

SCIENCES DE L'HOMME



LABO **SLANCOM**

Revue du Laboratoire *SLANCOM* - Université Alger 2

NEUROSCIENCES, LANGUE ET LANGAGE

OUVRAGE SOUS LA DIRECTION DE
Nacira ZELLAL

N° 8 - janvier 2013

ISSN 1112-8054



LABO SLANCOM

NEUROSCIENCES, LANGUE ET LANGAGE

Comité de lecture

Directrice de la revue : Nacira ZELLAL

Keltoum BELMIHOUB, Rabia TRIBECHE, Thouraia TIDJANI, Messaouda BADAOU, Mounira ZELLOUF, Ziane SAID, Salima AMRANI, Lamia BENMOUSSA, Meriem BEDJAOU, Denis LEGROS, Bernard BOSREDON, Fatima Zohra FERCHOULI, Messaouda HARIDI-LARBI DAHO, Zohra BARKA-DAHANE, Yazid CHERFA, Fabien DWORZAK, Sybille GONZALEZ-MONGE, Philippe VAN EEKHOUT.

Édition *SLANCOM-SAOR-SAN*

N°8 - janvier 2013

ISSN 1112-8054

SOMMAIRE

Avant propos	
ZELLAL Nacira	6
DÉFICIT, NORME ET DIDACTIQUE	10
Redéfinition de l'aphasie : pour une thèse thérapeutique cognitiviste	
ZELLAL Nacira.....	11
Rôle de la linguistique fonctionnelle dans l'adaptation des tests de langage français, à la langue arabe : exemple d'un protocole	
ZELLAL Nacira.....	24
Double principe théorique de l'acquisition du sens par la phonologie chez l'enfant arabophone	
ZELLAL Nacira.....	31
Sciences du langage et neurosciences ou : de l'acquisition à la pathologie, en passant par la description linguistique et la didactique	
ZELLAL Nacira.....	35
Enseignement et apprentissage d'une langue seconde	
FEUILLARD Colette.....	40
NTIC, Langue maternelle, aides à la compréhension et à la construction de connaissances en L2 en contexte plurilingue	
BOUDECHICHE Nawal, LEGROS Denis & HOAREAU Yann.	46
Processus mémoriels et structuration informationnelle de la parole bilingue	
FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne.....	54
Les élèves de l'école obligatoire française entre norme et variation dans la langue écrite	
MANESSE Danièle.....	64
Rôle du contexte culturel dans la production d'inférences en lecture de textes narratifs	
MARIN Brigitte, MBENGONE EKOUMA Carole & LEGROS Denis	70

De quelques caractéristiques de productions écrites d'enfants déficients auditifs profonds FEUILLARD Colette.....	78
Contraintes de genres dans des prises en charge d'enfants présentant des troubles du langage POUDER Marie Christine.....	84
SIGNE, TEXTE ET TRADUCTOLOGIE	91
Tours et entours de la dénomination la <i>signalétique</i> entre terminologie et dénomination BOSREDON Bernard.....	92
Terminologie et néologie dans la langue française WALTER Henriette.....	99
Le signe linguistique entre <i>langue</i> et <i>discours</i> : une approche traductologique BARAKÉ Bassam.....	106
D'une résistance linguistique : l'arbitraire du signe et son efficace psychique HOUDEBINE Anne-Marie.....	114
Texte, différence et communication KAZI-TANI Nora.....	126
Typologie de la syntaxe connective CLAIRIS Christos.....	136
Remarques à propos de certains monèmes en français : cas de <i>tout, tous, même, autre</i> DELEN KARAAĞAÇ Nurcan.....	144
Traduction du texte : une question linguistique ou psycholinguistique ? ZELLAL Nacira.....	159
La traduction en Algérie: une formation aux multiples carences BEDJAOUI Meriem.....	162
La traduction des notions orthophoniques au service des patients KOTOB Hayssam.....	166
La traduction au Liban : du didactique à l'économie SRAGE Nader.....	176

