*

c. Pronom relatif + terme anaphorique (anaphore pléonastique) : *Mon cher Émile dont je suis sans nouvelles de lui - J'ai acheté des allumettes dont j'en ai besoin - D'où une jungle des prix où il est difficile de s'y retrouver (radio) »*

• **La matière sonore des énoncés oraux et sa transcription graphique**

Un locuteur francophone a une connaissance pratique du système de « sons » propres à sa langue, qu'il prononce et combine dans ses énoncés, et reconnaît aussi dans leurs combinaisons dans les énoncés d'autrui. L'extrait du début de la table des matières (Fig. 6) donne un aperçu du traitement respectif dans la GMF du système phonétique / phonologique français et de sa réalisation dans la chaîne parlée et son « écriture », c'est-à-dire de sa transcription graphique selon le système orthographique propre au français. Les numéros entre parenthèses après certains chapitres ou sous-chapitres correspondent à des exemples illustrant le traitement de la matière du développement et caractérisés sommairement :

Fig. 6

Ch. II / Les sons du français (p. 72-113)
1. DE LA PHONÉTIQUE À LA PHONOLOGIE (68) (69)
2. LES PHONÈMES DU FRANÇAIS
2.3. Variation des phonèmes (70)
3. LA CHAÎNE PARLÉE
3.1. La syllabe phonique (71)
3.2. Les jointures (<i>liaison</i> et <i>élision</i>)
Ch. III / L'orthographe française (p. 114-139)
1. LES PRINCIPES DE FONCTIONNEMENT
2. LES UNITÉS GRAPHIQUES
3. LE SYSTÈME ORTHOGRAPHIQUE FRANÇAIS (71) (72)
4. ACCENTS ET SIGNES AUXILIAIRES
5. LES RECTIFICATIONS DE L'ORTHOGRAPHE (1990)
Ch. IV / La ponctuation (p. 140-172)

(68) Donne-moi une *bière* / *pierre* : /p/ vs /b/ Les *raisins* / *raisons* de la colère : /ɛ̃/ vs /ɔ̃/

Deux exemples de paires minimales : deux mots qui ne se distinguent que par la plus petite différence phonique possible = le phonème, unité minimale phonologique.

(69) un ours *brun* [bRœ̃] vs un *brin* / bRɛ̃ / de paille /œ̃/ > /ɛ̃/

Une opposition phonologique menacée : le phonème /œ̃/ en voie de disparition au profit de /ɛ̃/.

(70) un médecin / medesɛ̃ / vs / metsɛ̃

Un cas de variation conditionnée : le phonème /t/ s'assourdit et se prononce /d/ devant la consonne sourde /s/ (lorsqu'on ne prononce pas le /e/ qui les sépare).

(71) ton *père* et ta *mère* [tɔ̃ - pɛR- e - ta - mɛR] vs *périr* [pe - RiR], *mériter* [me - Ri - te]

Un découpage syllabique phonique : syllabes ouvertes (terminées par une voyelle) vs syllabes fermées (terminées par une consonne).

(71) lettre simple : a = /a/ *ma*, *ta*, *sa* ; digramme : ai = /ɛ/ *lait*, *aime*, *faire* ; trigramme : eau = /o/ *eau*, *beau*, *ruisseau*

Les trois types d'unités graphiques minimales, selon que la graphie d'un son est réalisée par une lettre ou par un groupe de deux ou de trois lettres.

(72) Le trigramme *aim* de *faim*: 1) = /ɛ̃/ ; 2) {*famine* / *affamé* / *famélique*} ; 3) *faim* / *fin* / *feint*

La polyfonctionnalité du trigramme *aim*, qui transcrit le phonème /ɛ̃/, relie graphiquement le mot *faim* avec ses dérivés *famine*, *affamer* et *famélique* et distingue graphiquement *faim* de ses homophones *fin* et (*il*) *feint*.

3. Mais encore...

3.1. Le choix d'une grammaire « méthodique »

Comme son titre l'indique, la *GMF* se veut une grammaire « méthodique », c'est à dire « raisonnée », au sens où les analyses qu'elle propose sont argumentées par des propriétés empiriquement vérifiables. Pour ne prendre qu'un exemple, la formulation de la règle dite « de cacophonie » y est solidement argumentée, notamment par des exemples agrammaticaux qui confortent l'hypothèse de l'effacement des formes de déterminants *des*, *du* et *de la* devant la préposition *de* et par leur emploi dans les compléments d'agent des phrases passives :

*L'article indéfini pluriel des et du partitif singulier du / de la s'efface après la préposition de : Ils sont venus de pays lointains (réduction de *venus de des pays lointains, à comparer à venus d'un pays lointain) - une tasse de café (= *une tasse de du café / une tasse de ce café). (GMF : 312)*

*L'emploi de la préposition de entraîne l'effacement de l'article partitif et des formes plurielles de l'article indéfini (règle de cacophonie, VII : 2.7.2.) : être dévoré par des remords / de remords ; être entouré par des amis / d'amis. On en a parfois inféré que de introduit les compléments d'agent sans déterminant : une hypothèse indéfendable, puisqu'elle implique l'existence de phrases actives agrammaticales (Il était entouré d'amis ® *Amis l'entouraient). (GMF : 735 Rem. 2)*

La réalité est plutôt que des et du contiennent, en raison de leur origine historique, la même préposition de, et que la langue évite la succession de deux occurrences du même outil grammatical en « absorbant » l'une par l'autre. (GMF : 313)

Il en va de même, dans ce qui précède, de la définition de la sous-catégorie des adjectifs relationnels (5) et de celle des noms prédicatifs (21-22), de la mise en évidence de l'ambiguïté syntaxique de la séquence (N0 - V - N1) et du groupe nominal complexe à deux têtes nominales [Dét - N₁ - *de* - (Dét) - N₂]

3.2. Les choix terminologiques

Pour des raisons éminemment pratiques, les auteurs de la GMF ont « *suivi par principe la terminologie grammaticale officielle telle qu'elle a été fixée par la Terminologie grammaticale de 1997 [...] Cette nomenclature constitue le seul métalangage effectivement commun aux étudiants, aux enseignants, aux chercheurs et, pour le grand public [...] une voie d'accès commode à une grammaire néanmoins moderne.* » (GMF : XXXII). Ils ont, par la force des choses, procédé à deux types d'ajustements. D'une part, en introduisant de nouveaux termes, « *ceux justement qui dans un passé récent ont profondément modifié notre façon de voir et de décrire les langues (p. ex. déterminant, verbe support, performatif, anaphore associative, prédicat(if) / argument(al), etc.)* » (GMF, Avant-propos : XXXIII)²⁸. D'autre part, en abandonnant une série de termes qui reflétant des conceptions désuètes qui ne résistent pas l'examen. Ce fut le cas des « *adjectifs dits démonstratifs, possessifs, indéfinis, interrogatifs et exclamatifs comme deux, trois, certains, quelques, etc. [...]. La plupart des linguistes considèrent aujourd'hui que, dans une langue comme le français, [ils] forment, avec les articles, une partie du discours, celle des déterminants, syntaxiquement et sémantiquement distincte de celle des adjectifs.* » (GMF : 276-277). Sans doute auraient-ils pu ou dû aller plus loin, par exemple en ne se contentant pas d'émettre une discrète réserve à propos de l'étiquette « *article partitif* » :

2.4.2. L'article indéfini dit « partitif »

Devant le singulier des noms massifs de matière (du plâtre, de la farine) et des noms dits « abstraits » qui ne renvoient pas à des entités comptables (du courage, de la lâcheté), on emploie les trois formes de l'article dit partitif : au masculin du et de l', selon que l'initiale du mot suivant est consonantique ou vocalique (du vin / de l'alcool) et au féminin de la et de l'dans les mêmes conditions (de la neige / de l'eau). On peut leur associer la forme des lorsqu'elle est employée avec des termes massifs essentiellement pluriel, c'est-à-dire dépourvus de singulier (des décombres, des épinards, etc.), ou encore avec certains termes qui connaissent des emplois au singulier, mais qui sont massifiés occasionnellement : avoir des aigreurs d'estomac, ou même je voudrais des haricots [...]. (GMF : 295-296)

En effet, comme le développement (ci-dessus) consacré à cet article le montre, il ne mérite en rien le qualificatif de partitif, puisqu'il n'opère pas de partition sur quoi que ce soit, mais la saisie non définie d'une entité massive. On a donc en français deux articles indéfinis, l'un comptable, *un(e), des*, l'autre massif (*du, de la*) et dépourvu de pluriel sauf dans les deux cas envisagés à la fin de l'extrait.

Bibliographie

- Berrendonner, A. 2002. « Les deux syntaxes ». *Verbum*, n^o XXIV (1-2), p. 23-36.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Demarty-Warzée, J., Rousseau, J. (éds) 2001. *Faire une grammaire, faire de la grammaire*. Les cahiers du CIEP. Paris : Didier.
- Charaudeau, P. 2001. « Une grammaire pour s'exprimer et réfléchir ». In : Demarty-Warzée, J., Rousseau, J. (éds), 2001, p. 23-28.
- Chevalier, J.-Cl., Blanche-Benveniste C., Arrivé M., Peytard, J. 1964. *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris : Larousse. [GLLF]
- Chomsky, N. 1970. *Le langage et la pensée*. Paris : Payot, [*Language and Mind*, New York : Harcourt, Brace & World, 1968].
- Corbin D., Corbin P., Temple M. (éds) 2004. *La formation des mots : horizons actuels*. *Lexique*, n^o 16. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Dictionnaire Larousse du français contemporain* (1989), Paris, Larousse. [DLFC]
- Fant L. 1990. « On the Relevance of the Semantics / Pragmatics Distinction ». *Copenhagen Studies in Language*, n^o 13, p. 16-40.
- Galli, H. 2006. « Interrogation sur la préfixation (de la concurrence de certains préfixes) ». *Lexique*, n^o 17, *La morphologie dérivationnelle dans l'ancienne langue française et occitane*, p. 117-132.
- Muller, Cl. 2002. « Schèmes syntaxiques dans les énoncés longs : où commence la macro-syntaxe ? ». In : Andersen, H.L., Nølke, H. (éds). *Macro-syntaxe et macro-sémantique*. Peter Lang, Coll. Sciences pour la communication, p. 71-94.
- Pellat, J.-C., Riegel, M. 2012. « La *Grammaire méthodique du français* : élaboration d'une grammaire linguistique globale ». *Langue française*, n^o 176, p. 11-26. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2012-4-page-11.htm> [consulté le 20 octobre 2017].
- Riegel, M. 1982. « Les opérations linguistiques de base : La substitution ». *L'information grammaticale*, n^o 15, p. 5-9.
- Riegel, M. 1983a. « Les opérations linguistiques de base (suite) : L'effacement et l'addition ». *L'information grammaticale*, n^o 16, p. 10-14.
- Riegel, M. 1983b. « Les opérations linguistiques de base (suite) : Le déplacement et la permutation ». *L'information grammaticale*, n^o 18, p. 16-20.
- Riegel, M. 1984. « Les opérations linguistiques de base (fin) : Les opérations complexes ». *L'information grammaticale*, n^o 20, p. 33-37.
- Riegel, M. 2005. « *Une ancienne chapelle, un pur mensonge, un vague diplôme* : ou quand un simple adjectif modalise le rapport de la désignation nominale ». *Cahiers de lexicologie*, n^o 86 (1) (*Les adjectifs non prédicatifs*), p. 105-129.
- Riegel, M. 2006. « Architecture et interprétation de la rection verbale : le cas des groupes nominaux construits directement ». In : Nølke, H., Baron, I., Korzen, H., Korzen, J., Müller, H.H. (éds), *Grammatica. Hommage à Michael Herslund*. Berne : Peter Lang, p. 437-451.
- Riegel, M. 2008. « Ces étranges « objets internes » qui ne sont ni des *objets* ni *internes* ». In : Bertrand, O., Prévost, S., Charolles, M., François J., Schnedecker, C. (éds), *Discours, diachronie, stylistique du français, Études en hommage à Bernard Combettes*, Berne : Peter Lang, p. 37-53.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. 2009. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF. [GMF]
- Wilson, D., Sperber, D. 1990. « Outline of the Relevance », *Hermes*, n^o 5, p. 35-56.

Notes

1. Demarty-Warzée & Rousseau, 2001.
2. Cet exposé a été présenté dans le cadre de la Journée « Sémantique, grammaire, didactique : le bon sens d'une vieille relation », qui s'est tenue à l'Université d'Aarhus le 5 novembre 2015.
3. Le symbole \bar{E} indique l'absence d'entrée du nom de notion grammaticale dans l'index. Les chiffres entre parenthèses renvoient aux exemples numérotés qui illustrent les termes et notions en question. Ailleurs ce même symbole indique la position d'un constituant syntaxique non réalisé ou effacé.
4. Donc également la distinction entre *aphérèse* (retranchement d'une ou plusieurs syllabes finales) et *apocope* (réduction de la partie initiale).
5. La *GMF* reprend ici l'analyse proposée par Riegel, 2008.
6. « La grammaire d'une langue est un outil qui nous permet de communiquer en envoyant des signaux qui indiquent ce que nous voulons dire » selon la formulation de Nøkke dans sa communication orale à la Journée « Sémantique, grammaire, didactique : le bon sens d'une vieille relation ».
7. Les exemples schématisés sont numérotés entre crochets droits.
8. La terminologie catégorielle y figure sous forme abrégée : Pro(nom), V(erbe), Adv(erbe), Prép(osition), N(om)Pr(opre), Part(icule) et V(erbe à l')Inf(initif).
9. Cette connaissance est souvent lacunaire du fait de la complexité de l'orthographe française. Sur l'économie du système, ses régularités et sa relative cohérence, voir *GMF* (121-131) et sur sa didactique *Ibid* (138-139). L'orthographe « officielle » du français a fait en 1990 l'objet de *Rectifications* non négligeables (mais non obligatoires !) dont l'application harmonise un certain nombre de pratiques indécises.
10. Pour qu'il y ait vraiment accord en nombre, il faudrait que ce dernier soit inhérent au nom pour pouvoir être transmis à ses déterminants et aux adjectifs épithètes. En fait, comme il porte sémantiquement sur l'ensemble du groupe nominal, sa marque se répartit uniformément sur les trois types de constituants.
11. Sauf dans des énoncés comme *Ça, c'est du couteau !* où, par un coup de force stylistique, la massification du nom estompe sa dimension comptable pour en restreindre la dénotation à ses seules qualités intrinsèques, par définition conçues sur le mode massif, comme le sont noms de propriété (*du courage, de la lâcheté*).
12. Et, à ce titre, non encore enregistrées dans les dictionnaires.
13. De l'adjectif *tartinable* se dériveraient aussi bien l'adjectif négatif *intartinable* (« impossible à tartiner »), pour caractériser un paquet de beurre congelé, que le nom de propriété correspondant *intartinabilité*.
14. Sur ce sujet, voir les travaux de D. Corbin et de son équipe et en particulier la publication citée en bibliographie. Pour la préfixation, voir par exemple Galli, 2006.
15. L'affixation désinentielle se combine avec la composition dans les formes verbales dites « composées » où une ou deux formes verbales dites « auxiliaires » se construisent avec le participe passé du radical verbal : La cigale *a chanté* tout l'hiver ... / Il dit *avoir été* insulté.
16. L'accord est un exemple typique de phénomène morphosyntaxique, dans la mesure où les variations formelles des mots affectés sont conditionnées par leur fonction(nement) syntaxique.
17. Une grande partie des morphèmes grammaticaux impliqués dans les différents mécanismes de l'accord ne se réalisent pas dans la forme orale des énoncés.
18. Pour une étude détaillée du conditionnement sémantique de la séquence V - N1 où un groupe nominal est directement régi par un verbe, voir Riegel (2005b).
19. (31a), (32a-b) et (33a-b) illustrent les trois statuts de N1 au moyen des tests manipulateurs que sont la reprise anaphorique, la substitution pronominale, l'effacement et la mise en apposition de *coquin* à N1. Sur l'usage de ces opérations dans l'analyse grammaticale, voir Riegel (1982-1983).

20. Sur le conditionnement sémantique de la syntaxe, voir *GMF* : 41-42 et 232-240; Riegel, 2005b et 2014.
21. Sur la phrase unité minimale communicative, voir *GMF* : 201-206.
22. La construction et l'interprétation des attributs du sujet (*inconstant*) et de l'objet (*fidèle*) relèvent de la syntaxe propositionnelle / phrastique. Sur ce point, voir Riegel (2014).
23. Voir *GMF* : 860.
24. Pour Berrendonner (2002) et d'autres, cette combinatoire selon des principes autres que ceux de rection et concaténation mis en œuvre à l'intérieur de la proposition relève d'un niveau syntaxique propre qui est celui de la *macrosyntaxe*. Sur le caractère opératoire de la distinction entre *macro-* et *microsyntaxe*, voir p. ex. Muller (2002).
25. Dans *La naissance était prévue pour le surlendemain*, il faut rechercher dans le cotexte antérieur de la phrase une indication temporelle comme l'antécédent à partir duquel situer la date dénotée par *le lendemain*, correspondant anaphorique de *après-demain*.
26. Et « comme la norme prescriptive est fondée sur l'écrit, elle stigmatise fortement les usages oraux, qui contredisent le modèle prévalent. » (*GMF* : 56)
27. Une préposition orpheline (*GMF* : 404 & 642 Rem 3) est construite sans son complément (non réalisé) : *Cette loi, j'ai voté contre - une loi que j'ai voté contre - Il m'a proposé son aide. Je compte dessus.*
28. Ces innovations sont illustrées, dans la section I, par le tableau comparatif (Fig. 1) des entrées terminologiques dans les index respectifs de la *GLFC* (1964) et de la *GMF* (2009).



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Du cri de douleur au signe de douleur : l'interjection *Aïe !*

Georges Kleiber

Université de Strasbourg & USIAS & EA 1339 LILPA/Scolia
kleiber@unistra.fr

Résumé

L'interjection *Aïe !* est généralement définie comme étant un cri de douleur. Notre objectif est de montrer que, sans être fausse, cette définition reste trop générale. Nous mettrons en relief d'une part quelle est son aire d'application et d'autre part qu'elle indique la douleur par un processus sémiotique mixte : indexical ou déictique pour ce qui est du côté suprasegmental (intensité et intonation) et symbolique pour ce qui est de la forme verbale. La particularité de l'interjection *Aïe !* est donc celle d'être un signe qui unit le subjectif au collectif et qui mène de la douleur ressentie individuellement à la douleur reconnue et partagée par une même communauté.

Mots-clés : interjection, processus sémiotique mixte : indexical ou déictique et symbolique

From the cry of pain to the sign of pain: the interjection *Aïe !*

Abstract

The interjection *Aïe!* is traditionally defined as a cry of pain. The main goal in this article is to show that this definition, if not wrong, is too general. On the one side we will focus on the use of this interjection and on the other show that it indicates the pain by means of a mixed semiotic process, i.e. indexical or deictic when it comes to the supra-segmental aspect (intensity and intonation) and symbolic when it comes to the verbal form. The particularity of the interjection *Aïe!* is that it is a sign that connects the subjectivity to the collectivity and that it connects individual pain to the pain that is well known and common for a whole group.

Keywords: interjection, mixed semiotic process: indexical or deictic and symbolic

Introduction

Est-il bien nécessaire de se pencher encore sur l'interjection *Aïe !* ? Une fois qu'on a dit avec les lexicographes et sémanticiens qu'il s'agit d'une forme qui exprime la douleur et que cette forme l'exprime sur le mode de l'exclamation ou du cri, la boucle semble linguistiquement bouclée. Il n'est en effet guère besoin

de rappeler que ce qui justifie l'appellation de *Aïe !* comme *cri* est, à l'oral, l'intonation exclamative et l'intensité sonore et, à l'écrit, le point d'exclamation. Et qu'il ne s'agit pas d'une autre sensation ou d'un autre affect que la douleur peut être montré par la question *quand est-ce qu'on utilise « Aïe ! » ?*. Le spécialiste comme le locuteur lambda y répondra en disant que :

On dit « Aïe ! » quand on a mal / quand on éprouve une douleur, etc.

et non :

On dit « Aïe ! » quand on a gagné / quand on a peur / quand on est soulagé, etc.