Langues, visions du monde et traduction	
FERCHOULI Fatma-Zohra.....	184
L'Unité terminologique : langue naturelle ou langage artificiel ?	
ZELLAL Nassim.....	193
Le français des étudiants algériens. Enquête auprès d'étudiants du Département d'Interprétariat et de Traduction de l'Université d'Alger 2 (représentations et attitudes)	
BEDJAOUI Wafa.....	203

Avant propos

ZELLAL Nacira
Professeur des Universités
Directrice du Laboratoire SLANCOM
Université d'Alger 2

Ces 8^{ème} et 9^{ème} numéros de la Revue Sciences de l'Homme est une mise à jour de l'ouvrage collectif paru aux Éditions Universitaires, en Allemagne, en décembre 2010. L'initiative est née de l'inaccessibilité de l'ouvrage aux étudiants et aux chercheurs, qui ne peuvent pas l'acheter en monnaie étrangère. En outre, les expériences marquant la pluridisciplinarité en Sciences humaines, suggérée par le développement des recherches en Orthophonie, inscrivent les réflexions réunies dans ces deux ouvrages, dans l'actualité : les neurosciences cognitives, autant de thématiques à l'intérêt constamment accru, notamment de la part de nos jeunes chercheurs et enseignants d'Orthophonie des universités et hôpitaux de l'intérieur du pays, qui redemandent les numéros de nos revues épuisés avant le lancement de leur mise en ligne.

Une réorganisation des ateliers y est proposée, compte tenu de nouvelles propositions. Par mesure d'économie et pour permettre à de jeunes chercheurs de faire part de leur expérience pratique, le comité scientifique a remplacé certains articles par d'autres, qui rapportaient des réflexions théoriques. En effet, **l'étude de cas effectivement traité par le chercheur** est de plus en plus privilégiée dans nos rapports d'activités.

Celui-ci propose le point des données actuelles, dans un thème, dont l'intitulé, *Neurosciences, langue et langage*, bien que complexe, ne renvoie pas moins à une problématique unique de l'évolution de la pensée en Sciences de l'Homme, celle de la *communication*, thématique du Laboratoire SLANCOM, créé en 2000. Cette thématique, qui est la synthèse des projets qu'il réunit, met à contribution les tenants des trois sciences fondamentales de l'Homme : **linguistique, psychologie et médecine.**

En synthèse, 05 points saillants en sont débattus :

I. Nous communiquons par le langage dans une ou plusieurs langues ; langage et langue constituent l'objet de la linguistique.

II. Dès que nous parlons plus d'une langue, nos productions deviennent l'objet de linguistes qui s'occupent de bilinguisme et dès que la langue intervient, ce sont les littéraires du texte, les traductologues et les didacticiens, qui développent la réflexion.

III. Dans la communication, les cognitions et les affects sont véhiculés par le langage, la psychologie cognitive et la psychanalyse interviennent alors.

IV. Pour s'exprimer lorsqu'on communique oralement, la sphère ORL doit être intègre. Les études des aspects organiques de la voix sont, ici, représentées par la phoniatry.

V. Mais, la vie étant ce qu'elle est, la communication peut faire l'objet de prises en charge cliniques, lorsqu'une atteinte organique ou un trouble psychologique la compromet ; des chercheurs psychologues, neuropsychologues et orthophonistes ont alors, tout leur apport thérapeutique.

Deux mots à titre de perspectives : un physicien a dit lors d'une rencontre dans le thème *Sciences et religion* : « *Averroes reviendra* ». En fait, la nature reprend ses droits : dans 100 ans peut-être, dans 50 ans..., les sciences de l'Homme seront, de nouveau, portées par un même homme. Dans le monde, le développement de la philosophie de la médecine, de la biophysique, de la psycholinguistique et de l'orthophonie dans ses prolongements en sciences du langage et neurosciences cognitives, contribuent à en constituer l'un des signes avant-coureurs.

Les thèmes des ouvrages collectifs dirigés avant celui-ci répondent à un va et vient constant de la pratique vers la théorie, des diverses approches de la communication et de sa pathologie. Il suffit, pour le constater, de rappeler les titres des éditions précédentes :

- n° 1 d'Orthophonia, 1993-1994, *La critériologie psychologique dans la science orthophonique : exemple de la technologie rééducative aphasiologique actuelle*, Actes du IX^e Colloque Scientifique d'Orthophonie, 16-17 décembre 1992, Palais de la Culture, Alger, 260 p.
- n° 2 d'Orthophonia, 1994-1995, *Voies de la communication : des atteintes des fonctions cognitives et instrumentales du langage*, 192 p.
- n° 3 d'Orthophonia, 1995-1996, *Pragmatique normale et pathologique*, 262 p.

- n° 4 d'Orthophonia, 1996-1997, *Psychanalyse de l'enfant*, 383 p.
- n° 5 d'Orthophonia, 1997-1998, *Surdité et pragmatique*, Actes du XI^o Colloque Scientifique d'Orthophonie, SAOR et EJS Telemly, 13-14 mai 1996, Palais de la Culture, Alger, 428 p.
- n° 1 de la revue Langage et cognition, revue du Laboratoire SLANCOM, 2004, *Communication : prise en charge psychologique et orthophonique*, Actes du Colloque International des 21-23 mai 2000, Hôtel El Aurassi, Alger,

bref, autant de thématiques, qu'il convient, aujourd'hui, de réunir en termes de sciences du langage et neurosciences cognitives, actualité en sciences de l'Homme.

Cet ouvrage rapporte donc des expériences pluridisciplinaires, menées dans le champ des diverses approches d'un **objet scientifique commun au linguiste, au psychologue, à l'orthophoniste et au médecin : l'homme communicant, dans son langage, ses cognitions et ses langues, tant du point de vue de la norme, qu'à celui de la pathologie.**

Composé d'articles puisés d'Actes de colloques (tirés localement en peu d'exemplaires) et de textes inédits, il témoigne d'une volonté de gagner un pari : celui de mettre autour d'une même table le médecin ORL, le linguiste, le psychologue, l'orthophoniste, l'acousticien, le traductologue... La réussite, en Algérie, de cette entreprise pluridisciplinaire est telle, qu'elle encourage à relever d'autres défis de ce genre.   titre d'exemple, le Laboratoire SLANCOM vient d'obtenir, pour 2010-2011, l'habilitation ministérielle du Master de Neurosciences cognitives et, au bout de 22 ans de productions, le Magistère d'orthophonie a été, lui, habilité sous sa forme actualisée : la E-therapy.

Deux expériences supplémentaires :  tat de l'art sur une méthodologie d'extraction des entités nommées et Monographie du *CLAS* sur l'agrammatisme en langue arabe.

Inscrites dans des projets autonomes, ces deux expériences sont intégrées dans cet ouvrage, étant donné leur lien à sa thématique et ce, malgré la longueur de leurs textes.

- Concernant la première expérience, il s'agit d'une méthodologie d'extraction des entités nommées, état de l'art du mémoire de Master 2 en Ingénierie linguistique (INALCO) de Zellal

Nassim. En effet, les recherches terminologiques classiques bénéficient, en effet, actuellement, de l'apport du Traitement Automatique des Langues (TAL).

- Concernant la deuxième, il s'agit de la monographie de l'agrammatisme en langue arabe. Le moment et l'occasion me sont offerts, aujourd'hui, pour la publier à l'échelle internationale, sous sa forme intégrale et en langue anglaise. Vu l'importance et la spécificité du document, je me propose de lui réserver un espace particulier.

Achevée, en fait, en 1992, cette monographie est la première du genre, pour la langue arabe. Elle a été réalisée dans le cadre de l'Accord Programme de coopération Algéro-Française (Projet CMEP 91 MDU 177) co-signé par l'Université d'Alger et l'Université de Toulouse Le Mirail et co-dirigé par Jean Luc Nespoulous et moi-même. Elle est réalisée conformément aux monographies du *CLAS (Cross Linguistic Aphasia Study)* : voir bibliographie.

Ce travail de recherche est préfacé par le Dr Jean Metellus et son évaluation est effectuée par Rock Lecours.