à moins de vouloir, pour une raison ou une autre, enfreindre volontairement l'association *a priori* entre *Aïe !* et la douleur. Le sémanticien ajoutera sans doute que cette restriction à la douleur se laisse mettre en relief par l'interrogation *Est-ce que tu as mal ?*. On observe, en effet, que, de même qu'elle est incongrue après l'affirmation *J'ai mal* :

A : *J'ai mal*

B : – ? *Est-ce que tu as mal ?*

elle l'est également après l'énonciation de l'interjection *Aïe !* :

A : *Aïe !*

B : – ? *Est-ce que tu as mal ?*

A moins que B ne vise à remettre en cause l'information donnée par A (cf. *Est-ce que tu as vraiment mal ?*), la question *Est-ce que tu as mal ?* n'est pas de mise après l'énonciation de *Aïe !* ou celle de *J'ai mal*, parce que la réponse à cette question est déjà donnée par l'interjection *Aïe !* comme par l'affirmation *J'ai mal*.

Cette équivalence sémantique *Aïe = cri de douleur* semble d'autant plus pertinente qu'en discours rapporté direct elle est fréquemment explicitée lorsque l'énonciation rapportée de *Aïe !* est introduite au moyen de *pousser un cri de douleur* ou de *crier de douleur* :

Et Pierre poussa un cri de douleur : « Aïe ! »

Et il cria de douleur : « Aïe ! »

Elle trouve également sa confirmation dans l'impossibilité d'avoir une interjection autre qu'une interjection de douleur :

**Et Pierre poussa un cri de douleur / cria de douleur : « Wouah ! / Ouf ! / Oups ! »*

Lancer une nouvelle enquête sur ce petit mot qu'est *Aïe !* peut donc sembler inutile. Mais il suffit de regarder les choses d'un peu plus près pour s'apercevoir que, même si elle n'est pas fausse, la réponse en termes de « cri de douleur » reste bien trop générale : elle n'explicité guère à quelle douleur s'applique l'interjection et elle ne renseigne nullement sur la manière dont elle renvoie à la douleur ni ne précise quel est le statut, « linguistique » ou « non linguistique », du « cri » en question. Nous endosserons donc l'imperméable de l'inspecteur sémioticien pour essayer de répondre aux interrogations que suscite ce « phrasillon¹ » de douleur qu'est *Aïe² !*. Chemin faisant, on découvrira, conjointement, à la fois certaines dimensions de la douleur et certains aspects des interjections. Et nous montrerons, au cours des six étapes de notre parcours, quelle est la complexité sémantico-pragmatique de *Aïe !*. Avec, au bout, la mise en évidence de son utilité de signe conventionnel symbolique : par son statut de symbole, *Aïe !* fait entrer la douleur individuelle, subjective, dans le champ du social, du collectif, celui des douleurs reconnues et partagées par une communauté.

1. Quel type de douleur ?

1.1. Douleur physique

L'interjection *Aïe !* n'est pas appropriée à tout type de douleur. En premier lieu, on rappellera qu'elle s'applique avant tout à la douleur physique. Elle n'exprime en effet que de manière limitée la douleur non physique, et ceci dans des emplois bien circonscrits où elle renvoie à un événement négatif (cf. une surprise désagréable, un ennui inattendu, etc.). Dans la majeure partie des cas, c'est la *sensation* de douleur qui est visée et non un sentiment de douleur. Si Paul apprend la mort d'un être qui lui est cher ou si la perte de son mandat de député lui cause une profonde douleur, il ne pourra exprimer, sans incongruité, sa douleur par un *Aïe !* interjectif. Par contre, s'il se brûle la main en sortant un plat du four ou s'il se fait mal en trébuchant sur une pierre, l'interjection de douleur *Aïe !* peut servir légitimement à exprimer la douleur ressentie. On peut se demander pourquoi *Aïe !* a surtout vocation à exprimer la sensation de douleur, alors que la plupart des termes exprimant la douleur – le nom *douleur* en premier – valent aussi bien pour la douleur physique que la douleur morale. La mise en évidence d'autres restrictions permettra d'apporter des éléments de réponse à cette question.

1.2. Conditions aspectuelles

En deuxième lieu, *Aïe !* se trouve soumis à des conditions aspectuelles assez strictes : la douleur doit être d'aspect inchoatif, ponctuel et causatif. L'aspect inchoatif réside dans le fait que la douleur exprimée par *Aïe !* est une douleur,

non pas qui existe déjà chez le sujet éprouvant, mais qui arrive, qui est nouvelle. Si j'ai mal aux dents depuis le matin, je ne puis au milieu de la journée, alors que je continue pourtant d'avoir mal, utiliser l'interjection *Aïe !* pour signaler que j'ai mal. On soulignera que de même que la douleur est nouvelle, de même l'interjection³ *Aïe !* est en quelque sorte « nouvelle » dans la mesure où son énonciation n'est pas préparée : elle ne s'inscrit pas dans la continuité, c'est-à-dire comme élément d'une suite discursive ou d'un schéma d'action en cours, mais représente vraiment un élément nouveau, inattendu discursivement ou actionnellement, qui soit brise le silence, soit interrompt le déroulement du discours⁴.

Cette douleur qui « arrive » est ponctuelle (ou perfective) : elle ne s'installe pas progressivement, mais elle est instantanée. Du point de vue aspect verbal, on parle d'*achèvement*, c'est-à-dire d'un procès qui ne prend pas de temps pour être, il est en quelque sorte « achevé » dès qu'il survient. Dans le langage de tous les jours, cela revient à dire que la douleur dénotée par *Aïe !* est « soudaine » ou « subite » ou qu'elle « surgit ». Une douleur « inchoative » qui s'établit progressivement ne répond pas en effet aux conditions d'emplois de *Aïe !*. Il est difficile pour quelqu'un qui commence à sentir la migraine s'installer d'utiliser *Aïe !* pour marquer sa douleur naissante. Cela ne signifie pas que la douleur qui donne naissance à *Aïe !* ne puisse pas durer, mais *Aïe !* ne prend pas en compte cette possibilité d'une douleur qui peut durer au-delà de son avènement. Il ne marque la ponctualité que pour la phase inchoative de la douleur et ne dit rien sur son prolongement ou non. Cet aspect non duratif de la survenance de la douleur qu'indique *Aïe !* trouve un écho-écot expressif dans la forme même de la classe des interjections à laquelle appartient *Aïe !*, celle de *mot-phrase* : alors même que l'interjection apparaît comme étant une phrase, c'est-à-dire une unité qui, normalement, parce qu'elle est prédicative, demande un développement et une progression combinatoires pour atteindre sa complétude prédicative, *Aïe !*, en tant qu'interjection, se révèle ponctuelle, grammaticalement parlant, dès le départ, en ce qu'elle atteint sa complétude prédicative, c'est-à-dire en ce qu'elle est phrase achevée, avec un seul « point », c'est-à-dire avec un seul mot ou unité lexicale.

Le troisième trait aspectuel concerne la causation : la douleur « soudaine » exprimée doit avoir une cause, à savoir un événement distinct de la douleur et qui est l'élément déclencheur de cette douleur : se piquer le doigt, la fraise du docteur qui touche le nerf de la dent malade, vous glissez et tombez contre le mur, vous vous cognez à la porte, vous faites un mauvais mouvement et vous vous faites mal au coude ou aux genoux, vous vous tapez sur le doigt avec le marteau, etc. La preuve en est qu'une personne qui n'aura pas perçu la cause de la douleur exprimée par l'interjection *Aïe !* d'une autre personne pourra demander *Qu'est-ce qu'il y a ?*

ou *Qu'est-ce qui s'est passé ?* ou encore *Que vous est-il arrivé ?*. De même que, comme nous l'avons vu, la phase qui amène la douleur est non durative, de même l'événement qui est la cause de la douleur est lui-même non duratif. La ponctualité de ce procès-cause fait que bien souvent la douleur décroît ou cesse avec le procès et que donc la douleur elle-même, et non plus seulement sa survenance, apparaît comme non durative ou ponctuelle, ce qui n'est pas obligatoire, rappelons-le. Dès que le dentiste arrête son fraisage, la douleur ressentie décroît immédiatement, même si elle peut continuer à se faire sentir. On ajoutera encore, d'une part, que si la douleur est soudaine ou subite, c'est parce que l'événement-cause est soudain ou subit⁵ et le plus souvent inattendu, et, d'autre part, qu'il doit s'agir d'un événement « physique » ou « concret » qui touche le corps de l'expérienceur.

1.3. Une douleur localisée

Ce dernier point fait que la douleur indiquée par *Aïe !* est une douleur corporellement localisée : la cause physique qui déclenche la douleur et l'interjection *Aïe !* ne touche généralement qu'une partie du corps et donne donc lieu à une sensation de douleur limitée au départ du moins à la partie du corps touchée par l'événement perturbateur. C'est cet élément, peut-être, qui explique pourquoi *Aïe !* ne peut renvoyer à la douleur morale ou psychique comme d'autres termes de douleur le font. Dans le cas de la douleur « abstraite », il n'y a pas de localisation corporelle précise (sauf de vagues *tout au fond de moi / au plus profond de moi-même*, etc.), parce que l'événement qui est à l'origine de la douleur psychique n'est pas un événement « physique » et ne peut donc pas toucher une partie du corps de l'expérienceur. On ne peut demander à quelqu'un qui éprouve une douleur psychique où il a mal, alors qu'une semblable demande est tout à fait pertinente en cas de douleur physique :

A : *La mort de son petit chien l'a beaucoup touché*

B : * *Où ?*

1.4. La question de l'intensité

La question de la non-durativité nous conduit à aborder la question du degré d'intensité de la douleur dénotée par *Aïe !*. Les commentateurs qualifient régulièrement la douleur dénotée par *Aïe !* comme étant peu intense. L'exemple d'un patient poussant un *Aïe !* de douleur au moment où le dentiste touche avec sa fraise le nerf d'une de ses dents montre toutefois qu'il peut s'agir d'une douleur très vive et donc que la condition d'une douleur de faible intensité est trop forte. Si l'on a

pu défendre, malgré tout, l'idée d'une douleur peu intense pour *Aïe !*, c'est pour deux raisons sans doute.

La première est qu'il est tentant d'interpréter la courte durée de la douleur exprimée par *Aïe !* comme étant le signe d'une faible intensité. La deuxième réside dans le fait que les événements à l'origine de la douleur marquée par *Aïe !*, sont eux-mêmes, le plus souvent, des événements de faible gravité (des petits « accidents » du quotidien). Il est en effet rare de voir dans les bandes dessinées quelqu'un s'exclamer *Aïe !* lorsqu'il est poignardé ou lorsqu'on lui tire une balle dans la poitrine. Et si on trouve des exemples de ce type, soit ils s'accompagnent d'un effet humoristique dû au décalage entre la situation réelle et celles auxquelles renvoie normalement *Aïe !*, soit ils servent à indiquer que le sujet atteint ne se rend pas compte de ce qui lui arrive réellement. Il s'ensuit fort logiquement la tentation de reporter sur l'intensité de la douleur la « faiblesse » de la cause.

Les deux raisons ne sont toutefois pas suffisantes pour restreindre *Aïe !* à une douleur de peu d'intensité. L'intensité d'une douleur physique ne dépend ni de la durée de la douleur ni de la gravité de sa cause. Ces deux facteurs restent par contre valides pour caractériser les emplois de *Aïe*, le premier en soulignant la prédilection de *Aïe !* pour une douleur qui s'estompe avec la cessation de l'événement qui en est la cause et la seconde en attirant l'attention sur le type de cause incriminé.

1.5. Conséquences

Notre analyse aspectuelle prouve qu'il faut rattacher *Aïe !* à la *douleur* et non à la *souffrance*. La triple caractérisation aspectuelle (inchoatif, causatif et non duratif) de *Aïe !* fait clairement pencher *Aïe !* du côté de la douleur et non de celui de la souffrance, parce que le nom *souffrance* présente des propriétés aspectuelles différentes (cf. sa propension à exprimer le duratif et son accommodation difficile à l'inchoatif). Les spécialistes ne parlent d'ailleurs guère, à propos d'*Aïe !*⁶, d'*interjection de souffrance*, comme ils parlent d'*interjection de douleur*, et d'un point de vue langagier *un cri de douleur* l'emporte largement sur *un cri de souffrance*⁷ :

? *Pierre poussa un cri de souffrance* : « *Aïe !* »

de même que *une sensation de douleur* semble mieux formé que (?) *une sensation de souffrance*.

Un autre résultat ressort de la caractérisation aspectuelle opérée : comme *Aïe* marque la survenance (inchoatif + perfectif) et la causation, plutôt qu'avec une prédication telle que *J'ai mal*, comme on le fait habituellement⁸, elle est à mettre

en correspondance avec des prédications du type *quelque chose m'a/me fait mal ; quelque chose vient de me faire mal ; ça m'a/me fait mal.*

2. *Aïe !* : une expression déictique

2.1. Identification de la personne qui éprouve la douleur

Le concept de 'douleur' fait partie des concepts non autonomes (encore appelé *syncatégorématiques*), c'est-à-dire des concepts dont on ne peut avoir une occurrence sans qu'on ait une occurrence d'un autre type d'entité. On ne peut avoir une occurrence de 'rouge', d' 'explosion' ou de 'douleur' sans qu'il y ait quelqu'un ou quelque chose qui soit rouge, qui explose ou qui ait de la douleur. On rappellera que, pour la douleur physique, cette « autre » entité dont dépendent ses occurrences est un être vivant (humain ou animal) et que, pour *Aïe !*, elle est, bien entendu, restreinte aux humains. Le point important est que l'identification d'une occurrence de douleur a pour conséquence de nécessiter l'identification de celui qui l'éprouve, c'est-à-dire de l'expérimenteur. Se pose ainsi pour une occurrence d'*Aïe !* la question de la récupération de l'identité de cet expérimenteur.

Il n'y a pas de suspens. La réponse est en effet toute trouvée : il s'agit de la douleur de celui qui dit *Aïe !* La prononciation de *Aïe !* nous livre en même temps l'identité de celui qui éprouve la douleur exprimée ou « criée ». Si donc Paul dit : « *Aïe !* », ça sera la douleur de Paul et non celle d'Albert, de Brigitte ou de quelqu'un d'autre⁹. Et cela concerne, non seulement les cris de douleur comme *Aïe !*, mais toute interjection d'affect : un « cri de + affect » exprime normalement l'affect de celui qui le profère.

On peut fort légitimement s'en tenir là, mais il n'est pas inintéressant, pour les sémioticiens et les linguistes, de mettre en évidence que cette relation entre *Aïe !* et l'expérimenteur se fait sur un mode de référence tout à fait particulier, qui relève de la référence déictique et non des classiques références descriptives et dénominatives. Même si *Aïe !*, prononcé par Paul, exprime bien la douleur de Paul, il ne l'exprime pas de la manière dont le fait le syntagme correspondant *la douleur de Paul* ou *sa douleur* ou encore *la douleur d'un enfant*, etc., où l'identité de l'expérimenteur est livrée explicitement par l'expansion (nom propre, description définie, description indéfinie ou adjectif possessif *sa douleur*, relative *la douleur que ressent Paul*, etc.) et où donc le syntagme *la douleur de Paul*, par exemple, renvoie à ... la douleur de Paul par l'association conventionnelle entre le nom propre *Paul* et Paul, c'est-à-dire le porteur du nom propre. Dans le cas de *Aïe !*, c'est la relation déictique qui prévaut¹⁰ : *Aïe !* renvoie à la douleur de celui qui prononce l'occurrence même d'*Aïe !*. Même si c'est surprenant de prime abord, *Aïe !* rejoint

ainsi le camp des expressions *déictiques*, encore appelées *embrayeurs* ou *token-réflexives*, comme *je*, *aujourd'hui*, *ici*, etc., dont la particularité sémiotique est de conduire à leur référent par l'intermédiaire d'éléments spatio-temporellement reliés à leur occurrence et non pas par une convention symbolique descriptive : *Je* renvoie à celui même qui a prononcé ou écrit l'occurrence de *je*, *aujourd'hui* renvoie à la journée même où a été prononcée l'occurrence d'*aujourd'hui* et *Aïe !* renvoie à la douleur même de celui qui a prononcé *Aïe !*. De même que pour trouver la personne à qui renvoie *je*, je suis obligé de chercher, à partir de l'occurrence même de *je*, quel est celui qui a effectivement dit ou écrit cette occurrence de *je*, de même pour savoir quel est l'expérimenteur de la douleur exprimée par une occurrence d'*Aïe !*, je suis obligé de considérer cette occurrence même de *Aïe !* et de voir quel est celui qui l'a proférée. La référence n'est pas totale si celui qui énonce une occurrence d'*Aïe !* écrite ou parlée n'est pas trouvé, puisque, dans le cas d'un *Aïe !* orphelin de son auteur, on sait uniquement que quelqu'un éprouve une douleur qui lui a fait émettre cette occurrence d'*Aïe !*.

2.2. Identification du moment

Un autre élément identifié par voie déictique intervient encore dans l'identification de l'occurrence de douleur marquée par *Aïe !* : il s'agit de la dimension temporelle. La douleur, en tant qu'état (ou prédicat statif), n'implique pas le temps de la même manière que les processus dynamiques. Ceux-ci comme *marcher* ou *traverser la rue*, par exemple, « consomment » du temps pour l'existence de leurs occurrences : il faut du temps pour marcher et pour traverser la rue. Et s'il s'agit de procès non bornés, comme le prédicat d'activité *marcher*, si Paul a marché deux heures, il aura marché plus que Pierre si celui-ci n'a marché qu'une heure. Avec les prédicats statifs, le rapport au temps n'est pas le même : quoique non bornés comme *marcher*, ils n'ont pas besoin du temps pour leur développement. Ainsi si Paul a mal pendant deux heures, il n'aura pas nécessairement eu plus mal que Pierre si celui-ci n'a eu mal que pendant une heure, puisque la douleur de Pierre a pu être plus forte que celle de Paul, même si elle n'a duré qu'une heure. Ils se localisent par contre dans le temps s'il s'agit de prédicat transitoires ou non permanents (*Pierre a éprouvé de la douleur le à 5 heures / la semaine dernière / la nuit*) et peuvent également avoir une durée dans le temps (*Pierre a eu mal pendant deux heures*). Nous avons déjà abordé ci-dessus certains traits aspectuels de cette dimension temporelle inhérente à la douleur marquée par *Aïe !* en soulignant son aspect inchoatif (il s'agit d'une douleur qui survient) et son côté plutôt ponctuel que duratif. Il reste à régler la question de la localisation temporelle. La réponse là aussi ne fait guère difficulté, même si, contrairement à celui de l'identité de

l'expérimenteur, on a tendance à oublier de préciser ce point : il s'agit de la douleur éprouvée par celui qui dit *Aïe !* au moment même où il prononce *Aïe !*. On voit par là même que la localisation temporelle de la douleur éprouvée est également donnée de manière déictique, puisqu'elle s'opère à partir de la localisation temporelle de l'occurrence d'*Aïe !*. Le moment de la douleur éprouvée est en effet aussi celui du moment d'énonciation de l'interjection *Aïe !* : il lui est concomitant. Ce serait tromper son monde que de dire *Aïe !* à 15h27 pour une douleur ressentie vingt minutes avant !

La donation déictique de la personne qui éprouve la douleur marquée par *Aïe !* et du moment où elle éprouve cette douleur s'accompagne d'une information cognitive que ne sauraient véhiculer les expressions symboliques correspondantes et qui relève de la dimension de la subjectivité : *Aïe !* permet au sujet éprouvant de se présenter – et non pas de se décrire – comme sujet éprouvant la douleur au moment même où il prononce *Aïe !*. En même temps que la douleur, l'interjection *Aïe !* exprime ainsi, sur un mode de représentation proprioceptive, la conscience que l'expérimenteur a de la douleur éprouvée. Il en va de même avec les autres déictiques : lorsque quelqu'un emploie *je*, il ne dit pas seulement *je* pour dire que c'est lui qui parle, donc pour indiquer qui est le locuteur, mais c'est aussi et surtout pour parler de lui-même, comme être qui s'éprouve être soi au moment où il dit *je*. De même, lorsque quelqu'un dit *Aïe !*, son interjection n'indique pas seulement qu'il s'agit de sa douleur, mais marque avant tout qu'il est en train de la sentir proprioceptivement, c'est-à-dire comme sujet qui se perçoit éprouvant la douleur.

L'enquête n'est qu'apparemment terminée avec le comment de l'identification de l'expérimenteur et du temps de localisation de la douleur. Il reste à trouver comment c'est la sensation de douleur qui est concernée et non autre chose. La réponse à cette question passe au préalable par la prise en compte du statut spécial d'*Aïe !* vis-à-vis de la douleur.

3. *Aïe !* comme symptôme ou indice de la douleur

La douleur physique comme morale ne se voit pas, mais elle peut donner lieu à des manifestations extérieures (gestes ou cris) qui attestent de son existence. En ce sens, d'un point de vue ontologique, c'est-à-dire en tant que manifestation sonore causée ou arrachée par la douleur ressentie, *Aïe !* fonctionne comme un *indice*, au sens de Peirce (1978) ou un *symptôme*, au sens de Bühler (1934), c'est-à-dire comme un fait immédiatement perceptible qui attire l'attention sur son objet, lequel n'est pas immédiatement perceptible. *Aïe !* est ainsi à la douleur ce que la fumée est au feu, la fièvre à la maladie, le tonnerre à l'éclair ou encore l'odeur à

la chose qui « sent ». De façon plus précise même, semblable à la relation fumée-feu, la relation douleur-*Aïe !* est une relation indicielle où la douleur fonctionne comme cause directe de l'interjection. La douleur ressentie provoque directement l'interjection de telle sorte que celle-ci fait partie, en tant que sa manifestation, de la douleur elle-même.

Cette caractérisation, qui vaut aussi pour les interjections d'émotions, est loin d'être nouvelle. Ce qui est moins connu, ce sont les conséquences qu'elle entraîne pour le statut linguistique de ce type d'interjections : même si elles fonctionnent comme des mots-phrases, ce type d'interjections n'expriment pas la douleur ou l'émotion éprouvée, mais, pour reprendre le mot de Ducrot (1972 :19), elles *l'attestent*. Autrement dit, même si *Aïe !* peut être glosé par *j'ai mal* ou, mieux, *quelque chose m'a/me fait mal*, il ne véhicule pas cette information comme le font ces deux énoncés déclaratifs. Dans le cas de *j'ai mal* et de *quelque chose m'a/me fait mal*, la douleur apparaît comme extérieure à l'énonciation de la phrase qui l'exprime, puisqu'elle est l'objet même de l'énoncé déclaratif. Dans le cas de *Aïe !*, la douleur est au contraire à l'intérieur même de l'énonciation de l'interjection, puisque celle-ci se présente comme étant un effet immédiat de la douleur.

Nous verrons ci-dessous de quelle manière la douleur est présente, c'est-à-dire transparaît dans l'énonciation même de *Aïe !*. Pour le moment, il nous faut prouver avec des arguments linguistiques que le statut de *Aïe !* n'est pas celui d'une phrase qui exprime la douleur comme *J'ai mal* ou *Quelqu'un m'a fait mal*. En premier lieu, on notera qu'on ne saurait soumettre *Aïe !* au jeu vériconditionnel auquel se prêtent de tels énoncés : l'interjection *Aïe !*, tout comme les interjections d'affects en général, ne saurait en effet être niée (cf. -i-) ni confirmée (cf. -ii-) :

-i- A : *Aïe !*

B : – **C'est faux ! / Ce n'est pas vrai*

A : *J'ai mal*

B : – *C'est faux / Ce n'est pas vrai*

-ii- A : *Aïe !*

B : ? *Je le sais*

A : *J'ai mal*

B : *Je le sais*

On soulignera ensuite qu'elle ne peut pas non plus constituer une réponse à la question portant sur la douleur comme le peut l'énoncé déclaratif *J'ai mal* :

A : *Tu as mal ?*

B : *(Oui) *Aïe !*

A : *Tu as mal ?*

B : *(Oui) j'ai mal*

Il n'est pas question non plus de penser, de se dire ou encore de s'imaginer « *Aïe* » :

**Aïe !, pensa-t-il / s'imagina-t-il / se dit-il*

J'ai mal, pensa-t-il / s'imagina-t-il / se dit-il

Enfin, contrairement à *j'ai mal* ou *Quelqu'un m'a/me fait mal*, l'interjection *Aïe !*, tout comme certaines interjections d'affects¹¹, n'apparaît pas destinée, de prime abord, à fournir une information à un interlocuteur. Elle se présente comme arrachée au sujet ressentant la douleur et a donc un caractère involontaire et spontané. La meilleure preuve en est, comme l'ont noté la plupart des commentateurs pour les interjections en général et comme nous l'avons nous-même rappelé dans notre article de 2006, qu'elle peut s'utiliser en dehors de toute situation de communication. Nous avons apporté deux preuves (Kleiber, 2006 : 19-20). La première est qu'il est tout à fait possible de proférer un *Aïe* de douleur sans aucun interlocuteur. La seconde est constituée par un fait distributionnel. Les adverbes *involontairement* et *spontanément* ne sont guère à leur place avec les interjections. On observe ainsi qu'on ne peut avoir :

Aïe !, fit involontairement / spontanément Paul, en se tapant sur les doigts

parce que l'interjection *Aïe !* est censée être intrinsèquement déjà involontaire et spontanée. La qualifier de *spontanée* ou d'*involontaire* reviendrait à accepter qu'elle pût ne pas l'être. L'adverbe *volontairement* par contre est tout à fait possible, lorsqu'on entend précisément marquer que l'auteur de l'interjection *Aïe !* feint d'être affecté par la douleur :

« Aïe ! », fit volontairement Paul

Nous avons aussi noté (Kleiber, 2006 : 20) que la relation d'indexicalité entre l'interjection *Aïe !* et l'affect de douleur qui en est la cause n'est pas une relation nécessaire : on peut ressentir une douleur soudaine sans forcément la manifester par une interjection de douleur. Cela n'est pas lié au signe linguistique que constitue une interjection, mais tout simplement au fait que l'on peut maîtriser ou contrôler son comportement. De même que l'on peut éviter de pleurer quand on ressent une douleur très forte, de même on peut se retenir d'émettre une interjection de douleur quand on éprouve une douleur subite.

Nous pouvons aborder maintenant de front la question de savoir comment *Aïe* indique qu'il s'agit de douleur et non d'une autre sensation ou sentiment. C'est

le point le plus délicat et incontestablement le plus important de notre enquête. Par quel moyen l'interjection *Aïe !* renvoie-t-elle à la douleur ? Il ne suffit pas, en effet, de dire que *Aïe !* est un « cri » provoqué par une sensation de douleur : il faut encore expliquer ce qui nous conduit à reconnaître dans ce « cri » qu'est *Aïe !* un signe ou un indice de la douleur. Notre 4^e partie présentera les deux réponses qui sont généralement proposées dans la littérature.

4. Réponses standard

4.1. *Aïe* = un cri « naturel » de douleur

La 1^{ère} réponse découle tout naturellement de la relation indexicale ontologique mise en avant ci-dessus : de même que la fumée et la fièvre sont des parties ou des constituants naturels du 'feu' de la 'maladie', l'interjection *Aïe !* sera une partie, un élément naturel de la 'douleur'. L'idée est que la douleur conduit à crier d'une certaine manière et que nous savons par apprentissage reconnaître cette manière de crier et donc distinguer un cri de douleur d'un cri de joie, etc. *Aïe !* sera donc un cri « naturel » de douleur, une exclamation ou cri en quelque sorte « biologique¹² ».

Cette réponse en termes de *cri naturel* ou de *cri instinctif* peut s'appuyer sur la forme réduite et le phonétisme de l'interjection *Aïe !* qui fait partie des interjections dites *primaires*¹³, c'est-à-dire des interjections du type de *Ah !*, *Oh !*, etc., qui, parce qu'elles ne proviennent pas de la lexicalisation, comme les *secondaires*, de mots d'une classe différente (cf. *Putain !*, *Merde !*), peuvent donner à croire qu'il s'agit de « sons naturels », spontanément signifiants. Mais elle se heurte immédiatement à la difficulté que constitue l'existence de « cris de douleur » différents selon les langues. Si les français font bien *aïe !*, d'autres langues recourent à des interjections différentes (cf. les allemands qui disent *Au !*), et si l'on considère la dimension diachronique on s'aperçoit qu'à l'intérieur d'une même langue la forme d'une interjection peut varier avec le temps. Même si l'étymologie exacte de *Aïe* continue de faire débat, on s'accorde toutefois à reconnaître qu'en ancien français ce n'était pas *Aïe !*, mais *Ahi !*¹⁴. On signalera aussi que nous même dans notre jeune âge disions selon la langue utilisée *Aïe !* ou *Au !* (alsacien). L'argument de la variabilité est d'autant plus fort que les symptômes comme la fumée et la fièvre auxquels *Aïe* se trouve assimilé ne sont évidemment pas ouverts à une telle variation. Ceci rend, bien entendu, caduque la thèse de l'universalité interjective et pousse à chercher une autre réponse.

4.2. La réponse en termes d'onomatopée

Si *Aïe !* n'est pas un cri « naturel » ou « biologique », comment indique-t-il alors qu'il s'agit de douleur ? Et, question nouvelle découlant du constat de la variation interlinguistique possible, comment expliquer que sa forme puisse être différente selon les communautés linguistiques ? Il est une réponse qui vient tout naturellement à l'esprit, si on fait entrer en ligne de compte les cris des animaux et les bruits : c'est de considérer que *Aïe !* est au cri de douleur, ce que, par exemple, *cocorico* est au cri du coq ou *Plouf !* au bruit de la pierre tombant dans l'eau. A savoir une onomatopée, c'est-à-dire un mot qui imite ou prétend imiter par le langage articulé un cri ou bruit et dont la fonction est d'intégrer dans les langues le cri ou le bruit imité. L'intégration des onomatopées dans le langage suppose toutefois une adaptation qui fait que l'imitation opérée n'est jamais, comme nous l'avons souligné en 2006 (Kleiber, 2006 : 14-15), une « imitation réelle (ou fidèle ou totale), mais une reproduction verbale iconique qui choisit, à la manière d'un schéma par opposition à une photo, de n'imiter ou de n'évoquer dans l'adaptation sonore réalisée que quelques caractéristiques sonores du cri ou bruit représenté¹⁵ ». Résultat — auquel souscrivent tous les spécialistes des onomatopées : l'iconicité sonore des onomatopées ne peut jamais équivaloir à une imitation totale, mais relève du régime sémiotique de la ressemblance.

Deux corollaires sont à noter. Le premier est que le statut iconique des onomatopées s'accompagne de la possibilité d'avoir des modélisations adaptatives sonores différentes pour un même cri ou bruit, dont témoignent les différences d'onomatopées que l'on peut observer d'une langue à une autre ou même à l'intérieur d'une langue (cf. pour le cri du coq, on a *cocorico* en français et *Kikiriki* ou *Kükürükü* en allemand). Le second réside dans l'attribution du statut de signe linguistique aux onomatopées¹⁶ : il s'agit d'une association entre un cri ou bruit et une forme iconique, qui est conventionnelle et qu'il convient donc d'apprendre (Kleiber, 2006 : 14-15).

On voit ainsi qu'en faisant de *Aïe !* une onomatopée qui imite un cri de douleur on répond aux deux questions restées ouvertes après l'abandon de la solution non linguistique du « cri naturel ». Si *Aïe !* renvoie à la douleur, c'est parce qu'il s'agit d'une onomatopée, c'est-à-dire d'une imitation iconique conventionnelle du cri de douleur. Si elle n'est pas « universelle », c'est que, comme toutes les onomatopées, différentes adaptations iconiques du cri de douleur sont possibles selon les langues et selon les époques.

Cette analyse « onomatopéique » de *Aïe !*, encore aujourd'hui présente dans les dictionnaires¹⁷ et chez les spécialistes¹⁸, s'appuie sur des arguments syntaxiques et

morpho-phonologiques. Du point de vue syntaxique, onomatopées et interjections partagent le fait majeur de fonctionner toutes deux comme des mots-phrases. Les onomatopées correspondent donc aussi à un raccourci de prédication ou à ce que Wilmet appelle, comme noté ci-dessus, une *phrase à prédication impliquée*. De même que l'on peut gloser *Aïe !* par *j'ai mal*, de même on peut gloser *plouf !* par 'quelque chose est tombé à l'eau'. Beaucoup plus important est l'argument de la ressemblance morpho-phonologique entre onomatopées et interjections primaires : le fait que les deux représentent des « termes courts et invariables [qui] sont formés d'une (ou deux) voyelle(s), éventuellement combinée(s) avec une ou deux consonnes ; ... » (Riegel, Pellat et Rioul, 1994 : 462), donne à penser que les interjections primaires comme *Aïe !* ont bien un statut d'onomatopées qui imitent des cris naturels et que donc l'explication pour *Aïe !* du renvoi à la douleur par le canal sémiotique de l'iconicité entre le cri de douleur et l'interjection tient la route.

Il y a un avantage qu'on ne peut nier à cette solution : c'est celui de considérer *Aïe !* comme un véritable signe linguistique, comme un mot donc et non plus comme un cri non langagier, un mot certes singulier, mais qui a sa place dans le lexique et dans la structure de la langue française. Le problème, c'est que ce qui lui assure cette promotion, à savoir le statut d'onomatopée qu'on lui prête, n'est absolument pas le sien. Dès qu'on examine le fonctionnement de *Aïe !*, il faut se rendre à l'évidence : il ne peut d'aucune façon s'agir d'une onomatopée qui renvoie à la douleur par l'intermédiaire d'une ressemblance avec le cri poussé¹⁹. Tout simplement parce que, contrairement aux véritables onomatopées qui sont une imitation iconique qui est nécessairement différente du cri ou bruit réellement émis, dans le cas de *Aïe !*, le « cri » qui est poussé par l'être humain est déjà *Aïe !*, c'est-à-dire l'interjection elle-même. Alors que le coq ne fait pas lui-même *Cocorico !*, mais produit un cri dont *Cocorico !* est la représentation iconique permettant de représenter son cri effectif dans le langage. On peut reprendre ici l'exemple du « bruiteur » qui serait hors jeu s'il utilisait l'onomatopée *Cocorico* pour reproduire le cri du coq. Si on lui demande de représenter le cri de douleur de quelqu'un qui se tape sur les doigts, il pourra dire cette fois-ci, sans être disqualifié, « *Aïe !* ». On ajoutera encore comme preuve le fait que les onomatopées n'acceptent que le verbe *faire* et non le verbe *dire*, alors que l'interjection *Aïe !* se combine avec les deux :

Le coq fait : « *Cocorico !* »

* *Le coq dit* : « *Cocorico !* »

Paul fait : « *Aïe !* » en se tapant sur les doigts

Paul dit : « *Aïe !* » en se tapant sur les doigts

On peut certes nous opposer que *Aïe !* est diachroniquement issu d'un cri naturel par adaptation stabilisatrice onomatopéique. Mais, outre qu'une telle origine reste sujette à caution – une bonne partie des étymologistes, comme le rappelle Buridant (2001), soutient que *Aïe !* provient du subjonctif du verbe de l'ancien français *aidier* – même si cela était le cas, cela ne permettrait en aucune façon de parler d'onomatopée pour le signe interjectif *Aïe !* obtenu, car celui-ci ne fonctionne plus, comme nous venons de le voir, sur le mode onomatopéique, étant donné que les locuteurs ne prononcent plus le cri naturel, mais bien l'interjection *Aïe !* elle-même. D'aucuns font encore valoir, pour défendre l'option onomatopéique, que l'expressivité sonore de *Aïe !* prouve son caractère onomatopéique, puisque la configuration phonétique même de *Aïe !* – le [a] suivi du yod [j] – évoque un cri de douleur. Cette motivation ne saurait être mise sous le boisseau et il est clair aussi qu'elle a sûrement contribué à assurer la bonne fortune de l'interjection. Mais elle est à mettre au crédit du phénomène bien connu de *rétrosignification*, par lequel le signifiant phonique d'une expression se charge sémantiquement en retour du sens auquel il a conduit : « le signifiant mène au sens et celui-ci à son tour actualise les propriétés acoustiques ou cinétiques de la forme phonique » (Guiraud, 1967 : 91). C'est dire que c'est parce que *Aïe !* a pour sens un cri de douleur que l'on perçoit dans son phonétisme des traits évoquant le cri de douleur et non l'inverse.

5. Exclamation indexicale et segment sonore symbolique

L'abandon de la réponse « onomatopéique » conduit apparemment à une impasse : comment expliquer que, d'un côté, *Aïe !* est un indice de la douleur – et a donc par là même un caractère plutôt universel – et que, de l'autre, cette interjection de douleur peut varier selon les communautés linguistiques ? La solution passe par la dissociation de la partie suprasegmentale (intensité et intonation) et de la partie segmentale de *Aïe !* (le mot *Aïe !*). Les deux renvoient à la douleur, mais de façon différente. La première y renvoie de manière indexicale et la seconde de manière symbolique.

5.1. Le mode exclamatif

La partie suprasegmentale, qui correspond au mode exclamatif, est directement responsable de ce que la douleur, comme évoqué ci-dessus, n'est pas extérieure à l'énonciation, mais est présente dans l'interjection elle-même, et de ce que l'expérimenteur se donne, et non pas se dit, comme ressentant la douleur. La raison en est la double nature du mode suprasegmental exclamatif : il est à la fois comportemental – c'est une manifestation de la douleur – et verbal, puisqu'il

accompagne l'énonciation du segment verbal (oral). Nous avons en effet souligné dans notre article de 2006 sur les interjections en général que, pour les interjections émotives, c'est le mode exclamatif « qui assure par une double contiguïté, la courroie indicielle entre l'émotion non verbale éprouvée et l'interjection verbale prononcée : il est contigu à l'interjection verbale, puisqu'il lui est concomitant, et il est contigu à l'émotion non verbale, dans la mesure où il constitue une « partie » de cette émotion, à savoir une de ses manifestations physiques (vocales) (Kleiber, 2006 : 20).

On peut préciser le rôle de l'intensité et celui de l'intonation. L'intensité sonore de l'interjection exprime l'intensité de la douleur parce qu'elle est en même temps une manifestation de cette douleur : l'intensité de la douleur a comme conséquence directe la force de la manifestation sonore qui fonctionne en même temps comme intensité sonore de l'énonciation de l'interjection. L'intensité sonore effectue donc une tâche en somme « quantitative », puisqu'elle indique le « degré » d'intensité de la douleur. Le rôle de l'intonation n'est pas d'indiquer un phénomène de cette sorte, continu et homogène, mais de donner accès au type même d'entité qui peut varier en intensité, c'est-à-dire à la douleur. Elle a donc une vocation qualitative. Cela suppose bien entendu qu'il y ait des types d'intonation différents²⁰, dont par expérientiation²¹, et non pas par savoir déclaratif, nous savons de quels types d'entités ils sont les manifestations ou indices. Il semble bien qu'il en va ainsi avec la douleur : même si on ne connaît pas l'allemand et donc même si on ne sait pas que *Au !* est le correspondant du *Aïe !* français, on peut néanmoins reconnaître à la prononciation qu'il s'agit d'une interjection de douleur et non d'une interjection de surprise ou de soulagement. Si la douleur transparait dans l'énonciation de *Aïe !*, c'est donc par l'intermédiaire du schéma intonatif sur lequel est prononcé *Aïe !*.

5.2. Un signe symbolique

La partie « segmentale », c'est-à-dire la forme verbale *Aïe !*, a elle un statut de signe symbolique et non indexical : elle renvoie à la douleur par une association conventionnelle arbitraire entre la douleur et le « signifiant » *Aïe !*. C'est ce statut qui explique que, d'une communauté linguistique à l'autre, ce ne soit pas la même forme qui soit retenue et que cette forme doive être apprise par les usagers d'une langue donnée. Son intégration dans les dictionnaires ne fait que légitimer son statut de signe symbolique. *Aïe !* rejoint ainsi, par sa forme verbale, le camp des mots symboliques, qui représentent, comme on sait, la plus grande partie des unités lexicales d'une langue. Elle ne s'y assimile pourtant pas totalement, puisque, comme nous venons de le voir, son côté suprasegmental spécifique la maintient du

côté indiciel. Le résultat en est une forme hybride : indicielle et subjective pour ce qui est de l'intonation et de l'intensité – le suprasegmental – symbolique et donc arbitraire pour ce qui est de la forme verbale – le segmental. On notera en faveur de notre analyse qu'une éventuelle discordance entre les deux plans (cf. par exemple un *Aïe !* prononcé avec une intonation de type 'admiration') donne lieu à un problème d'interprétation difficile à résoudre, mais qui montre que le suprasegmental (donc l'intonation) l'emporte sur le symbolique : comment expliquer que la douleur (exprimée par la forme *Aïe !*) est ressentie non plus de façon « douloureuse », mais de façon « admirative » ?