Concernant la présentation formelle de cette monographie : soulignons le fait que la transcription phonétique du trouble est la base de tout travail clinique, qu'il s'agisse d'un trouble psychologique ou d'un trouble instrumental. Les paramètres psychologiques profonds de l'Homme sont contenus dans la langue maternelle ou l'oral, lequel n'est ni traduisible ni à écrire, comme on écrit la langue. La phonétique est la science du langage oral, elle permet de « rester fidèle » au patient grâce à la transcription. Ses règles, ici appliquées avec un maximum de rigueur, serviront l'étudiant et le chercheur clinicien.

La présentation des corpus en transcription interlinéaire selon la méthodologie anglo-saxonne justifie le choix du format de cet ouvrage.

DÉFICIT, NORME ET DIDACTIQUE

Redéfinition de l'aphasie : pour une thèse thérapeutique cognitiviste

ZELLAL Nacira

Introduction : bref historique de l'orthophonie en algérie

Afin de situer cette réflexion en matière de neuropsychologie, il faut la présenter dans son contexte, en Algérie. Voici donc un bref historique de l'orthophonie. En effet, ne peuvent le rapporter dans sa véracité et dans ses repères et dans ses références, que ceux qui l'ont vécu, voire créé. Le Quotidien Le Soir d'Algérie du 30 novembre 2009, page 15, rapporte notre parcours pédagogique à l'Université d'Alger (1979-2010), que voici synthétisé.

En tant que titulaire de la Chaire Académique d'Orthophonie en Algérie, je souligne le fait que cette discipline clinique est une formation autonome, reconnue au sein d'un Département dénommé « Département de psychologie, des sciences de l'éducation et d'orthophonie » à l'échelle nationale. L'élaboration de la licence de baccalauréat plus 04 a démarré en 1979-1980, année à laquelle, en tant que jeune Docteur de 3^{ème} cycle de Paris 5¹ et qu'orthophoniste de Paris 6², je fus nommée responsable d'une filière de 02 ans, rattachée aux 02 ans de tronc commun de psychologie.

Le Décret n° 73-44 du 23 février 1973 institua le Diplôme d'orthophoniste.

Cette filière, dont le contenu n'était pas conforme aux graduations d'orthophonie internationales, fut créée par une coopérante française, alors installée à Alger comme institutrice depuis 1964. Elle se fit aider par 02 orthophonistes françaises qui étaient, depuis 1975, praticiennes au service d'ORL du CHU Mustapha et à 03, elles firent soutenir le mémoire de fin d'études aux diplômés des promotions 1977 et 1978. Une dizaine en tout. En 1979, j'ai trouvé une promotion de 03 étudiants.

Vu la non-conformité des contenus de cette filière, à ceux des graduations d'orthophonie internationales, j'ai immédiatement comblé les lacunes pédagogiques en instaurant le cours hospitalier (15 h par semaine), les enseignements de phonétique clinique et en spécialisant les

¹ *Phonologie d'enfants âgés de 03 à 05 ans : dialecte arabe algérois*, Doctorat de 3^{ème} cycle, s. d. de Frédéric François, Paris 5, 1979, 2 vol., 500 p., ouvrage paru à l'OPU, *Test orthophonique en langue arabe pour enfant*, préface d'A. Martinet, 1991, 191 p. Cette thèse a trait à une révision théorique des règles d'acquisition de la conscience phonologique préconisées par Jakobson. Un nouvel ordre d'acquisition des contrastes phonologiques a été découvert, observation faite des productions de l'enfant arabophone. Ceci a permis la création d'un test clinique permettant d'explorer les troubles de la phonologie et de la parole chez l'enfant, en langue arabe.

² *Adaptation du bilan de B. Ducarne à la langue arabe*, s. d. de B. Ducarne et Ph. Van Eekhout, Paris 6, 1980, 79 p., ouvrage paru à l'OPU, *Définition de l'orthophonie, une étude en aphasie*, préface de B. Ducarne, 1982, 90 p.