6. Du subjectif au collectif

La question qui reste posée est celle du pourquoi de cette partie symbolique ? Puisque la douleur se trouve déjà indiquée par l'intonation et l'intensité interjectives, pourquoi ce passage au conventionnel arbitraire ? Ou, autrement dit, pourquoi ce basculement du subjectif de la douleur vers le collectif du signe symbolique ? On précisera que cette interrogation n'est pas spécifique à l'interjection *Aïe !* et donc à l'expression interjective de la douleur, mais qu'elle vaut pour toutes les interjections émotives. Nous avons souligné en 2006 que plusieurs réponses sont possibles pour expliquer le rôle de cette partie symbolique, dont l'existence n'est pas immédiatement claire, étant donné que « le mode exclamatif ou expressif, de manière indexicale, présente ou manifeste déjà l'émotion » (Kleiber, 2006 : 21).

La situation de l'écrit représente une première explication possible. L'écrit est différent de l'oral, en ce que, comme souligné en 2006, l'intonation et l'intensité ne peuvent s'y manifester directement. Il y a certes le point d'exclamation, mais « le point d'exclamation n'est qu'un expédient commode, mais évidemment non distinctif pour ce qui est de l'entité *invisible* ressentie, et trompeur, puisqu'il sert aussi dans le cas des onomatopées » (Kleiber, 2006 : 21). Il faut donc du matériau lexical symbolique pour signifier de manière stable l'émotion visée.

Il y a toutefois un deuxième facteur, plus fort, qui entre en ligne de compte, à savoir le suprasegmental, dont nous avons décrit le rôle comme suit dans Kleiber (2006 : 22) : « [...] le suprasegmental, par définition même, a besoin d'un support verbal pour se déployer. Or, ce support verbal, en cas d'interjection de douleur ou d'affect, ne peut que s'associer à la douleur ou à l'affect exprimé, puisqu'il n'exprime rien d'autre dans l'énonciation interjective. Il suffit que cette association se stabilise pour qu'un sens symbolique conventionnel émerge et que l'interjection trouve une lexicalisation qui lui confère *a priori* l'expression de tel ou tel affect. Reste qu'il faut expliquer comment on peut avoir un élément arbitraire dans un

signe tel que *Aïe !* qui se présente comme « arraché par la situation ». Une fois que la forme verbale *Aïe !* est mémorisée, donc associée à une douleur subite causée par un événement extérieur, son « surgissement » peut se faire de manière tout à fait involontaire, spontanée, dans le cas où l'on éprouve une telle douleur, de même qu'une fois que l'on a associé le lexème chien aux chiens, le mot émerge mémoriellement, de façon tout à fait involontaire également, chaque fois que l'on voit un chien ».

Notre deuxième raison ouvre la voie à une autre explication encore, qui nous mènera à la conclusion : la stabilisation symbolique, c'est-à-dire l'association partagée par une même communauté linguistique, d'une unité de forme et d'une unité de sens représente, pour la douleur, le passage d'une dimension fondamentalement subjective au départ à une dimension collective. Par le vecteur linguistique communautaire, la douleur se trouve partagée et reconnue par les autres sujets éprouvants et devient par là même la marque socialisée et non plus individuelle du rapport à autrui. Si, par l'intonation et par l'intensité, l'interjection *Aïe !* reste une réaction individuelle à une sensation de douleur, elle se présente aussi, par son socle segmental verbal symbolique, comme une manière commune de réagir face à la douleur et comme le moyen de montrer ou de manifester dans un espace commun régulé et structuré par les conventions linguistiques, un état intérieur non accessible, la douleur subite ressentie. La stabilisation de *Aïe !* en signe linguistique symbolique représente ainsi une ouverture sur les autres : la [sensation de] douleur n'est plus seulement centrée sur le sujet éprouvant, mais s'inscrit, par la convention attachée au signe symbolique, dans un partage avec les autres. Tout en restant personnelle et profondément subjective, elle se loge dans le corset lexical d'une forme verbale conventionnelle, c'est-à-dire publique, reconnue et pratiquée par la communauté linguistique à laquelle appartient le sujet éprouvant, et se trouve par là même, parce que symbolisée, d'une certaine manière et d'une certaine manière seulement, maîtrisée, contenue.

Cette extériorisation « socialisée » de la douleur dans un moule formel interjectif commun à une langue donnée a pour conséquence directe la possibilité d'employer l'interjection *Aïe !* de manière interlocutive, en sortant du cadre de la réaction involontaire et spontanée qui caractérise son emploi standard. Nous mentionnerons trois situations qui témoignent d'une telle extension interactive sur le terrain informatif de l'interlocution.

La première est celle où le sujet qui prononce *Aïe !*, tout en ressentant effectivement la douleur au moment où il prononce *Aïe !*, tend néanmoins à la charger d'une valeur informative et cherche donc à agir sur autrui. Nous reprendrons l'exemple du dentiste et de sa fraise prompte à faire surgir des *Aïe !* de douleur

chez les patients. Bien souvent, ce *Aïe !*, bien réel et non simulé²², a quelque chose d'intentionnel et d'interlocutif : il ne marque pas seulement la douleur du patient, mais celui-ci entend avec son *Aïe !* signaler en même temps au dentiste qu'il ne doit pas continuer de fraiser, car cela lui fait mal. On voit l'économie et l'utilité communicationnelles d'un tel *Aïe !* : en un seul petit mot se trouve à la fois indiqué que le fraisage fait mal au sujet et que le dentiste doit arrêter de fraiser à l'endroit où il le fait. Si le patient devait l'exprimer par des prédications, le fraisage et donc la douleur continueraient beaucoup plus longtemps !

La deuxième situation est celle où le *Aïe !* est prononcé d'une certaine manière : en deux parties (cf. *Aï-e !*), avec un segment initial *aï* d'intonation haute suivi, en finale, d'un *e* muet descendant. En plus d'indiquer que le locuteur a mal et que celui qui lui fait mal doit arrêter, ce *Aï-e !* marque la protestation de l'expérimenteur : celui-ci signifie par là qu'il n'est pas content du tout de l'action de celui qui lui fait mal. Si quelqu'un vous pince le bras, par exemple, vous pouvez réagir avec un tel *Aï-e !* pour indiquer que cela vous fait mal, qu'il faut qu'il arrête et que cela vous déplaît fortement. Là encore, on voit que l'interjection *Aï-e !*, ainsi prosodiquement modulée²³, se révèle particulièrement économe et efficace du point de vue informationnel.

En dernier lieu, on signalera la possibilité d'utiliser un *Aïe !* interlocutoire, dans une situation où celui qui profère l'interjection n'est pas celui qui ressent (de) la douleur, mais une personne qui assiste à une scène où quelqu'un d'autre que lui se fait mal. En témoigne l'histoire suivante qui s'est déroulée récemment dans le tram strasbourgeois. Une dame qui n'est pas rentrée assez vite dans la rame a eu un court moment le bras coincé par la fermeture des portes. Un monsieur qui a assisté à l'incident a risqué un *Aïe !* d'empathie pour signifier à la dame que cela a dû lui faire mal et qu'il partageait en quelque sorte avec elle l'événement douloureux. Sans segment symbolique, de tels emplois d'empathie ne seraient pas possibles pour *Aïe !*. Ou, dit autrement, c'est parce que *Aïe !* est un signe linguistique, avec une forme verbale conventionnelle, qu'il arrive à inscrire la douleur fondamentalement subjective dans la compréhension et le partage d'une communauté.

Conclusion

Même s'il reste des points non élucidés sur son fonctionnement, notamment son emploi sur le terrain non physique et sa comparaison avec d'autres interjections de douleur comme *Ouille !*, par exemple, il nous semble avoir débusqué les principales composantes de l'identité linguistique complexe de l'interjection *Aïe !*. Après avoir délimité son aire d'application (douleur physique localisée, inchoative, causative et

ponctuelle) et mis en évidence son appartenance aux déictiques (*Aïe !* renvoie à la douleur éprouvée par celui qui dit *Aïe !* au moment même où il dit *Aïe !*), nous avons montré que *Aïe !* indiquait la douleur par un processus sémiotique mixte : indexical pour ce qui est du côté suprasegmental (intensité et intonation) et symbolique pour ce qui de la forme verbale. En somme, un signe qui unit le subjectif au collectif et qui mène de la douleur ressentie individuellement à la douleur reconnue et partagée par une même communauté.

Bibliographie

- Bühler, K., 1934, *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Jena, Gustav Fischer Verlag (2^e éd. Stuttgart, 1965).
- Buridant, C., 2001, *L'interjection en français : esquisse d'une étude diachronique. Essai de synthèse des travaux et aperçu sur l'histoire et les emplois de « Hélas ! »*, Strasbourg, Université Marc Bloch.
- Ducrot, O., 1972, *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann.
- Guiraud, P. 1967, *Structures étymologiques du lexique français*. Paris : Larousse.
- Kleiber, G. 2006. « Sémiotique de l'interjection ». *Langages*, n° 161, p. 10-23.
- [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-langages-2006-1-page-10.htm> [consulté le 15 novembre 2017].
- Kleiber, G. (2008), « Ces invariables difficiles (à définir) que sont les interjections, in Baudot, D. et Kauffer, M. (Hrsg.), *Wort und Text. Lexikologische und textsyntaktische Studien im Deutschen und Französischen. Festschrift für René Métrich zum 60. Geburtstag*, Tübingen, Stauffenburg Verlag, p. 251-259.
- Kleiber, G., 2012, « Le canard boiteux des ... signes : l'interjection », in: Lautel-Ribstein, F. (éd.), *Formes sémantiques, langages et interprétations. Hommage à Pierre Cadiot*, n° spécial de *La Tribune Internationale des Langues Vivantes*, 57- 63.
- Kleiber, G., 2015, « Enquête sur un "petit mot" de douleur : l'interjection *Aïe !* », *Revue des Sciences Sociales*, 53, p.148-153.
- Morel, M.-A., Danon-Boileau, L. 1998. *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral*, Gap, Ophrys.
- Olivier, C., 1986, *Traitement pragmatique des interjections en français*, Toulouse-le-Mirail, Thèse de doctorat de Troisième Cycle.
- Peirce, C.S.1978, *Ecrits sur le signe (rassemblés, traduits et commentés par G. Deledalee)*, Paris, Le Seuil.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R., 1994, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- Schwentner, E., 1924, *Die primären Interjektionen in den indogermanischen Sprachen*, Heidelberg.
- Swiatkowska, M., 2000, *Entre dire et faire. De l'interjection*, Cracovie, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tesnière, L., 1959, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck.
- Wilkins, D., 1992, Interjections as Deictics, *Journal of Pragmatics*, 18, 119-158.
- Wilmet, M., 1997, *Grammaire critique du français*, Bruxelles, Duculot (3^e édition, 2003).

Notes

1. L'appellation est de Tesnière (1959).
2. Certaines réponses ont été apportées dans Kleiber (2015) que ce travail reprend, prolonge et rectifie sur certains points.
3. Cela concerne principalement les interjections d'affects et non toutes les interjections comme il est parfois dit.
4. Voir chez les Latins la notion de *particula interiecta*.
5. C'est sur cet aspect que s'est construite l'extension du sens de *Aïe !* au non-physique.
6. On notera toutefois que Littré définit *Aïe !* non seulement par *cri de douleur*, mais aussi par *cri de souffrance*.
7. Le pluriel est par contre plus naturel (cf. *des cris de souffrance*).
8. Cf. Wilmet (1997 : 546, 3^e éd., 2003) qui considère *Aïe !* comme une *phrase à prédication impliquée* correspondant à *j'ai mal*.
9. On verra toutefois ci-dessous que la dimension symbolique de *Aïe !* permet de renvoyer à la douleur d'autrui.
10. Wilkins (1992) est un des premiers à avoir analysé les interjections comme des déictiques.
11. Contrairement à ce qui est souvent affirmé, toutes les interjections n'ont pas ce caractère de spontanéité.
12. D'où la thèse, maintes fois soutenue, que les interjections, en tant que « sons naturels » ou « mots instinctifs », formeraient le socle sur lequel se sont développées les langues.
13. La distinction entre interjections *primaires* et *secondaires* est, comme le rappelle Swiatkowska (2000 : 13-14), due à Schwentner (1924).
14. Voir dans la Chanson de Roland : *Ahi ! culvert malvais hom de pui aire* (2d. Bédier, 763).
15. « Un imitateur (ou bruiteur) à qui l'on demanderait d'imiter le bruit du coq ne pousserait bien entendu pas le cri de cocorico, mais essaierait le plus fidèlement possible de rendre le cri d'un coq, de telle sorte que l'on ait l'impression qu'il s'agit bien d'un coq réel que l'on entend crier » (Kleiber, 2006 : 14).
16. Olivier (1986 : 60) parle de *cris parlés*.
17. Voir *Le Petit Robert* qui précise après la mention de la catégorie *interjection* son statut d'onomatopée.
18. Voir par exemple Swiatkowska (2000 : 43) : « parmi les interjections, on peut donc trouver un groupe à caractéristiques propres aux onomatopées. Cette sous-classe imite deux types de bruits naturels : d'origine humaine (*Ah !, Ouf ! Aïe !, Hihi !* et d'origine non humaine (*miaou !, meuh !, coin coin !, cocorico !* – cris ou chants d'animaux, *tagada, tic tac, ploum* bruits produits par des objets ou des événements) ».
19. Pour une analyse plus détaillée de la différence entre interjections et onomatopées (voir Kleiber, 2006, 2008 et 2012).
20. Voir à cet égard Morel et Danon-Boileau (1998).
21. Il en va de même pour la distinction des couleurs, par exemple.
22. Dans beaucoup de cas, les patients disent *Aïe !* dès qu'ils sentent la fraise dans leur bouche, avant même donc d'avoir mal.
23. D'autres modulations segmentales et prosodiques sont possibles (cf. le triplement du *Aïe !* en *Aïeïeïeïe !*), donnant lieu à des interprétations diverses qui s'éloignent de la classique réaction à une douleur subite.

Synergies Pays scandinaves
n° 11 - 12 / 2016 - 2017



Varia





ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Synergies Pays Scandinaves n^{os} 11-12 / 2016-2017 p. 137-150

Journal de bord d'un enseignant-natif : ses représentations et celles d'étudiants sur la Révolution française de 1789 dans le cours d'oral

Isabelle Petiot

Université d'Aarhus, Danemark
ipp@cc.au.dk

Résumé

Dans cet article, nous porterons notre attention sur les représentations de l'enseignant-natif de langue-culture et sur celles d'étudiants danois concernant la Révolution Française de 1789. Notre réflexion s'appuiera sur des apports théoriques de la psychologie cognitive concernant la mémoire autobiographique et la coloration qu'elle apporte sur les représentations de l'enseignant-natif de langue. Nous analyserons ensuite les interactions de l'enseignant avec l'idée que son capital-natif peut induire, chez lui/elle, un certain type de positionnements et, chez les apprenants, un certain type d'attitudes. Dans ce but, nous présenterons et analyserons nos propres observations de terrain. Nous nous demanderons en effet à quel point ces interactions portent la marque de représentations socialement partagées et la marque de l'influence de la toute première confrontation aux représentations d'apprenants.

Mots-clés : enseignant-natif, objet-culture, représentations, mémoire autobiographique, capital culture

Journal of a native teacher of language : her/his representations and students' on the French Revolution of 1789 in her/ his classroom interactions

Abstract

In this paper, we will focus on the representations of the native teacher of language and of Danish students of the French revolution of 1789. Our analysis will be based on some of the contributions to the field of cognitive science on autobiographical memory and on the coloring it adds to the native teacher of language 's representations. Subsequently we will analyze the teacher's interactions keeping in mind how his native-capital can impose on her/him a certain kind of positioning, and on the learners a certain set of attitudes. With this aim, we will present and analyze our own field practice based observations. We will ask ourselves to what extent these interactions bear the mark of socially shared representations and the mark of the impact of the very first confrontation with the learners' representations.

Keywords: native teacher, culture object, representations, autobiographical memory, culture capital

1. Introduction

Travailler des faits culturels en classe de FLE pose de nombreux problèmes comme le note Françoise Demougin (2008), qui explique que *le concept de langue-culture en didactique des langues entraîne de fait dans l'enseignement-apprentissage d'une langue un passage à l'inter - et même à l'intra-culturel, un lien entre items idiomatiques et items culturels, une conjonction d'apprentissages linguistiques, instrumentaux et culturels qui ne va pas de soi, en particulier sur le plan épistémologique, pour le didacticien*. Quand on ajoute à cela un autre facteur - tel que la difficulté d'enseigner des faits culturels émanant de sa propre culture pour l'enseignant-natif, la problématique prend encore une autre dimension qu'il convient de prendre le temps d'analyser par le biais d'un travail rétrospectif sur les approches et conduites menées et à mener dans le futur. La présente réflexion se veut une analyse, en amont des cours, des représentations de l'enseignant et des apprenants-étudiants à l'université, ainsi qu'une analyse des postures pendant quelques cours.

2. Quelques éléments du cadre de cette réflexion

Le cours de pratique orale de français de deuxième semestre, à l'université d'Aarhus, est en lien direct avec le cours d'histoire, comme l'indique clairement son intitulé : « Histoire, Littérature, Culture II : Histoire de France / pratique orale ». Cette orientation, choisie par le département de langue française, manifeste sans ambiguïté l'idée que la discussion orale précède ou succède la transmission d'un contenu donné pendant un cours de type magistral. Cette configuration permet à l'enseignant de FLE, tout d'abord, de résister à la tentation de donner un enseignement pur de l'objet-culture et lui donne, par contre, toute légitimité de faire appel aux perceptions des étudiants avant et après le cours magistral.

Cela suppose, de la part de l'enseignant de FLE, d'être en mesure de bien comprendre la démarche suivie par un autre enseignant, mais cela lui permet aussi de travailler les items culturels avec une certaine prise de distance. Dans cette réflexion, nous nous proposons de faire :

- une analyse sur la formation des représentations de l'enseignant-natif (ici, de la Révolution de 1789) en essayant d'en dégager et d'en évaluer les aspects où il pourrait, par exemple, y avoir une différence sensible avec des représentations extérieures,
- une analyse des affects de la toute première confrontation aux représentations d'apprenants de la langue-culture en prenant appui sur les données théoriques de la psychologie cognitive concernant la formation des souvenirs dans la mémoire dite autobiographique,

- une analyse de l'effet de ces affects sur les postures ultérieures dans le cours à l'université.

Enfin, dans nos remarques conclusives, nous nous proposons de poser un regard critique sur le processus complexe d'appropriation des items de la langue-culture par l'étudiant, spécialiste de la discipline, à l'université.

3. Quelques apports théoriques de psychologie cognitive concernant la mémoire autobiographique

Dans un premier temps, il s'agissait pour nous de sonder l'imaginaire de l'enseignant par le biais de l'examen de ses propres représentations.

À ce point, il nous faut préciser ce qui est entendu par le mot 'représentation'. Il existe en effet de très nombreuses définitions du terme, dans les différents domaines des sciences humaines.

Nous retiendrons une définition basique, issue du dictionnaire Larousse où la représentation, dans le domaine de la psychologie, est définie comme une *perception, image mentale, etc., dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, etc., du monde dans lequel vit le sujet*. Cette définition présente des caractéristiques intéressantes, car elle décrit la représentation comme le produit d'un processus d'internalisation de sollicitations ou stimulus externes à l'individu. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, cela nous ramène également au concept d'appropriation, concept qui a pris de plus en plus d'importance en didactique des langues-cultures au cours des dernières décennies. Enfin, cette définition du Larousse lui associe des notions d'extrême importance comme la perception, les contextes spatial et temporel, en d'autres mots, elle la connecte avec un contexte très précis propre à l'existence de l'individu, notions sur lequel se portera notre attention dans notre développement.

Le domaine de la mémoire et des traces qui y sont laissées sont un des grands domaines de recherche de la psychologie cognitive. Dans cet article, nous allons recourir à quelques recherches récentes sur un certain type de mémoire qui intéresse de plus en plus les chercheurs de psychologie clinique, confrontés à une population croissante de patients âgés, présentant des troubles mnésiques. Nous nous intéresserons plus particulièrement à trois aspects de la mémoire.