thèmes des mémoires. Encadré par moi-même jusqu'en 2000, je présentais, dans le cours hospitalier, tous les cas de troubles voco-verbaux, afin de combler les grandes lacunes au niveau de la filière. Progressivement et de 1980 à ce jour, les promotions furent dans les années 80, de 17, puis de 30, puis de 50, puis, de 100 à 220 dans les années 90 et aujourd'hui, la licence du système classique réunit des promotions allant jusqu'à 350 sortants. Créée en 2007, la Licence LMD a produit 03 promotions (2010, 2011, 2012). En 2010, à l'Université d'Alger 2 (seulement), des non spécialistes l'ont fermée et réduite à un L3 de la licence de psychologie, retour caractéristique aux années 70. Un travail est déployé pour la rétablir et une Offre professionnalisante avec deux spécialités attend son agrément depuis 2010. Mise en ligne, elle sera habilitée pour d'autres Universités. En effet, le projet de 1979 est national. Des pays arabes m'ont sollicitée et obtenu mon accord pour leur instaurer le Master (dont la 3^{ème} promotion est en cours à l'Université d'Alger 2), puis le Doctorat LMD. À l'Université de Tizi Ouzou, nous avons lancé, en 2012-2013 le Master de Surdité et Audiophonologie.

Dès l'obtention du Doctorat  s Lettres et Sciences Humaines³ et afin de créer le corps pédagogique spécialisé dans chaque domaine des troubles orthophoniques, le magistère d'orthophonie et le Doctorat d'orthophonie ont été crées respectivement en 1987 et en 1995 (Arrêté Ministériel né 187 du 19 juillet 1987). Il a fallu d'abord obtenir le Décret né 37 du 02 juin 1987 modifiant celui de 1973, sous la forme **Licence d'orthophonie**. En effet, l'appellation **Diplôme** bloquait le projet du Magistère et présentait l'écueil de voir la graduation encadrée par des psychologues qui ignorent le **soin orthophonique**. En effet, les gradués de la décennie 1977-1987 n'avait pas d'autre choix que celui de poursuivre une post-graduation de linguistique ou de psychologie générales.

Notre objectif était donc de mettre sur pied une chaire complète d'orthophonie en Algérie, à l'instar de ce qui se fait dans le monde où cette discipline est née. Le gradué d'orthophonie devait être titulaire du Magistère puis du Doctorat d'orthophonie, afin d'être spécialiste et d'enseigner, au sein de cette discipline, le fruit de ses recherches en pathologie voco-verbale, compte tenu des modules internationaux.

Bien que diplômée du système français, j'ai tôt compris que l'Algérie ne pouvait pas reproduire le système d'encadrement français, qui correspond à des cycles trop longs et trop coûteux.

³*Contribution à la recherche en orthophonie, l'aphasie en milieu hospitalier algérien :  tude psychologique et linguistique*, Doctorat d'état  s Lettres et Sciences Humaines, s. d. de David COHEN, Paris 3, 1986, 3 vol., 700 p., 3 vol. Plusieurs articles en ont été publiés (voire infra).

Ainsi, le fruit de la post-graduation orthophonique en Algérie (première soutenance en 1990, dans le thème de la phonétique clinique ; puis ont suivi des soutenances dans des thèmes comme la dyslexie, la laryngectomie, la démutisation du sourd, les RL, l'IMC, la trisomie, les fentes palatines, l'acoustique vocale, les agnosies, les aphasies,...) a permis :

- de créer la Licence autonome d'orthophonie de baccalauréat plus 04 (Arrêté Ministériel n° 490 du 17 août 1999) ; pour la première fois en Algérie, un programme complet en orthophonie est encadré par des spécialistes, titulaires d'une post-graduation orthophonique ;
- d'obtenir la nouvelle appellation du Département de Psychologie et des sciences de l'éducation, sous la forme *Département de psychologie, des sciences de l'éducation et d'orthophonie* (Arrêté Ministériel du 12 décembre 2003).
- de lancer la graduation aux universités de Sétif (2002), de Blida et de Laghouat (2007), Bejaia (2008) et Annaba (2009).

Nous poursuivons l'effort pour en doter les autres universités du pays. Parmi les 11 doctorats que nous avons produits depuis 1999, il existe 04 doctorats d'orthophonie. La post-graduation est appelée à être créée à l'intérieur du pays.

En 2010-2011, nous avons obtenu l'habilitation du Magistère d'Orthophonie : neurosciences cognitives et E-Therapy. Nous en avons produit une promotion avant de décider de le fermer, suite aux malversations connues, qui ont lieu à l'Université d'Alger 2, pour détruire les neurosciences en Algérie. Nous travaillons pour faire reconnaître un Département d'Orthophonie autonome.

Le métier d'orthophoniste est pratiqué en CHU et au sein des institutions spécialisées depuis une trentaine d'années. La SAOR a été créée en 1992 et la Société Algérienne de Neurosciences en 2011. Le Laboratoire, avec ses revues et sa formation continue, créé en 2000, réunit 11 équipes et une quinzaine de projets de recherches nationaux et de coopération, au sein desquels orthophonistes, médecins, psychologues, linguistes et, récemment, biologistes et spécialistes de l'imagerie médicale, mènent des recherches sur la description, l'explication et la rééducation des troubles du langage, de la communication et de la voix. Un projet d'Unité de Recherches a été soumis, en 2012, à la DGRSDT.

Science assez neuve, la neuropsychologie est développée en Algérie, comme étant l'une des spécialités de la licence d'orthophonie. L'orthophoniste l'exerce en service neurologique, depuis 1980.

Concernant le démarrage de toute entreprise thérapeutique à partir de la cause, c'est-à-dire de l'explication des troubles, si pour la prise en charge des troubles fonctionnels chez l'enfant, le praticien chercheur est bien servi depuis les années 50, grâce aux travaux de Borel Maissonny [1], laquelle a puisé ses célèbres techniques thérapeutiques des concepts de la psychologie génétique et des thèses d'acquisition, pour celle des troubles organiques, notamment les syndromes neuropsychologiques, hormis l'empirisme de Blanche Ducarne [2], les travaux de l'école opérante de X. Seron [3] et les orientations de Luria [4] sur la réorganisation inter et intrasystémiques, nous sommes plutôt peu servis.

Nous présentons, dans cette contribution, un modèle théorique explicatif, duquel ont été puisées des techniques de rééducation actuellement expérimentées en milieu neurologique et qui proposent de nouvelles voies en neurosciences cognitives [5].

I- Repères théoriques

Le cerveau est reconnu comme étant le siège de la pensée, depuis l'Égypte ancienne et même avant. Au 18^e siècle, les anatomistes comme F. J. Gall [6] ont commencé à chercher la localisation cérébrale de chaque fonction cognitive. Le Corrélât anatomo-clinique a été développé jusque vers le début du 20^e siècle, lorsque le neurologue P. Marie [7], puis son confrère anglais J. H. Jackson [8] provoquèrent un tollé lorsqu'ils unifièrent les déficits, introduisant le critère psycho-cognitif.

Dans cette optique, l'on se pose la question suivante : « de quoi le signe (ou structure verbale pathologique) est-il le symptôme ? ». Tout comme il faut s'attaquer à l'étiologie d'une pathologie en médecine, en orthophonie et en neuropsychologie, l'on s'attaque à son *explication théorique*. Faute de quoi, des récurrences auront lieu. En effet et en pratique, faire dénommer ou répéter des structures déjà compromises reste un traitement symptomatique et provoque donc, la récurrence.

II- Procédure

II-1 Élaboration d'une définition du langage

Un modèle théorique normatif, incluant la linguistique, la psychologie cognitive et la psycholinguistique⁴ a été élaboré aux fins de l'étude. Y intégrant les troubles aphasiques, nous