Le *premier* concerne celui du type de mémoire sollicitée pour rappeler les événements vécus par l'individu et la façon dont cette mémoire les a encodés. Il s'agit de la mémoire, dite, autobiographique. Très brièvement, on peut la caractériser comme une partie de la mémoire à long terme, elle-même composée

de deux sous-parties que sont la mémoire épisodique et la mémoire sémantique. La mémoire épisodique, celle qui nous intéresse le plus ici, est décrite comme composée de souvenirs marqués par l’empreinte des particularités du contexte d’acquisition. Pascale Piolino, chercheur en psychologie cognitive, n’hésite pas à la décrire comme un « voyage mental dans le temps » qui permet à l’individu de se replonger dans le contexte perceptivo sensoriel dans lequel il vécut l’expérience. Cet aspect très intéressant de la mémoire donne une coloration tout à fait unique aux représentations de l’individu. Pour ce qui concerne l’enseignant-natif, elle lui donne la possibilité, sans avoir besoin d’élaborer de longues séquences pédagogiques, de rappeler et de rapporter des faits, épisodes de sa vie spontanément, qui ont de fortes chances de provoquer la curiosité des apprenants.

Le *deuxième* aspect concerne ‘le phénomène de récence’ qui, au niveau de la mémoire autobiographique, a pour effet que l’individu rappelle davantage ou mieux les premiers souvenirs en rapport avec des informations encodées au cours des vingt dernières années de son existence. C’est-à-dire qu’il existe, selon des chercheurs sur la mémoire autobiographique telle Pascale Piolino, une primauté des informations encodées. Plus ce qui remonte en mémoire est éloigné dans le temps et plus le rappel est solide. Ce deuxième aspect est également très intéressant car il donne aux premières représentations d’un objet une empreinte tout à fait unique. Dans le cas décrit, l’enseignant-natif a tendance à garder en tête les premières représentations extérieures qu’il a eu de la Révolution de 1789 alors même que son « public » a changé depuis.

Un *dernier phénomène* non négligeable de la mémoire autobiographique est le ‘pic de réminiscence’, mis en évidence par Rubin et al. (1986) et qui montre que le nombre de souvenirs qui correspondent à la période d’encodage entre dix et trente ans est plus important qu’à tout autre période d’encodage de la vie d’un individu. Ce dernier aspect de la mémoire est sans doute le plus problématique et le plus intéressant dans le cadre des interactions de l’enseignant de langue-culture, natif, il apporte un éclairage particulier sur la spécificité de son rapport à la langue-culture “enseignée”. Nous citerons un passage d’une réflexion récente proposée par deux enseignantes-natives chargées d’enseignement d’allemand à Télécom-Paristech et dont la perception de l’enseignant-natif nous semble tout à fait intéressante : *Il exprime un rapport au monde qui est le fruit de l’appartenance à une culture quel que soit le degré d’adhésion aux valeurs qui la fonde et qui l’irrigue et quelle que soit l’hybridation culturelle qui résulte de son histoire.* (Schwabedissen E., Illner-Toledano, K., 2015).

Pour résumer, ces trois aspects de la mémoire auraient donc pour effet d'apporter une coloration toute particulière aux représentations que nous avons de certains événements liés à des contextes d'apprentissage aussi ancrés dans la mémoire que le sont les apprentissages de la période de l'enfance et de la jeunesse d'un individu.

4. Analyse de cas : imaginaire de l'enseignant-natif sur la Révolution de 1789

Il faut d'abord noter que cet imaginaire ou ces représentations sont alimentées par différentes sources qui sont plus ou moins éloignées dans le temps et dont le rappel en mémoire est considérablement influencé par le contexte initial dans lequel elles sont apparues.

Dans notre cas précis, ce sont d'abord les premiers rapports à la révolution, en tant que jeune enfant, apprenant l'histoire du pays de son enfance.

Ce pan de l'histoire a été introduit par des personnes de l'environnement immédiat de l'enfant - donc, à priori, fournissant sécurité et contribuant à un développement structurant de l'enfant - et qui portaient un certain regard sur les représentations données à voir, sur les livres feuilletés, sur les histoires racontées, etc. à la maison, à l'école primaire.

Dans notre esprit, ce qui est d'abord mis en avant, ce sont les bénéfices obtenus par la classe dominée, « le peuple » ou « Tiers-état ». L'idée dominante du discours entendu est que justice a été rendue.

Après réflexion, nous devons concevoir que ce qui nous a marqué en priorité n'est absolument pas le sang versé pour acquérir ces droits. Du moins, ce n'est pas ce que nous en avons retenu immédiatement. Cette image sanglante de la Révolution et de la Terreur nous est apparue bien après quand nous avons atteint l'âge (et le droit) de regarder des films qui mettaient en images la Révolution française de 1789, et en particulier l'exécution de Marie-Antoinette. Ces représentations, ce sont bien sûr aussi des faits appris, plus tard, en cours et qui ont été conservés, pour la plupart, en mémoire sémantique. Cela va sans dire, cela ne concerne pas les souvenirs anecdotiques de cours qui, eux, sont conservés en mémoire épisodique, puisqu'inscrits dans un contexte spécifique et vraisemblablement chargés en émotions ou avec des caractéristiques contextuelles suffisamment fortes pour que le souvenir perdure. Il s'agit donc de savoirs didactiques qui viennent s'ajouter aux premiers souvenirs de la période de l'enfance. Ces derniers issus des quelques heures d'enseignement reçus pourraient correspondre, en didactique des langues-cultures, à ce que Françoise Demougin désigne comme « une compétence culturelle », *c'est-à-dire une compétence qui renvoie à une connaissance questionnée par l'état des sciences*

contemporaines « par opposition » à une compétence culturante, renvoyant à des savoirs questionnés par l'expérience personnelle de la connaissance. (Demougin, 2008).

Pour conclure, si l'on compare ces représentations avec les représentations de non natifs, et si on fait appel aux recherches sur la mémoire autobiographique, on pourra faire le constat qu'une partie des représentations de l'enseignant concernant l'item-culturel de l'article sont stockées en mémoire épisodique et en mémoire sémantique alors, qu'en principe, celles des apprenants sont uniquement conservées en mémoire sémantique, donc, par définition, beaucoup moins chargées par les affects et les caractéristiques du contexte d'acquisition.

5. La première confrontation avec les représentations d'apprenants non natifs concernant la Révolution française de 1789

De par sa situation de résident dans un pays étranger, on peut, à bien des égards, considérer que l'enseignant de FLE, natif, exerçant à l'étranger, se trouve dans une position similaire à celle de l'apprenant de langue, confronté à la langue et à la culture cibles quand il part en séjour linguistique ou qu'il en fait l'expérience par le biais d'un échange en ligne.

Ainsi, avant d'entrer dans sa salle de cours, l'enseignant natif a emmagasiné un certain nombre d'expériences qui - vraisemblablement - lui ont permis *d'explorer sa qualité d'étranger [...] renvoyée par le regard des autres et les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque-là apparues comme des évidences indiscutables* selon l'expression de Geneviève Zarate, en 1993.

Dans le cadre de la formation des souvenirs que l'enseignant garde de ses interactions avec des apprenants non natifs, nous nous poserons les questions suivantes : quel était le contenu des représentations des apprenants et comment celui-ci a-t-il été communiqué et perçu par l'enseignant ?

Dans notre cas, nous avons d'abord été confrontée, non pas directement aux confrontations d'apprenants danois issus d'un premier cycle à l'université, mais à des représentations d'apprenants plus âgés, pour la plupart de plus de cinquante ans lors de cours de langue du soir. Les représentations de ces personnes ont immanquablement teinté la perception des représentations postérieures des étudiants de première année à l'université en vertu du principe de primauté des informations encodées, précédemment décrit. Ainsi les attentes de l'enseignant concernant les représentations de l'objet-culture de ses futurs étudiants ont été influencées par ce premier contact.

Ces représentations sans doute plurielles à l'origine se sont d'ailleurs unifiées dans le sens d'une représentation unique avec le temps - le travail de mémoire à long terme ayant bien sûr produit son effet stabilisateur sur les événements encodés. Ainsi, dans notre mémoire épisodique, nous gardons la narration d'un épisode très sanglant. Dans notre souvenir rappelé, il s'agit d'abord de l'évocation du sang de la guillotine qui coule littéralement dans les rues de la capitale. Il s'agit également de la mention des tricoteuses, c'est-à-dire des femmes qui assistaient au spectacle des têtes roulant à terre, impassibles, etc. Enfin, dans notre souvenir de cette toute première confrontation, nous percevons un manque par rapport à notre propre représentation. Effectivement, nous ne percevons rien en rapport avec l'impact de la Révolution sur la société française du moment, comme par exemple, la fin de la monarchie absolue, la fin des privilèges des Nobles et du Clergé, ni l'émergence de l'idée d'une nation souveraine - notions très présentes dans notre imaginaire, que nous avons brièvement décrit en début d'article. Du point de vue de l'affect, nous nous retrouvons finalement confrontée aux aspects hautement traumatiques de l'événement relatés non sans une certaine ironie, alors que notre représentation était plus tournée vers l'idéologie et le symbolique.

Bien évidemment comme ces représentations surgissent sous la forme d'un souvenir unique avec le temps - puisque les interactions avec ces premiers apprenants danois ont stoppé à un moment donné - ces représentations, chargées du point de vue émotionnel, car supposées véhiculer une image négative de la Révolution nous sont apparues comme figées et donc sans possibilité d'évolution possible. Ceci nous amène à faire l'hypothèse que les interactions postérieures ont dû être marquées par cette perception et ont dû aller dans le sens d'un essai de rectification pour amener les apprenants à considérer d'autres aspects de la Révolution que ceux uniquement traumatiques.

6. Les représentations d'apprenants non natifs - de second semestre à l'université - concernant la Révolution française de 1789

On peut s'interroger sur la parenté des représentations d'étudiants danois de plus de 50 ans, donnant lieu aux premières représentations transmises à l'enseignant natif de langue-culture, et celles d'étudiants danois en cours de deuxième semestre.

Pour ce faire, nous avons interrogé, préalablement au cours, par le biais d'une question ouverte un groupe d'environ 12 étudiants sur leur imaginaire concernant la Révolution française de 1789. Cette question a été posée avant le cours de pratique orale, mais un peu après que le début du cours d'histoire. Nous avons

pris la précaution de définir la notion d'imaginaire, en donnant une définition en français, un équivalent danois et en évitant de donner des exemples.

7. Quelques remarques d'ordre général s'imposent sur les résultats obtenus

Ce recueil de données - infiniment petit - nous a d'abord permis de constater que les représentations de nos étudiants de première année, spécialistes de la langue-culture étaient assez différentes de leurs aînés dans le sens qu'elles partageaient systématiquement à la fois quelques-uns des éléments forts de la représentation de leurs aînés et quelques-uns des éléments tout aussi forts de la représentation de l'enseignant-natif.

D'autre part, nous nous sommes rendu compte assez tôt (il s'agissait d'un exercice à rendre en ligne) que cet exercice en amont de l'activité en cours n'avait pas suscité une grande production de la part des étudiants, tant au niveau de la longueur que du nombre de copies rendues. Ce résultat est peut-être à interpréter par l'effet intimidant de donner sa perception des choses sur la culture cible à un enseignant-natif. De ce fait, nous nous en tiendrons à quelques constats concernant les travaux écrits collectés et nous attarderons davantage sur la qualité des interactions pendant l'enseignement-apprentissage.

8. Analyse des premiers mots écrits et des idées majoritaires

Pour l'analyse qualitative des données, nous avons retenu essentiellement deux critères :

- les mots ou phrases écrits en premier
- les idées majoritaires du texte libre produit

9. Résultats

La moitié des premières phrases produites présentaient un contenu traumatique de la Révolution de 1789 avec la mise en avant de son caractère violent. On y trouvait les mots « guerre civile », « combats dans la rue », « Beaucoup de violence ! », « violent », « champ de bataille » ...

L'autre moitié mettait d'abord en avant les motivations des révolutionnaires. On y trouvait les mots « grandeur et gloire », « la valeur (=le coût) du blé », « J'ai oublié comment la révolution commençait. », « Le drapeau français », « Liberté, égalité, fraternité » ...

Plus de quatre-vingts pour cent des copies avaient un contenu majoritairement factuel, mettant en avant les causes qui ont conduit au soulèvement. Aucune copie ne mentionnait la période de la Terreur directement. Un étudiant a seulement écrit qu'il pensait possible que beaucoup d'innocents avaient été tués.

Il est intéressant de noter que beaucoup d'étudiants (plus de la moitié) ont choisi de décrire des images presque cinématographiques pour évoquer la Révolution de 1789. Une étudiante a mentionné le tableau de Delacroix en précisant qu'elle avait appris qu'il ne symbolisait pas la Révolution de 1789, mais celle de 1830.

Une dernière remarque que nous pensons également intéressante est le fait que seulement un peu plus d'un tiers des étudiants s'est réellement positionné par rapport à la Révolution en indiquant qu'elle était un événement important pour eux et en évoquant les impacts sur l'histoire Européenne ou en mesurant les conséquences sur l'histoire du Danemark.

10. Quelques éléments de l'interaction en classe de langue orale sur le thème de la Révolution française de 1789

Dans l'optique de favoriser une réflexion à partir des connaissances manifestées par les étudiants, comme le préconisent les approches co-actionnelles, co-culturelles de la didactique des langues-cultures, nous leur avons demandé, avant le premier cours, de faire des recherches sur les fêtes nationales (à la fois danoises, françaises et slovaques). L'idée étant de faire apparaître, très tôt, dans le cours, un questionnement et une réflexion personnelle sur l'état des connaissances de chacun concernant ses représentations de la culture nationale et de la culture cible, et ce sur un terrain commun : les journées libres.

Lors du premier cours et avec l'aide de la projection du calendrier ministériel danois, nous avons commencé à discuter des jours fériés et chômés au Danemark. Très vite, nous (avec les étudiants) nous sommes rendu compte que les principaux jours fériés, non travaillés correspondaient principalement aux fêtes religieuses, les fêtes civiles, comme par exemple le 1er mai, n'étant pas chômées. Pour plus de précision, certaines d'entre elles l'avaient été et ne le sont plus à l'heure actuelle. D'autre part, certaines demi-journées peuvent encore être chômées, mais cela reste à la discrétion de l'employeur. Concernant le calendrier français, les étudiants ont généralement donné la fête du 14 juillet comme unique fête nationale. Certains ont partagé leur expérience de la célébration du 14 juillet en France. Du coup, en comparant avec le Danemark, les étudiants ont fait le constat qu'aucune des fêtes civiles inscrites dans le calendrier ne pouvaient être considérées comme « vraiment nationales » au même titre que le 14 juillet, en France, puisqu'aucune ne donnait

lieu à un jour chômé et à une fête d'ordre national. Avec la contribution d'une étudiante Erasmus, non danoise et non française, nous avons finalement constaté que d'autres célébrations nationales, en dehors de la France, étaient aussi liées à des soulèvements révolutionnaires. Cette première discussion, très peu balisée, nous a permis de constater que la discussion était plus importante quand il s'agissait de discuter sur les fêtes du pays et qu'elle demeurait très circonscrite quand il s'agissait de la langue-culture cible.

Dans un deuxième temps, nous avons regardé un court vidéoclip sur le 14 juillet qui résumait assez grossièrement l'histoire de la prise de la Bastille. Outre la compréhension de l'extrait, l'objectif était de faire appel aux connaissances des étudiants pour générer une production orale plus experte que la vidéo. L'extrait en question montrait la circulation autour du Génie de la Bastille et le lieu était qualifié comme le "lieu même de la bataille sanglante" de 1789, mettant ainsi "fin aux privilèges des seigneurs et des nobles". Les commentaires du clip donnés par les étudiants sont restés là-encore très factuels, avec les ajouts attendus, et sans vraiment de mention du caractère 'sanglant' de l'épisode, qui d'après nos souvenirs n'a été relevé par aucun étudiant. En fin de cours, nous avons proposé aux étudiants de lire un autre document en ligne pour compléter ce qui avait été dit sur les origines de la célébration du 14 juillet. Le propos du document était de dissocier la célébration nationale d'un événement brutal, violent, - la prise de la Bastille. Ce document précisait en effet que la fête nationale avait pour origine deux dates, le 14 juillet 1789 et le 14 juillet 1790, date de la première célébration de la Fédération - célébration qui se voulait pacifique et commémorant l'unité nationale, et non pas la seule prise de la Bastille. On ne peut que souligner la concordance entre l'objectif du document en ligne et la préoccupation initiale de l'enseignant, après sa première confrontation avec l'imaginaire d'apprenants non natifs, décrite plus haut, et soulever l'idée que cela traduit probablement la manifestation d'un certain imaginaire collectif.

Une autre activité, dont le but, à l'origine, était de souligner les motivations des premiers soulèvements révolutionnaires, a été de retrouver la chronologie des dates du début de la Révolution de 1789 et de dire à quoi elles correspondaient. Les dates proposées étaient les suivantes: le 5 mai 1789 (Réunion des États Généraux par le roi et insatisfaction grandissante du Tiers-Etat) - le 20 juin 1789 (Serment du Jeu de Paume : écriture de la constitution par l'Assemblée Nationale Constituante) - le 14 juillet 1789 (Prise de force de la Bastille, qui représentait symboliquement la domination du roi et prise de la poudre / des armes par les révolutionnaires parisiens, succédant à la prise de la farine) - le 4 août 1789 (Abolition des privilèges des nobles et du clergé pour mettre fin aux soulèvements dans tout le pays) - le

26 août 1789 (Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen). Une fois encore, le « commentaire étudiant » est resté très factuel, avec une activité improvisée de rectification des erreurs produites par les co-apprenants pour rester dans « une production acceptable » pour tous, notion d'acceptabilité que nous discuterons dans la partie conclusive.

Une autre activité proposée a été d'écouter un extrait de film de « discours révolutionnaire ». Il s'agissait cette fois de repérer le vocable employé dans le court extrait, mettant en scène le discours de Camille Desmoulins, et la production d'un discours 'tout aussi révolutionnaire' relayant cette nouvelle. La deuxième partie de l'activité a donné lieu à quelques discours dans la veine de celui entendu dans l'extrait filmé, avec des reproductions plus ou moins prononcées de l'emphase du discours initial. Il est à noter qu'une majorité n'a pas tenu à dire son discours devant les autres étudiants.

Une autre remarque portera sur une des activités du cours, qui est proposée tout au long du semestre et qui n'est pas systématiquement en lien avec les thématiques proposées, à savoir l'exposé oral. Pendant notre « période révolutionnaire », une étudiante a, pourtant, décidé de préparer un exposé sur la mode à la cour avant la Révolution. Lors de la partie interactive de l'exposé, à savoir les questions, il a été mis en lien la simplicité des tenues révolutionnaires et celles plus exubérantes de la cour et d'en proposer des hypothèses d'interprétation. La mention de cette production est rapportée ici car elle met en évidence un souci de mettre en lien, d'apporter une cohérence dans le discours entre les différents items culturels évoqués pendant les cours d'oral.

Il est à noter qu'en parallèle de ce cours de pratique, nous avons également donné à lire un article (note) dans le cours de pratique écrite, intitulé « Cette république que nous avons tant aimée... 30 regards de Belgique sur la France ». Cet article proposait une réflexion critique sur l'imaginaire belge concernant la Révolution française de 1789. L'idée était de discuter de représentations sur le même objet de personne n'appartenant ni à la langue-culture de l'enseignant, ni à de celles des apprenants et donc d'ajouter un nouveau regard, regard extérieur au groupe.

11. Retour sur certaines attitudes/postures pendant les interactions - Quelques remarques conclusives

Nous proposons dans ce paragraphe de faire le point sur l'orientation prise par les interactions observées. Pour ce faire, nous essaierons de faire le lien avec la notion de capital-natif de l'enseignant, notion définie par Claire Laigneau-Griffin

et qui peut rendre compte d'un certain nombre de savoir-être et de postures trouvées. Cette notion insiste, en effet, sur l'idée que le savoir enseignant n'est pas seulement le fruit de sa formation et de son expérience professionnelle, mais qu'il est le résultat d'une conception anthropologique des savoirs « moins soucieuse de légiférer l'acte d'enseignement que de mettre au jour les formes complexes et locales de construction de l'enseignant-sujet et de ses savoirs, que ceux-ci soient inscrits dans une forme de vie, incarnés, ou dessinés réflexivement dans l'espace narratif. » (Malet R., 2000, p 43).