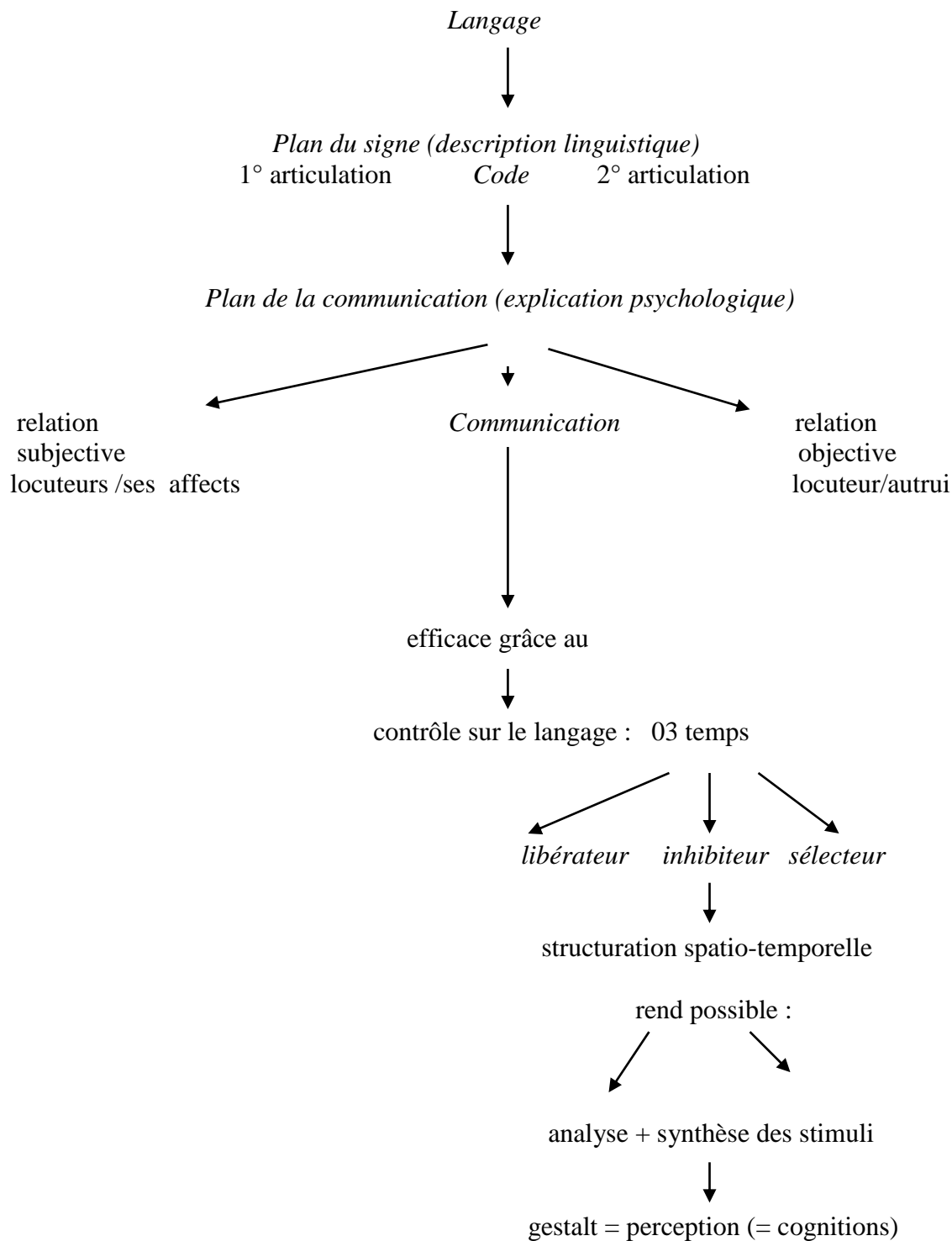
⁴ ZELLAL Nacira, Doctorat d'État ès Lettres et Sciences Humaines, loc. cit.

pouvons en fournir description, classification, explication et enfin, extraire de cette explication les techniques rééducatives à même de rétablir la norme. Un simple traitement symptomatique, provoque, comme en médecine, la récurrence. L'explication en sciences humaines, c'est l'étiologie en médecine.

Nous verrons que cette démarche permet même de redéfinir l'aphasie.

C'est aussi sur la base de cette même réflexion théorique, que la révision-adaptation-étalonnage, compte tenu de la réalité socioculturelle algérienne, des tests, se déploie. Citons l'exemple de l'édition, pour la première fois en Algérie, en 2002, de la batterie du bilan du MTA.