Nous nous intéresserons dans un premier temps au « non exprimé » par les apprenants qu'on a pu déceler au cours de certaines activités, comme par exemple lors de l'exercice de production d'un discours révolutionnaire où peu d'étudiants ont effectivement produit le travail. Et chez les étudiants qui l'ont fait, quelques-uns ont manifesté certains signes de gêne. Il est à noter qu'avec un autre groupe, lors d'un semestre précédent, le discours avait eu beaucoup de succès, car avait pu être fait en cours et à deux alors, qu'ici, il devait être préparé seul, à la maison. Ces étudiants ont-ils souffert d'un excès de timidité dans l'interaction par rapport à cet autre qui représente presque doublement le « savoir incarné » qu'est l'enseignant-natif (Malet Régis, 2000) ou l'activité semblait-elle trop artificielle car sans fonction instrumentale hormis sa théâtralité ? L'autre illustration vient de l'activité de télécollaboration à laquelle participaient tous les étudiants du groupe au cours du semestre. Tous les étudiants, à un moment donné, pouvaient s'exprimer avec leur partenaire sur la Révolution française de 1789 (un des thèmes parmi d'autres). Dans les comptes-rendus que nous avons eu des séances Skype, il en ressort qu'une minorité seulement a parlé de la Révolution. Un des arguments avancés par un petit nombre d'étudiants pour expliquer ce manque d'intérêt a été une certaine lassitude car le sujet avait déjà été présent dans deux cours. On peut également mettre en avant une trop grande sollicitation de la part de/des enseignants sur la même thématique.

Nous remarquons par ailleurs que dans ce groupe spécifique d'étudiants, beaucoup d'attitudes partagent des caractéristiques avec les savoir-être préconisées par les recherches sur l'interculturel. Ainsi beaucoup d'étudiants ont fait preuve d'une retenue marquée dans le dire à l'enseignant-natif (non trouvée, comme on l'a vu chez leurs aînés) et ont mentionné le caractère brutal des soulèvements avec beaucoup de sobriété lors des apports linguistiques donnés pendant l'interaction, et qui plus est sans que nous notions la moindre trace d'ironie.

Nous essaierons maintenant d'évaluer si on a pu trouver une certaine communauté de préoccupations, d'intérêts, chez l'enseignant-natif, détenteur du capital-natif et les apprenants et de quelle façon cela s'est révélé. Tout d'abord, on peut

faire le rapprochement entre certaines représentations de l'enseignant-natif et des apprenants. On peut noter en effet que les deux prennent appui sur des images véhiculées soit par le cinéma, soit par l'art. Même si l'on sait que ce ne sont pas les seules sources pour les apprenants puisqu'ils ont eu un cours et ont eu à lire *Histoire de France* de Carpentier et Lebrun on ne peut omettre ces médias très importants dans la transmission des connaissances culturelles. Cela permet en outre d'établir facilement un terrain plus "neutre" de discussions où les connaissances des uns et des autres semblent moins souffrir d'asymétrie.

Nous avons également remarqué que dans la production du co-discours, que ce soit dans les phases évoquées brièvement dans cet article ou d'autres non décrites, il y a eu un souci partagé de co-produire un discours acceptable et accepté par tous du point de vue historique quels que soient les sujets évoqués. En effet, on ne peut guère imaginer au niveau universitaire laisser passer des erreurs de chronologie, de personnages historiques mal identifiés, de faits incohérents ou mal interprétés. Nul besoin de dire que c'est là une des grandes difficultés de la production de discours culturel, car on doit concilier deux objectifs principaux du cours de pratique qui sont, premièrement, de respecter le droit à la parole libre, mais aussi de faire produire un discours acceptable et accepté par le groupe au sein duquel il est produit. Sans cela, l'interaction perd toute crédibilité. Du point de vue du capital-natif, on voit l'avantage de l'enseignant-natif qui aura, en nombre du moins, eu plus d'expériences autour d'un nombre de savoirs plus important. Mais on pressent tout aussi aisément la fragilité de ce capital-natif au niveau universitaire en particulier, où l'enseignant-natif de langue ne dispose pas de l'expertise dans un champ de connaissances précis.

Enfin, nous soulèverons le problème de l'exercice démocratique de la parole - en partie déjà évoqué - mais en ce qui concerne plus directement les thématiques proposées. En effet, ces dernières ne peuvent pas systématiquement être proposées par l'enseignant et l'exposé permet d'apporter un peu de variété, tout comme le fait de demander aux étudiants d'apporter des textes dans la langue source à interpréter en cours dans la langue cible, etc., propositions de textes, de documents qu'on peut valider avant l'activité par le biais d'un mail. Toutefois, cela nécessite que l'enseignant de FLE fasse preuve d'une grande flexibilité et, qui plus est, qu'il ait des connaissances des cultures de son environnement immédiat assez solides pour pouvoir suppléer à des manques, à des défauts.

Nous terminerons nos remarques conclusives par ce propos de deux enseignantes-natives qui apporte un éclairage tout en mesure sur le défi d'être enseignant d'une de ses langues-cultures : « *Ainsi l'enseignant-natif est sur le fil du rasoir. Sans perdre son esprit critique, sans porter son pays aux nues ni le vouer aux*

gémonies, en assumant la position de représentant symbolique tout en ne portant pas sur ses épaules toute la responsabilité de son histoire, il peut s'appuyer sur ses savoirs incarnés pour susciter des émotions positives chez les apprenants. » (Schwabedissen, Illner-Toledano, 2015).

Bibliographie

- Bernoussi, M., Florin, A. 1995. « La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement ». *Enfance*, tome 48, n° 1, p. 71-87 ; doi : 10.3406/enfan.1995.2115
- Carpentier, J.C., Lebrun, F. 2014. « Histoire de France ». *Points Histoire*, numéro 125.
- Demougin, F. 2008. Mis en ligne le 01 novembre 2010. « La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes » [consulté le 6 février 2016].
- Laigneau-Griffin C.V. « L'identité professionnelle des professeurs d'anglais "locuteurs natifs" exerçant en France depuis le traité de Maastricht : Entre conservation ontologique et acculturation. Les limites du capital natif. » <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01146831/document> [consulté le 12 février 2016].
- Malet, R. 2000. « Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet ». *Revue française de pédagogie*, volume 132. Evaluation, suivi pédagogique et portfolio. p. 43-53
http://www.persee.fr/docAsPDF/rfp_0556-7807_2000_num_132_1_1032.pdf [consulté le 13 février 2016]
- Piolino, P. « Le vieillissement normal de la mémoire autobiographique. » www.john-libbey-eurotext.fr/fr/print/e-docs/00/03/FA/98/article.phtml [consulté le 19 février 2016].
- Porcher, L. « L'enseignement de la civilisation » http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF108_1.pdf [consulté le 12 février 2016]
- Puren, C. 2004. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXIII n° 1 | Mis en ligne le 06 janvier 2013. URL : <http://apliut.revues.org/3416> ; DOI : 10.4000/apliut.3416 [consulté le 12 février 2016].
- Puren, C. 1998. « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures ». ÉLA revue de *didactologie des langues-cultures*, n° 109, p. 9-37. <http://www.aplv-langues-modernes.org/spip.php?article1169> [consulté le 12 mars 2016]
- Rateau, P., Moulinier, P. 2009. *Représentations sociales et processus sociocognitifs*. Presses Universitaires de Rennes.
- Rubin, D. C., Wetzler, S. E., Nebes, R. D. 1986. « Autobiographical memory across the adult lifespan ». In: D. C. Rubin (éd.), *Autobiographical memory*. New York : Cambridge University Press, p. 202-221.
- Schwabedissen, E., Illner-Toledano, K. 2015. « L'enseignant natif et la gestion pédagogique des émotions ». *Le langage et l'homme*, vol. L, n° 1.
https://www.telecom-paristech.fr/fileadmin/documents/pdf/enseignement/LC/enseignant-natif_gestion-emotion.pdf. [consulté le 12 mars 2016].
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : CREDIF.



GERFLINT

ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Le développement de la taille du vocabulaire en français L2 chez les élèves suédophones

Christina Lindqvist,

Université de Göteborg, Suède
christina.lindqvist@sprak.gu.se

ORCID Christina Lindqvist: 0000-0003-1590-1437

Résumé

La présente étude examine la taille du vocabulaire chez des apprenants suédophones de français L2. 156 élèves en 6^{ème}, 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} classe (âgés de 12-15 ans) ont accompli trois versions différentes du test *X-Lex* (Meara et Milton, 1990, 2003), chaque test contenant 100 mots français tirés des 5000 mots les plus fréquents de la langue française, ainsi que 20 mots inventés. La moyenne dans les classes était ensuite calculée et comparée. Les résultats montrent que la taille du vocabulaire augmente de manière consistante chaque année. De plus, la taille du vocabulaire des apprenants suédophones est similaire à celle d'apprenants anglophones dans des études précédentes au début du processus d'acquisition, mais augmente plus rapidement, semble-t-il, après la première année d'études.

Mots-clés : Taille du vocabulaire, français L2, test X-lex, acquisition du vocabulaire, développement du vocabulaire

The development of vocabulary size in Swedish pupils' L2 French

Abstract

This study investigates the vocabulary size of Swedish learners of L2 French. 156 pupils in the 6th, 7th, 8th and 9th grades (aged 12-15) took three different versions of the *X-Lex* test (Meara and Milton, 1990, 2003), each test containing 100 French words from the 5000 most frequent words of the French language as well as 20 non-words. The mean scores in the different grades were computed and compared. The results show that the vocabulary size increases steadily in each grade. Moreover, the vocabulary size of the Swedish learners is rather similar to that of British learners, as reported in previous studies, in the beginning of the learning process, but seems to increase more rapidly after the first year of study.

Keywords: Vocabulary size, French L2, X-lex test, vocabulary acquisition, vocabulary development

1. Introduction

La taille du vocabulaire a reçu beaucoup d'attention dans le cadre des recherches en langue seconde, en particulier en ce qui concerne l'acquisition de

l'anglais L2 (Nation, 2001 ; Meara & Milton, 2003, Laufer, 1992). Il a souvent été suggéré que la taille du vocabulaire, c'est-à-dire le nombre de mots connus par un individu, constitue un aspect fondamental pour l'acquisition d'une langue seconde en général. Selon certains chercheurs, la taille du vocabulaire serait le facteur le plus important pour la compétence langagière générale de l'apprenant (Anderson, 2005). Il a aussi été constaté, à plusieurs reprises, que la taille du vocabulaire est corrélée à d'autres compétences langagières, telles la compréhension orale et écrite et la production orale (Milton, 2009 ; Batista & Horst, 2016; Schmitt, 2010; Milton, 2013, Staehr, 2008).

Étant donnée l'importance incontestable de la taille du vocabulaire, il est étonnant qu'il y ait si peu d'études sur cet aspect dans d'autres langues que l'anglais. On pourrait penser que les enseignants de langue dans les écoles et à l'université, aussi bien que les chercheurs dans les domaines d'acquisition d'une langue étrangère et de didactique des langues, y voyaient de l'intérêt (Laufer, 2017). La présente étude se propose de remplir cette lacune en examinant la taille du vocabulaire français des élèves à l'école suédoise. Pour ce qui est du français dans le contexte scolaire, il est intéressant de constater que Milton (2006 : 187) a noté, il y a plus de dix ans, que « *il n'y a presque pas d'information dans la littérature actuelle concernant le vocabulaire du français langue étrangère qui est acquis dans les écoles aujourd'hui*¹ ». Il est vrai que quelques études sur le vocabulaire français ont été publiées après ce constat (Ovtcharov, Cobb, & Halter, 2006; Lindqvist, 2010, 2015a; Lindqvist, Bardel & Gudmundson, 2011; Batista & Horst, 2016; Forsberg Lundell & Lindqvist, 2014) ; pourtant, aucune d'entre elles ne concerne le contexte scolaire, la plupart se concentrant en revanche sur les niveaux avancés d'acquisition. À notre connaissance, il n'y a pas d'étude sur la taille du vocabulaire français chez les élèves suédophones. Un des objectifs de cet article est donc d'essayer de combler cette lacune, et, de plus, d'ouvrir à de futures études sur le même sujet, dans les pays scandinaves et ailleurs où le français est étudié en tant que langue étrangère à l'école. Qu'en est-il des connaissances lexicales des apprenants du français langue étrangère ? Un but plus précis est de présenter une vue d'ensemble de l'état actuel par rapport à la taille du vocabulaire français chez les élèves suédophones au collège.

2. Estimations de la taille du vocabulaire dans les recherches précédentes sur le français L2

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, il y a un manque d'études sur la taille du vocabulaire en français L2 dans le contexte scolaire. Ceci dit, il faut cependant aborder deux exceptions, à savoir les études de Milton (2006) et de David (2008),

qui ont été menées en Grande-Bretagne. Ces études concernent, comme la nôtre, des apprenants à l'école dans un pays où le français n'est normalement pas utilisé, sauf à l'école. Il est probablement juste de dire que ni les élèves anglophones, ni les élèves suédophones, n'entendent souvent le français hors l'école. La situation d'apprentissage et donc similaire pour les deux groupes, c'est-à-dire qu'il s'agit dans les deux cas d'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte formel. De plus, les études mentionnées utilisent le même test que la nôtre, *X-lex* (voir le chapitre 4 pour une présentation de ce test), pour mesurer la taille du vocabulaire. Il est donc intéressant de rendre compte des résultats de ces études.

Milton (2006), quant à lui, examine la taille du vocabulaire des élèves au Pays de Galles. L'étude inclut sept groupes d'apprenants, dont les groupes de 1^{ère} année, de 2^{ème} année, de 3^{ème} année et de 4^{ème} année seraient comparables à nos groupes du point de vue de la longueur d'études (voir chapitre 4). Les résultats de l'étude montrent que les groupes mentionnés connaissent en moyenne 311, 411, 460 et 592 mots, respectivement. En outre, l'étude de Milton (2006) montre que les apprenants en 5^{ème} année connaissent 852 mots en moyenne, et que les apprenants en 6^{ème} année connaissent 1555 mots. À l'âge de 18 ans, c'est-à-dire après sept ans d'études, les apprenants ont une taille de vocabulaire de 1930 en moyenne.

Pour ce qui est de l'étude de David (2008), elle concerne la taille du vocabulaire des élèves en Angleterre. Les groupes qui nous intéressent sont les élèves en 8^{ème} année, correspondant à notre groupe de 7^{ème}, et les élèves en 11^{ème} année, correspondant à notre groupe de 9^{ème}, prenant compte du nombre d'années d'études. Les résultats montrent que les élèves en 8^{ème} année ont un vocabulaire de 439 mots et les élèves de 11^{ème} année connaissent 564 mots. Nous reviendrons à ces chiffres dans la discussion.

Mentionnons encore une publication, qui rend compte de la taille du vocabulaire avec une approche un peu différente, mais qui est quand même intéressante pour l'étude présente. Milton (2009) présente des estimations de la taille du vocabulaire en faisant le lien au CECRL (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Conseil de l'Europe, 2001). Ayant utilisé la version française du test *X-lex*, il a obtenu les résultats suivants : pour le niveau A1, des tailles du vocabulaire de 1160 (apprenants grecs) et de 1650 mots (apprenants espagnols). Pour le niveau A2, Milton (2009) indique les chiffres suivants : 850 (apprenants anglais), 1650 (apprenants grecs) et 1700 mots (apprenants espagnols). Ces résultats sont intéressants pour la présente étude, puisque les documents officiels suédois sont basés sur le CECRL. Selon Skolverket (2011), les élèves suédois sont censés avoir atteint le niveau A1 en 8^{ème}, et le niveau A2 (partiellement) en 9^{ème}. Ceci impliquerait alors, à partir des moyennes des résultats de Milton, que les élèves suédois devraient avoir

acquis un vocabulaire d'environ 1400 mots à la fin de 8^{ème}. Les chiffres rapportés pour A2, qui seraient actuels pour nos élèves en 9^{ème}, sont plus variés. En fait, à cause de l'estimation relativement basse de la taille du vocabulaire des apprenants anglophones, la moyenne est la même que pour le niveau A1 : 1400.

3. Questions de recherche

Les questions de recherche sont les suivantes :

- (1) Quelle est la taille du vocabulaire chez les élèves suédophones de français durant les quatre premières années d'études à l'école en Suède ?
- (2) Y a-t-il un développement de la taille du vocabulaire à travers les années ?

4. Méthodologie

4.1 Collecte des données et matériaux

Les données ont été collectées à un collège aux environs de Stockholm. Tous les élèves en 6^{ème}, 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} (âgés entre 12 et 15 ans) ont été invités à participer à un projet de vocabulaire. Tous ont accepté, et les données ont été collectées après le consentement des parents et des professeurs. Tous ont été informés des conditions de participation, c'est-à-dire que les tests étaient faits à l'anonymat et que la participation était volontaire. Les élèves ont aussi été informés du fait que seul le chercheur allait avoir accès aux résultats des tests. Ils étaient ainsi rassurés que le test n'allait pas être utilisé pour la notation, par exemple.

Dans cette étude, la version française du test *X-lex*, développée par Meara & Milton (1990, 2003), a été utilisée². Le test mesure la taille du vocabulaire réceptif, c'est-à-dire le nombre de mots que les participants comprennent. Par conséquent, le test ne permet pas de tirer des conclusions par rapport à la compétence productive. Il y a trois versions du test, chaque test contenant 100 mots français. De plus, à chaque test ont été ajoutés 20 mots inventés, qui sont censés ressembler à des mots français du point de vue de l'orthographe et de la morphologie. Milton (2009) explique que les mots ont été sélectionnés à partir de la liste de fréquence de Baudot (1992). Cette liste a été divisée en cinq zones de fréquence, chaque zone contenant 1000 mots. Le test contient 20 mots de chaque zone. Ainsi, le test vise les 5000 mots les plus fréquents de la langue française³. Le score maximal du test est par conséquent 5000.

Les trois versions du test ont été distribuées de façon aléatoire aux élèves. Le test a le format « oui/non », demandant aux participants de répondre « oui » s'ils

reconnaissent le mot, et « non » s'ils ne le reconnaissent pas. Les élèves ont fait le test en environ 15 minutes. Après, ils ont été invités à remplir un formulaire biographique.

4.2 Méthode d'analyse

Le test X-lex est corrigé en calculant le nombre de réponses correctes ainsi que le nombre de réponses incorrectes (c'est-à-dire de fournir la réponse « oui » pour un mot inventé). Selon les consignes de Meara & Milton (1990, 2003), une réponse correcte rend +50 points, et une réponse incorrecte résulte en une déduction de -250 points. Ce calcul résulte en une estimation de la taille du vocabulaire du participant. Pour la présente étude, la taille du vocabulaire de chaque participant a donc été calculée de cette manière, et, ensuite, la moyenne dans les classe a aussi été calculée afin de permettre des comparaisons. En outre, nous avons suivi le modèle de David (2008), qui propose de ne pas prendre en compte les tests où plus de cinq mots inventés ont été retenus par le participant. Selon David (2008), tant de réponses incorrectes pourraient indiquer que le participant devine. Pour ce qui est de notre étude, cette étape a résulté en l'omission de quatre tests : un en 9^{ème} et trois en 8^{ème}. Ainsi, un total de 152 tests sont finalement inclus dans l'analyse.

4.3 Participants

Les tests de 152 élèves en 6^{ème} (n=33), en 7^{ème} (n=52), en 8^{ème} (n=32), et en 9^{ème} (n=34), seront donc analysés. Les élèves ont entre 12 et 15 ans. Presque tous les élèves ont le suédois pour seule langue maternelle. Certains d'entre eux ont cependant indiqué deux L1 ; sauf le suédois, l'ukrainien, le néerlandais, le perse, le kurde, l'anglais, l'arabe, le tigrrien, l'espagnol et le norvégien sont mentionnés. En outre, tous les élèves avaient commencé à étudier l'anglais quelques années avant la collecte des données, le plus souvent en 3^{ème}. De plus, les élèves suédois ont généralement une compétence relativement élevée en anglais à cause d'input quasiment quotidien de différents médias par exemple. Il est alors important de souligner que le français est leur deuxième langue étrangère d'un point de vue chronologique, et aussi, probablement, du point de vue de compétence, même si cela n'a pas été testé. Le français est alors à considérer comme leur troisième langue, ou L3 (cf. Lindqvist, 2016).

Les élèves étudient le français à partir de 6^{ème} classe dans l'école actuelle (les écoles en Suède peuvent choisir d'introduire la deuxième langue étrangère soit en 6^{ème} soit en 7^{ème}, Skolverket, 2016). Comme le test a été fait en décembre,

les élèves en 6^{ème} n'avaient étudié le français que pendant un semestre, les élèves en 7^{ème} pendant trois semestres, et ainsi de suite. A partir de 8^{ème} classe, il est possible, mais pas obligatoire, de commencer à étudier encore une langue étrangère, l'espagnol ou l'allemand, par exemple. Parmi les élèves en 8^{ème}, 13 étudient l'espagnol, 12 étudient l'allemand et un élève étudie le chinois. En 9^{ème}, 14 élèves étudient l'espagnol et 8 l'allemand.

5. Résultats

Le tableau 1 montre les résultats des tests de la taille du vocabulaire dans les classes respectives. La première question de recherche était : Quelle est la taille du vocabulaire chez les élèves suédophones de français durant les quatre premières années d'études à l'école en Suède ? Il ressort du tableau 1 que les élèves en 6^{ème} connaissent en moyenne 232 mots. Le nombre de mots connus est plus élevé en 7^{ème} (547 mots), puis en 8^{ème} (678 mots), et, enfin, en 9^{ème} (1150 mots).

Classe	Moyenne	Min	Max	Écart-type
6 (n=33)	232	0	850	171
7 (n=52)	547	0	1450	293
8 (n=32)	678	0	1900	386
9 (n=34)	1150	400	2500	460

Tableau 1. La taille du vocabulaire en 6^e, 7^e, 8^e et 9^e

La deuxième question de recherche était : Y a-t-il un développement de la taille du vocabulaire à travers les années ? Le tableau 1 indique en effet qu'il y a un développement, dans le sens que le nombre de mots connus augmente de 6^{ème} au 9^{ème}. Ceci est un résultat attendu, qui montre que les élèves ajoutent constamment de nouveaux mots à leurs vocabulaires durant leurs études de français. Cependant, même si les différences entre 6^{ème} et les autres classes, et aussi entre 8^{ème} et 9^{ème}, semblent ressortir de façon relativement claire, le gain entre 7^{ème} et 8^{ème} n'est pas aussi grand. Afin d'examiner si les différences entre les groupes sont statistiquement significatives, une analyse ANOVA a été effectuée. L'analyse a démontré l'existence de différences significatives en général dans l'échantillon, $p = ,000$. Par la suite, un t-test post-hoc corrigé de Bonferroni a montré que les différences étaient significatives entre tous les groupes : $p = ,000$, mis à part la comparaison entre 7^{ème} et 8^{ème} : $p = 0.085$. Ainsi, la moyenne de la taille du vocabulaire des élèves en 8^{ème} n'est pas statistiquement plus élevée que celle des 7^e. Nous pouvons donc conclure que la taille du vocabulaire augmente au fur et à mesure des études du français ; or, la différence n'est pas statistiquement significative entre 7^{ème} et 8^{ème}.

6. Discussion

Le but principal de la présente étude était de présenter un survol de la taille du vocabulaire chez les élèves suédophones du français, afin de combler la lacune de ce type d'études pour le français L2. Nous avons suivi de près la méthodologie utilisée par Milton (2006) et David (2008) pour permettre une comparaison des résultats. Les résultats de notre étude montrent que les apprenants suédophones augmentent leurs vocabulaires de façon consistante à travers les années. S'ils connaissent environ 230 mots après un semestre d'études, le nombre augmente successivement, et ceci à un rythme relativement rapide, en comparant aux études précédentes sur les apprenants anglophones. Rappelons que les élèves dans l'étude de Milton (2006) connaissent 592 mots après quatre ans d'études, et que le chiffre correspondant dans David (2008) est 564. Notre étude a donc démontré que les élèves en 9^{ème}, c'est-à-dire après quatre ans d'études, connaissent 1150 mots en moyenne. En revanche, les élèves suédophones n'atteignent pas tout à fait les tailles du vocabulaire proposées par Milton (2009, cf. chapitre 2) par rapport au CECRL. Pourtant, l'hétérogénéité des estimations ne permet pas vraiment d'effectuer des comparaisons fiables.

Il est difficile de trouver des explications pour les résultats plus élevés des élèves suédophones, étant données les similarités entre les groupes d'apprenants dans les études. Comme nous l'avons déjà vu, ils apprennent tous le français en tant que langue étrangère, c'est-à-dire dans un contexte formel où ils reçoivent peu d'input dans la vie quotidienne. Nous ne savons pas dans quelle mesure les professeurs parlent français en classe, mais nous savons après des discussions avec les professeurs qui enseignent les élèves suédophones qu'elles essaient de parler français le plus possible. Pourtant, il est difficile de mesurer l'impact de l'input, et rien n'est dit sur le comportement des professeurs anglais à ce sujet.

Les différences pourraient aussi s'expliquer par des méthodes d'enseignement différentes, mais là aussi, il n'y a pas d'information accessible. Cette question pourrait être examinée dans de futures études, car il nous semble important d'examiner l'effet de différentes méthodes d'enseignement du vocabulaire sur les connaissances lexicales en français (Laufer, 2017). De toute façon, nous pouvons constater, de manière générale, que le vocabulaire n'est pas souvent au centre dans l'enseignement, mais que les professeurs insistent plutôt sur la grammaire en classe (Lindqvist & Ramnäs, ce volume ; Richards, 1976).

Il nous semble aussi nécessaire d'aborder la notion de mots cognats. En effet, comme on le sait, il existe un nombre important de mots cognats anglais/français, qui sont similaires à l'écrit et qui ont la même signification. Dans le chapitre 4, nous

avons brièvement mentionné le fait que tous les élèves suédophones connaissent également l'anglais. Nous pouvons alors supposer qu'ils perçoivent des similarités entre l'anglais et le français et qu'ils en bénéficient dans cette tâche particulière. Dans une étude antérieure (Lindqvist, 2015b), examinant une autre tâche, nous avons montré que les élèves suédophones perçoivent effectivement des différences entre l'anglais et le français, surtout au niveau du vocabulaire. Dans une comparaison avec des élèves anglophones, cette explication n'est peut-être pas très convainquant à première vue. Néanmoins, les avantages éventuels de connaissances de mots cognats ont souvent été discutés dans la recherche précédente (voir p.ex. Bardel, *et al.*, 2012 ; Batista & Horst, 2016). De plus, dans le domaine des recherches en acquisition d'une troisième langue, il a souvent été constaté que les apprenants se servent d'une autre langue étrangère plutôt que de la langue maternelle lors d'activités dans la troisième langue (Lindqvist, 2016). En effet, il est possible que les apprenants de la présente étude utilisent leurs connaissances en anglais L2 en faisant le test, ainsi augmentant le nombre de points total. Mentionnons à ce propos les mots testés tels que *innocent*, *causer*, *charge*, *futur*, *acteur* et *source*. Sans connaissances de l'anglais, les élèves n'auraient peut-être pas marqué ces mots comme « connus ». Une analyse qualitative plus approfondie pourrait nous informer si nous avons affaire à un *cognate advantage*.

7. Conclusion

La présente étude a montré que les élèves suédophones augmentent leurs vocabulaires de manière consistante au fur et à mesure des études de français à l'école. Après un semestre d'études, ils connaissent 232 mots en moyenne, et, après trois ans et demi, leurs vocabulaires comprennent 1150 mots en moyenne. Cette étude est, bien évidemment, trop restreinte pour permettre de tirer des conclusions générales par rapport à la taille du vocabulaire chez les apprenants de français langue étrangère. Nous espérons quand même avoir présenté un exemple, qui invite à des études similaires à ce sujet. Plus de recherches sont effectivement nécessaires pour savoir plus sur la taille du vocabulaire des élèves au collège. En outre, de futures études pourraient aussi porter sur les élèves au lycée. Le développement de la taille du vocabulaire continue-t-il à travers les années ? De quelle manière ? Combien de mots les élèves connaissent-ils à l'entrée de l'université ? Quelles seraient les conséquences pour l'enseignement ? Quel est le rôle des mots cognats ? Ce genre de questions pourrait être abordé dans les recherches dans l'avenir. En outre, même si les résultats de la présente étude ont clairement montré que les élèves acquièrent de nouveaux mots au fur et à mesure de leurs études, nous ne savons pas pour l'instant si le nombre de mots acquis est suffisant pour

d'autres activités langagières, en classe ou en dehors de classe. D'autres études pourraient examiner la relation entre la taille du vocabulaire et d'autres compétences, par exemple la compréhension écrite ou la production orale. Tant que nous ne sachions, cela n'a pas encore été fait pour le français. Un désavantage souvent mentionné par rapport au type de test utilisé dans cette étude est d'ailleurs qu'il ne permet pas d'examiner la nature exacte de la connaissance lexicale de l'apprenant. En effet, une mesure de la taille du vocabulaire réceptif ne nous informe pas sur la compétence productive de l'apprenant, ni sur les connaissances profondes de chaque mot. Ainsi, même si l'apprenant confirme (re)connaître un mot donné, nous ne savons pas s'il sait l'écrire, le prononcer, l'utiliser dans un contexte adéquat, etc. Par conséquent, il reste toujours beaucoup de travail à faire pour obtenir une image plus complète des connaissances lexicales en français L2. L'étude présente au moins présenté un premier survol quantitatif sur le développement du vocabulaire chez les élèves suédophones au collège.

Bibliographie

- Alderson, J. C. 2005. *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface between Learning and Assessment*. London: Continuum.
- Bardel, C. et al. 2012. « Aspects of lexical sophistication in advanced learners' oral production. Vocabulary acquisition and use in L2 French and Italian ». *Studies in Second Language Acquisition*, n° 34, p. 269-290.
- Batista, R., Horst M.-L. 2016. « A New Receptive Vocabulary Size Test for French ». *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, n° 2 (2), p. 211-233.
- Baudot, J. 1992. *Les fréquences d'utilisation des mots en français écrit contemporain*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Council of Europe. 2001. *Common Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- David, A. 2008. « Vocabulary breadth in French L2 learners ». *The Language Learning Journal*, n° 36 (2), p. 167-180.
- Forsberg Lundell, F., Lindqvist, C. 2014. « Lexical aspects of very advanced L2 French ». *The Canadian Modern Language Review*, n° 70 (1), p. 28-49.
- Gyllstad, H. et al. 2015. « Assessing vocabulary size through multiple-choice formats. Issues with guessing and sampling rates ». *International Journal of Applied Linguistics*, n° 166 (2), p. 278-306.
- Laufer, B. 1992. « How much lexis is necessary for reading comprehension? » In: Arnaud, P.J.L, Béjoint, H. (éds). *Vocabulary and Applied Linguistics*. Palgrave Macmillian, p. 126-132.
- Laufer, B. 2017. « The Three 'I's of second language vocabulary learning: Input, instruction, involvement ». In: Hinkel, E. (éd.). *Handbook of research in second language teaching and learning, Volume III*. London : Routledge, p. 343-354.
- Lindqvist, C. 2010. « La richesse lexicale dans la production orale de l'apprenant avancé de français ». *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, n° 66 (3), p. 393-420.
- Lindqvist, C. 2012. « Advanced learners' word choices in French L3 oral production ». In: Cabrelli Amaro, J. et al. (éds). *Third Language Acquisition in Adulthood*. Amsterdam: John Benjamins, p. 255-280.

- Lindqvist, C. 2015a. « Est-il possible d'atteindre un niveau natif de compétence lexicale en langue seconde ? Le cas du français chez les locuteurs suédophones ». In : Prescod, P., Robert, J.-M. (éds), *La langue seconde de l'école à l'université : état des lieux. Cahiers d'ateliers sociolinguistiques*, n° 10. Paris : Harmattan, p. 229-249.
- Lindqvist, C. 2015b. « Do learners transfer from the language they perceive as most closely related to the L3? The role of psychotypology for lexical and grammatical cross-linguistic influence in French L3 ». In: De Angelis, G., Jessner, U., Kresic, M. (éds). *Multilingualism: Crosslinguistic influence in language learning*. Bloomsbury Publishing.
- Lindqvist, C. 2016. « Tredjespråkets ordförråd ». In: Bardel, C., et al. (éds). *Tredjespråksinläring*. Lund: Studentlitteratur, p. 59-75.
- Lindqvist, C., et al. 2011. « Lexical richness in the advanced learner's oral production of French and Italian L2 ». *International Review of Applied Linguistics in language teaching*, n° 49 (3), p. 221-240.
- Lonsdale, D., Le Bras, Y. 2009. *A frequency dictionary of French*. New York: Routledge.
- Meara, P., Jones, G. 1990. *Eurocentres Vocabulary Size Tests 10KA*. Zurich: Eurocentres Learning Service.
- Meara, P., Milton, J. 2003. *X_Lex. The Swansea Levels Test*. Newbury, UK: Express.
- Milton, J. 2006. « Language lite? Learning French vocabulary in school ». *Journal of French Language Studies*, n° 16 (2), p. 187-205.
- Milton, J. 2008. « French vocabulary breadth among learners in the British school and university system: Comparing knowledge over time ». *Journal of French Language Studies*, n° 18 (3), p. 333-348.
- Milton, J. 2009. *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Milton, J. 2013. « Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills ». In: Bardel, C. et al. (éds). *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use. New perspectives on assessment and corpus analysis*, p. 57-78. Eurosla Monograph Series 2, <http://eurosla.org/monographs/EM02/EM02home.php>
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. 1976. « The Role of Vocabulary Teaching ». *TESOL Quarterly*, n° 1, p. 77-89.
- Schmitt, N. 2010. *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Skolverket. 2011. *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk*. Retrieved from <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2560>, 2017-06-30.
- Skolverket. 2016. *Språkval i grundskolan*. Accessed at <https://www.skolverket.se/skolutveckling/studie-och-yrkesvagledning/val-och-vagledning/syv-grundskola/sprakval-1.209878>, 2017-06-30.
- Stæhr, L.S. 2008. « Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing ». *The Language Learning Journal*, n° 36 (2), p. 139-152.

Notes

1. "there is almost no information in the current literature about the French foreign language lexis that is learned in schools today".
2. Il est important de souligner que le but de la présente étude n'est pas d'examiner la validité ou la fiabilité du test. Nous sommes consciente de la critique qu'a reçue ce type de test, par exemple concernant la possibilité de deviner la réponse, et de la manière de calculer le résultat en faisant des extrapolations (cf. Gyllstad, Vilkaitė et Schmitt 2015, Batista et Horst 2016). Pourtant, il semble adéquat de l'utiliser pour pouvoir comparer les résultats à d'autres études où ce test a été utilisé (Milton 2006, 2008 ; David 2008). De plus,

lors de la collecte des données, le *Test de la Taille du Vocabulaire* (Batista et Horst 2016), qui aurait été une alternative, n'avait pas encore été publié, et, puis, à notre connaissance, il n'existe pas d'autres tests mesurant la taille du vocabulaire en français.

3. Selon la liste de Baudot (1992). Depuis, d'autres listes de fréquence sont apparues, par exemple celle de Lonsdale et Le Bras (2009).



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Un pas en avant dans la promotion de l'excellence dans l'éducation aux langues au Danemark : le Point de contact national du Centre européen pour les langues vivantes

Ana Kanareva-Dimitrovska

Centre européen pour les langues vivantes,
Point de contact Danemark, Université d'Aarhus
aekakd@cc.au.dk

Résumé

Depuis 2013, le Danemark fait partie du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe en rejoignant ainsi les autres pays scandinaves et baltiques étant déjà présents dans cette organisation européenne. Cette contribution présente le Point de contact de ce Centre au Danemark et le rôle qu'il joue dans cette période particulière où le pays élabore sa stratégie nationale pour les langues. Les activités de médiation pour rendre **l'apprentissage des langues vivantes étrangères et régionales plus attractif et effectif, la promotion de la diversité linguistique, l'interculturalité et la mobilité internationale** se trouvent au cœur de la mission du Point de contact danois.

Mots-clés : éducation aux langues, Danemark, CELV, Point de Contact national

**A step forward in promoting excellence in language education in Denmark:
The National Contact Point of the European Centre for Modern Languages**

Abstract

Since 2013, Denmark has been a member of the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, joining the other Scandinavian and Baltic countries already present in this European organization. This article presents the Contact Point of the Centre in Denmark and the role it plays in the particular period during which the country is developing its national strategy for languages. At the heart of the Danish Contact Point mission are mediation activities to make learning foreign and regional languages more attractive and effective, promoting linguistic diversity, interculturality and international mobility.

Keywords: language education, Denmark, ECML, National Contact Point

Introduction

*Sprog er en hjertesag*¹. C'était la première phrase avec laquelle la ministre danoise de l'éducation et de la recherche a commencé son intervention à l'occasion de la conférence nationale consacrée à l'élaboration de la stratégie nationale pour les langues. La ministre a clairement souligné que la connaissance des langues

vivantes représente *une des clés pour rendre le Danemark plus fort*. Pendant cette conférence, un accent particulier a été mis sur le besoin d'avoir sur le marché de travail danois des ouvriers aux compétences langagières et interculturelles en plus de leurs spécialités, mais également sur le besoin d'enseignants de langues qualifiés. L'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères de haute qualité ont été mis en exergue plusieurs fois comme le plus grand enjeu auquel le Danemark fait face actuellement. **Cet enjeu est inscrit exactement dans la vision du Centre européen pour les langues vivantes** du Conseil de l'Europe (CELV). Plus précisément, la vision du CELV consiste en

une Europe qui s'engage pour la diversité linguistique et culturelle, qui reconnaît et soutient le rôle clé que joue une éducation aux langues de qualité pour favoriser le dialogue interculturel, la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale².

2. Le Centre européen pour les langues vivantes - une idée européenne

Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) est une institution attachée au Conseil de l'Europe créé pour faciliter la mise en œuvre des politiques, en matière d'éducation aux langues, élaborées par la Division des politiques linguistiques, un des organes du Conseil de l'Europe à Strasbourg. Le Centre promeut des approches innovatrices et encourage l'utilisation des instruments politiques élaborés par la Division à Strasbourg.

Le CELV a été fondé en 1994, en Autriche, à Graz. Le CELV représente un accord partiel élargi du Conseil de l'Europe dont le but est *d'encourager l'excellence et l'innovation dans l'enseignement des langues en aidant ainsi les Européens à apprendre les langues de manière plus efficace³*. Actuellement, le CELV compte 34 pays membres.

Le CELV a une mission stratégique d'assister ses pays membres dans la conception et la réalisation des politiques éducatives linguistiques efficaces. Pour accomplir cette mission, le Centre collabore avec les décideurs et les experts dans ses pays membres pour *développer des solutions innovantes, fondées sur la recherche, permettant de relever les défis que présente l'éducation aux langues⁴*. De cette manière, le CELV joue un rôle crucial dans le soutien de ses pays membres pour combler le fossé qui subsiste entre les politiques et la pratique dans l'enseignement / apprentissage des langues.

Le CELV organise et gère des projets internationaux en collaboration avec des spécialistes européens de premier plan dans le domaine. Depuis 2000, les projets

sont organisés dans le cadre de programmes de quatre ans, sélectionnés par le Comité de direction du CELV suite à un appel à propositions. Ces projets sont coordonnés par des équipes d'experts et visent essentiellement les responsables et professionnels impliqués dans l'enseignement des langues, tels que les enseignants, les formateurs d'enseignants, les auteurs de manuels, les experts en matière de conception de programmes, de normes pédagogiques, d'évaluation et d'éducation plurilingue, les chercheurs, les consultants de langue et tout autre public intéressé.

Outre les projets multilatéraux, le CELV offre également des services de formation et de conseil pour les États membres. Ce soutien bilatéral, adapté aux besoins nationaux spécifiques des groupes cibles dans les États membres, renforce en effet la coopération du Centre avec les ministères et les décideurs dans ses États membres.

3. Les projets

Un des instruments centraux pour promouvoir l'excellence dans l'éducation aux langues est l'établissement de projets de recherche et réseaux de contacts dans tous les États membres. En payant ses droits d'adhésion annuels, les pays membres financent en grande partie ces projets. Comme déjà mentionné, les projets sont organisés en programmes de quatre ans et cette année, 2016, a commencé, en effet, la nouvelle période intitulée « Les langues au cœur des apprentissages » et qui va finir en 2019. Le programme s'articule autour de deux volets - « Développement » et « Médiation » - qui forment ensemble un tout cohérent et dynamique.

Le volet « Développement » englobe à la fois des projets et des groupes de réflexion. Alors que ce volet constitue l'élément prédéfini pour le développement de contenus dans le cadre du programme, un haut degré de flexibilité est offert grâce au volet « Médiation », dont la composition exacte sera déterminée par les États membres sur une base annuelle. Grâce à ce deuxième volet, les États membres peuvent adapter et mettre en place les ressources existantes du CELV, accéder aux expertises du CELV par les activités de formation et de conseil et les événements nationaux, célébrer la Journée européenne des langues et participer aux conférences, webinaires et colloques ouverts au grand public.

Les priorités actuelles dans les États membres du CELV sont présentées ci-dessous (voir la figure 1). « La formation des enseignants » se trouve au cœur de ces priorités parce qu'elle occupe la place primordiale.

Apprentissage autonome, développement holistique	Apprentissage des langues étrangères attractif et efficace	Approches plurilingues, interculturelles et inclusives
Littéracie numérique	Formation des enseignants	Tests et évaluation
Communautés de pratique professionnelles	Les compétences de l'enseignant en langues et le CECR	Apprentissage des langues dès le plus jeune âge

Figure 1. Les priorités dans les pays membres du CELV pour le nouveau programme 2016 – 2019 « Les langues au cœur des apprentissages ».

4. Le Danemark au CELV ou le CELV au Danemark

Le Danemark fait partie du réseau européen du CELV depuis 2013 lorsque le gouvernement danois a décidé que le pays devait faire partie de cette organisation européenne commune. Il a été décidé, entre outre, qu'il convenait d'établir un Point de contact et de former un consortium. Le consortium est composé de sept Hautes Ecoles Spécialisées (University College Capitol, VIA University College, University College Syddanmark, University College Sjælland, Metropolitan University College, University College Nordjylland, University College Lillebælt) et de cinq Universités (Université d'Aarhus, Université d'Aalborg, Université de Roskilde, Université du Sud Danemark, Copenhagen Business School). Le Point de contact du CELV au Danemark est financé par ces institutions et les deux ministères pertinents, à savoir le Ministère de l'éducation et le Ministère de la recherche, de l'innovation et de l'enseignement supérieur.

Concernant la place que les Points de contact nationaux occupent dans la structure du CELV, il est à souligner que la prise de décisions relatives au Centre s'opère principalement par l'intermédiaire de trois instances dans ses États membres : le Comité de direction, organe exécutif du Centre, les Autorités nationales de nomination, responsables de la sélection des participants aux activités du Centre et les Points de contact nationaux, responsables de la diffusion de l'information sur le CELV⁵ à un niveau national (voir la figure ci-dessous).

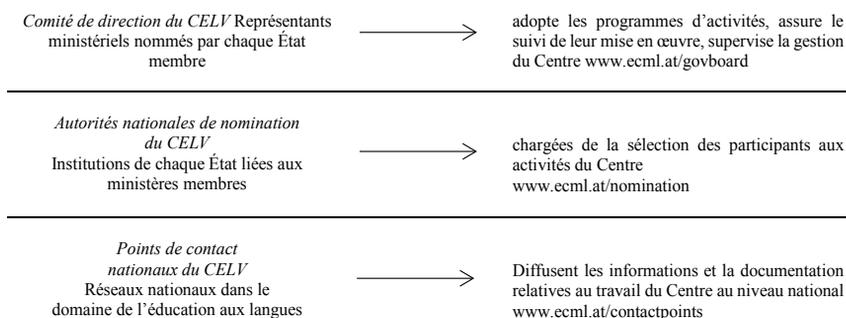


Figure 2. La structure du CELV (2016 :5)

Le Point de contact danois du CELV a été formé fin 2013 et a été ouvert officiellement en 2014. L'Université d'Aarhus est l'hôte du Point de contact du CELV au Danemark, plus précisément le Point de contact s'est installé dans le cadre de la Faculty of Arts, Institut de Communication et Culture où sont situés la plus grande partie des départements de langues étrangères. Le Point de contact est dirigé par un chef de projet, à temps plein. Un étudiant assistant aide et travaille dans le Point de contact pendant une journée dans la semaine.

Le point central de référence sur les travaux du Point de contact du CELV au Danemark est le site internet ecml.dk. Toute personne ou toute institution intéressée peut s'inscrire à la lettre d'information et être ainsi informée régulièrement sur les activités du Point de contact au Danemark et sur les activités du CELV à Graz.

Le Point de contact national est imaginé comme un lien crucial entre le CELV à Graz et le milieu danois. Pour que le Danemark puisse bénéficier au mieux de son adhésion à l'Accord partiel, il est important que le Point de contact danois en tant que représentant national soit étroitement en contact avec les principaux réseaux d'experts et d'acteurs dans le domaine de l'éducation aux langues et puisse servir de relais entre les décideurs, la communauté d'experts au Danemark et le CELV. Cela est inscrit dans la stratégie du Point de contact national et les objectifs que nous avons posés sont les suivants :

- Renforcer la visibilité du Point de contact national et du CELV en général,
- Développer et renforcer les partenariats avec les autres pays membres du CELV,
- Assurer l'adéquation des activités du Point de contact et des projets au CELV aux besoins du Danemark,
- Consolider des financements.

Le point de contact au Danemark a plusieurs tâches essentielles pour l'heure. Une de ces tâches est de développer une plateforme, une structure nationale de dissémination des programmes de recherche et de développement du CELV, soit des projets déjà accomplis et qui représentent une source d'inspiration, prête à être utilisée, soit des projets qui doivent commencer et les Danois œuvrant dans divers domaines de l'éducation aux langues peuvent s'y inscrire et contribuer. Dans cette direction, le Point de contact national organise des réunions dans tout le pays. Pendant ces réunions, le chef de projet présente le Point de contact national et ses activités, le rôle du CELV en général et en même temps présente les publications du CELV. Ces réunions représentent une occasion d'organiser également des ateliers de formation avec des exemples concrets d'utilisation des publications du CELV dans le contexte danois, destinés spécifiquement au public en question, soit des enseignants de langues étrangères, soit des enseignants de danois dans les centres de langues, soit des décideurs, et ainsi de suite.

Les associations d'enseignants de langues sont très puissantes dans la société danoise ayant également de l'influence sur la politique des langues dans le pays. Le Point de contact danois a commencé une collaboration plus étroite en 2016 avec ces acteurs.

Le Point de contact danois est responsable pour l'information de la communauté danoise sur les ateliers qui s'organisent dans le siège à Graz ou dans les autres pays membres ainsi que de la sélection des participants danois à ces ateliers. Cela présente une occasion pour les participants danois de développer des réseaux internationaux qui après seront d'importance pour proposer des projets ensemble en formant des équipes multinationales.

Un autre devoir est de permettre un accès facile à d'autres formes de ressources dont peuvent profiter les gens œuvrant dans le domaine des langues. Dans ce contexte il faut mentionner la collaboration étroite avec le *Sprogpedagogisk Informationscenter* ('Centre d'information pour la pédagogie des langues') de l'Université d'Aarhus, un centre avec une collection unique de matériaux didactiques et d'enseignement, des livres, des magazines, et ainsi de suite. Les enseignants de langues de tous les niveaux de l'éducation peuvent s'en servir et profiter en même temps des connaissances professionnelles des bibliothécaires de recherche qui y travaillent.

5. La conférence annuelle sur les langues et la Journée européenne des langues

Une autre tâche d'importance dans le travail du Point de contact danois est d'organiser des événements de diffusion régionale et nationale. Cela permet

d'acquérir de nouvelles connaissances et / ou de mettre à jour ses connaissances sur les enseignants et chercheurs dans le pays qui sont en cours de développer et réaliser des projets. Cette tâche était le point central pour la première conférence nationale de langues organisée par le Point de contact danois *Sprogpædagogik på Kryds og Tværs* ('La pédagogie des langues à la croisée des chemins') en 2014. Au centre de l'évènement se trouvait l'échange d'expérience des chercheurs et porteurs de projets de développement danois invités aux différents niveaux du système éducatif danois. La conférence en 2015 était centrée sur les ressources des projets européens, avec l'idée centrale de savoir comment ces ressources peuvent être utilisées dans le contexte danois. Les enseignants de langues de tous les niveaux d'enseignement / apprentissage avaient l'occasion d'échanger autour de sujets communs de la didactique des langues-cultures.

La conférence de 2016 a eu lieu à Odense le 26 septembre. Cette fois-ci, notre intention était d'adresser les nouvelles directions dans l'éducation aux langues et de mettre en exergue le lien entre la recherche et la pratique. Dans ce but, le programme contenait un volet recherche et un volet pratique. Deux conférenciers étaient invités, un de l'étranger et un du Danemark. A part des conférenciers, dans la première partie, l'accent était mis sur quelques projets de doctorat récemment finis dans les différentes langues étrangères (français, anglais et espagnol), mais également un projet qui portait sur l'enseignement de la langue maternelle aux enfants d'immigrés. Dans la deuxième partie, l'idée était de présenter quelques projets de développement de tous les niveaux d'éducation (école maternelle, école primaire, collège, lycée, formation des enseignants et formation continue), y compris *Lærdansk*, le plus grand réseau d'écoles de langue danoise au Danemark. Vu la situation actuelle en Europe avec la vague de réfugiés et d'immigrés, nous sommes d'avis que *Lærdansk* joue un rôle important et doit trouver sa place dans le travail du Point de contact national.

Ces conférences sont toujours organisées autour du 26 septembre qui représente la Journée européenne des langues et que le Pont de contact a dans sa liste de priorités. A l'initiative du Conseil de l'Europe, la Journée européenne des langues est célébrée chaque année le 26 septembre depuis 2001. Le Point de contact danois en tant que « relais national » nommé a l'intention de s'engager encore plus dans les années à venir pour coordonner cet événement à l'échelle nationale et diffuser le matériel de promotion produit par le Conseil de l'Europe. Dans ce but le Point de contact va élaborer des matériaux pour sensibiliser le public et surtout les élèves des écoles primaires et secondaires à l'importance de l'apprentissage des langues et de la diversification des diverses langues apprises afin de favoriser le plurilinguisme et la compréhension interculturelle. Des idées concrètes destinées aux

enseignants seront proposées pour promouvoir la richesse culturelle et linguistique de l'Europe et du Danemark, qui doit être maintenue et cultivée. Finalement le Point de contact danois a le projet d'organiser des compétitions au niveau national sur l'évènement le plus innovant pour fêter les langues et créer ainsi une banque de données de tous les évènements enregistrés.

Avec toutes ces activités, le Point de contact danois du CELV contribue d'une manière constructive aux réformes concernant l'apprentissage des langues étrangères qui sont en train de se dérouler au niveau de *folkeskole* (l'école primaire et collège danois) et au lycée.

6. Le Portfolio Européen des Langues - une version danoise

Le *Portfolio Européen des Langues* (PEL)⁶ est un outil élaboré et lancé par le Conseil de l'Europe en 2001. Le PEL, basé sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, 2001), représente un instrument qui permet aux apprenants qui sont en train d'apprendre une langue ou qui ont déjà appris une ou plusieurs langues de noter les résultats de leur apprentissage des langues et de leurs expériences interculturelles, ainsi que de développer leur réflexion à ce sujet. Depuis 2001, plusieurs pays ont développé et accrédité des versions dans leur langue maternelle. Suite à une demande et description du projet élaboré dans le Point de contact danois, le Ministère de l'Éducation danois a soutenu en 2016 financièrement l'élaboration d'une version danoise de ce document. À côté du Portfolio, un guide pour les enseignants sera également conçu avec des instructions et inspirations concrètes pour utiliser cet outil en classe de langue. Le PEL danois sera prêt en 2017 et disponible gratuitement sur le site du Point de contact danois et sur le site du Ministère de l'Éducation.

7. Les langues - la clé du monde

L'adhésion du Danemark au CELV était une des réponses du gouvernement suite au rapport sur les langues étrangères au Danemark « *Sprog er nøglen til verden* » ('La langue est la clé du monde') publié en été 2011. Il est agréable de constater qu'une possibilité a été créée pour le Danemark d'obtenir une inspiration internationale et de se développer davantage du point de vue linguistique et pédagogique. Dans certains domaines du développement de l'éducation aux langues, le pays est en avance sur d'autres pays et peut servir d'inspiration pour nos partenaires européens, tandis que dans d'autres domaines qui viennent de commencer à se développer au Danemark, le pays peut profiter pleinement des connaissances d'autres pays qui ont une plus longue tradition et une plus grande expérience.

Nous sommes persuadée qu'avec le temps la présence et la participation danoise au CELV, ce nouveau forum pour la coopération internationale et d'échange, va apporter de nouvelles perspectives dans la didactique des langues-cultures.

Bibliographie

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer (CECR) (2001), Strasbourg : Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf [consulté le 27 novembre 2016].

Centre Européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe, www.ecml.at [consulté le 27 mars 2017].

Conseil de l'Europe. 2016. Le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe disponible sur <http://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/ECML-broschure-FR-web.pdf> [consulté le 27 novembre 2016].

Lærdansk, www.laerdansk.dk [consulté le 27 novembre 2016].

Point de contact du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe au Danemark, www.ecml.dk [consulté le 27 novembre 2016].

Portfolio Européen des Langues, Strasbourg, Conseil de l'Europe, <http://www.coe.int/fr/web/portfolio/introduction> [consulté le 27 novembre 2016].

Rapport du groupe de travail sur les langues étrangères au Danemark « Sprog er nøglen til verden », http://ufm.dk/publikationer/2011/filer-2011/sprog_er_noeglen_til_verden.pdf [consulté le 26 novembre 2016].

Sprogpædagogisk Informationscenter, Aarhus Universitet, <http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/> [consulté le 27 mars 2017].

Notes

1. Ce que l'on pourrait traduire par « *La langue est une affaire de cœur* », l'intervention complète de la ministre se trouve sur <http://ufm.dk/minister-og-ministerium/ministeren/taler/2016/sprog-er-en-hjertesag>
2. Voir le site du Centre européen pour les langues vivantes www.ecml.at.
3. Du site [ecml.at](http://www.ecml.at) et la brochure <http://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/ECML-broschure-FR-web.pdf>
4. Id.
5. <http://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/ECML-broschure-FR-web.pdf>
6. <http://www.coe.int/fr/web/portfolio/home>

Synergies Pays scandinaves
n° 11 - 12 / 2016 - 2017



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinatrices scientifiques du numéro et auteurs •

Merete Birkelund, Université d'Aarhus, est professeur associé en français. Ses recherches actuelles s'inscrivent dans une approche énonciative et se focalisent entre autres sur la polyphonie linguistique, l'implicite, l'ironie et la fictionnalité ainsi que sur les connecteurs et leur sémantique, domaines qu'elle combine avec des études de traduction. Elle a également fait des recherches sur la négation, la modalité et la temporalité. Elle est rédactrice en chef de Synergies Pays Scandinaves.

Maria Svensson est maître de conférences en français à l'Université d'Uppsala, où elle a également fait son doctorat pour soutenir, en 2010, sa thèse *Marqueurs corrélatifs en français et en suédois. Étude sémantico-fonctionnelle de d'une part... d'autre part, d'un côté... de l'autre et de non seulement... mais en contraste*. Elle a poursuivi ses études dans les domaines de linguistique textuelle, de sémantique et d'argumentation, souvent dans une approche contrastive, comparant des connecteurs français et suédois dans des études basées sur des corpus parallèles de discours écrit. Ces dernières années, ses recherches se sont focalisées sur le contraste et la concession, et sur différents connecteurs français et suédois pour ces deux relations argumentatives, ainsi que sur des connecteurs qui ont également ou principalement un autre emploi que celui en contexte adversatif ou concessif, tels que *si*, *certes* ou *tandis que*.

• Auteurs •

Philip Hoe est diplômé en langue et littérature française et en musicologie. Il enseigne la grammaire française et la traduction à l'Université d'Aarhus, Danemark. Il a rédigé son mémoire sur la syntaxe des conjonctions de subordination et les syntagmes qu'elles introduisent. Il est aussi l'auteur de plusieurs textes et petits manuels pour l'enseignement de la syntaxe française et danoise. En outre, il enseigne le français comme langue étrangère au Lycée de Favrskov, Danemark.

Ana Kanareva-Dimitrovska est directrice du Point de contact du Centre Européen pour les langues vivantes (ECML) au Danemark depuis 2015. Ses recherches principales portent sur les compétences interculturelles et la télécollaboration, ce qui constitue le sujet de sa

thèse de doctorat La compétence interculturelle à travers les échanges en ligne – Le cas d'étudiants danois et de locuteurs natifs du français, soutenue à l'Université d'Aarhus, Danemark, en 2015.

Georges Kleiber, Université de Strasbourg, est un spécialiste mondialement connu et reconnu en linguistique française, en particulier pour ses travaux en sémantique. Son travail se caractérise par une grande originalité. Dans ses recherches, il reste fidèle à la place centrale qu'occupe la langue sans pour autant oublier l'importance des observations empiriques et sans jamais négliger d'autres travaux déjà faits auxquels il fait toujours référence avec grande compétence et d'une manière loyale. Georges Kleiber est doctor honoris causa à l'Université d'Aarhus et à l'Université d'Uppsala.

Christina Lindqvist est professeur associé en français à l'Université de Göteborg et spécialiste de linguistique acquisitionnelle. Ses domaines de recherches sont plus spécifiquement l'acquisition du vocabulaire français d'apprenants suédois, la richesse lexicale et les influences d'autres langues sur l'acquisition d'une troisième langue.

Jan Lindschouw est docteur en linguistique diachronique et variationnelle dans les langues romanes, master en FLE et maître de conférences à l'Université de Copenhague depuis 2013. Ses principaux domaines de recherche sont la linguistique variationnelle, la diachronie, le changement linguistique, l'acquisition du français langue étrangère, en particulier l'écriture, le feedback entre pairs et le rapport entre langue et culture.

Henning Nølke est professeur émérite de linguistique française à l'Université d'Aarhus. Ses recherches se situent à l'intersection de la syntaxe, de la sémantique et de la pragmatique dans une approche modulaire. Il est auteur de nombreuses monographies et de plusieurs centaines d'articles sur la linguistique française. Il est Président d'Honneur de Synergies Pays Scandinaves, revue du GERFLINT.

Isabelle Petiot est actuellement enseignante de Français Langue Étrangère à l'Université d'Aarhus, Danemark où elle enseigne la phonétique, l'expression orale et écrite. Elle a participé à plusieurs projets de télécollaboration avec des universités en France (Grenoble, Clermont) et travaille en ce moment sur un projet d'écriture en ligne avec une université québécoise. Ses contributions récentes portent sur l'enseignement du FLE, mais également sur des écrivains de langues française et anglaise.

Mårten Ramnäs est maître de conférences en français à l'Université de Göteborg. Ses travaux s'inscrivent dans les domaines d'études de traduction et de linguistique contrastive, comparant le suédois surtout au français mais également à l'italien. Il est également responsable de l'établissement de la version élargie du corpus parallèle Corpus Contrastif Suédois-Français.

Cilia Reebirk est étudiante en Master (langues et cultures française et danoise) à l'Université de Copenhague depuis 2017. Ses principaux domaines d'intérêt sont la linguistique variationnelle, la grammaire française synchronique et l'acquisition du français langue étrangère.

Martin Riegel, Université de Strasbourg, est un linguiste et grammairien éminent dont la réputation dépasse largement les frontières françaises. Il a travaillé sur la sémantique phrasique et la sémantique lexicale et plus généralement l'interprétation des formes significatives en langue et en discours, et il a fait une grammaire de l'alsacien. Mais il s'est surtout fait connaître comme « Monsieur grammaire » après la parution de la Grammaire méthodique du français dont il est l'auteur principal. Martin Riegel est doctor honoris causa à l'Université de Louvain.

Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.paysscandinaves@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 **Pour un ouvrage**

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 **Pour un ouvrage collectif**

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 **Pour un article de périodique**

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ...], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois numérisé, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Pays Scandinaves, n^{os} 11-12 / 2016-2017
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeaupepin (France)

Synergies Pays Scandinaves, n^{os} 11-12 / 2016-2017

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° 24XM2F5

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achevé d'imprimer en décembre 2017 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce numéro exceptionnellement double s'inscrit dans une tradition grammaticale française ancrée dans les pays scandinaves. Unissant grammaire, sémantique et didactique, il propose notamment de faire le point sur le développement de certains aspects de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire française aux universités et aux écoles danoises et suédoises, dans la perspective d'identifier des pistes à prendre en considération dans le développement futur de la didactique de la grammaire de la langue française.