Voici donc le modèle théorique que nous proposons, comme socle conceptuel, pour une approche exhaustive des syndromes aphasiques :



II-2 Description et classification des déficits

Une vingtaine de sujets aphasiques, tous tableaux cliniques et toutes étiologies neurologiques confondus, mono, bi ou trilingues, sont soumis aux 33 épreuves gnosiques, linguistiques et

praxiques du bilan du MTA, première batterie de tests neuropsycholinguistiques adaptés au contexte sociopsycholinguistique algérien. Étalonnés dans le même contexte, compte tenu des principes de la psychométrie, les 33 tests linguistiques et practo-gnosiques sont réunis dans une mallette comprenant le livre théorique d'élaboration des épreuves avec guide de leur utilisation, leur système de cotation et leur mode d'analyse des résultats ; le livret des épreuves ; la cassette desgnosies auditives et le cahier du patient avec projet thérapeutique. Ce bilan a fait l'objet d'une révision théorique et technique du « MT86 » [9].

Ensuite, les concepts de la linguistique fonctionnelle permettent de décrire et de classer les symptômes en :

- troubles de la *première articulation* ;
- troubles de la *deuxième articulation* ;
- troubles *mixtes* [10].

II-3 Explication cognitiviste des déficits

Si l'on intègre, ensuite, les performances aphasiques ainsi décrites et rangées, dans ce modèle du plan de la communication, on observerait le mode *d'analyse et de synthèse* des stimuli perçus. Analyse et synthèse sont des opérations cognitives simultanées, à la base de la fonction de créativité du langage et de son sens. Tout mot utilisé est création.

Si l'approche linguistique aboutit à une *classification plurielle* des troubles, la psychologie cognitive permet de les *expliquer en tant que phénomène unique*. En effet, en exploitant les concepts de la psychologie du développement et de la théorie de la perception, nous aboutissons à l'unification des troubles [11].

III- Discussion des résultats

Tous les aphasiques analysent le langage, mais éprouvent des difficultés d'accéder à sa synthèse, à sa gestalt. Le langage est fait de gestalts, de mots précis, dans leur forme et dans la valeur significative que nous leur attribuons. Créer du sens est une activité consciente et volontaire. L'aphasique perd le contrôle sur les mots.

Temps libérateur exagéré (ou diffluence) ou *despotisme* du contrôle inhibiteur (réduction), dans les deux cas, le patient est *impuissant* par rapport à l'usage de son code pour communiquer et créer du sens pour autrui, ce qui se traduit par une perturbation du temps sélecteur des mots (paraphasies, réduction sévère et jargon) ou, carrément par une inhibition (réductions psycholinguistiques).

Affinant l'analyse, nous observons un éclatement de la gestalt et une faiblesse du contrôle sur le langage, témoignant, en fait, d'une *déstructuration temporo-spatiale*. Ceci s'explique par un temps d'analyse anormalement prolongé, ce qui compromet l'accès à la synthèse, au sens, bref, à la communication.

L'aphasique souffre d'un trouble *temporel*, qui provoque l'impuissance et le contrôle sur le langage et *il n'est pas anosognosique*. En effet, la rupture substituant/substitué n'est pas totale, elle est spécifique. Ainsi, de façon constante, ce trouble du contrôle sur les événements ou de l'espace-temps, se manifeste à travers l'incapacité de reconnaître de façon globale le stimuli et de l'analyser dans l'ensemble de ses traits constitutifs. Ceci bloque l'opération rapide et simultanée de synthèse et rend difficile la création du sens.

Exemples de corpus

Définition de mots en arabe

Définition par l'usage :

fourchette : [bèš yèkul] *pour qu'il mange*

.

Schéma de finalité :

buffet : [nseddfu] *on range*

Début d'élaboration lexicale :

farine : [bé:da] *blanche*

Conduites d'approche phonémique :

parapluie : [p...pla...par...]

Lecture à voix haute de mots en français (transcription phonétique des items en arabe)

Paralexies :

Catégorie : [cata...ctag...gri...]

Paraphasie verbale :

[djamalun] *chameau*: [djam..dj... djamilun] *beau*

Compréhension orale de mot en arabe

Confusion entre proposés du même champ sémantique :

[nnexla] *palmier* : pointe le pin

Compréhension orale de mots en kabyle

Glissement sémantique

[‘essetta] *branche* : pointe la feuille de vigne

Figure de REY : *deux cercles ou un triangle dans des cas, dans d'autres, des traits obliques avec paragraphies.*

Dénomination orale d'objets en arabe

Paraphasie sémantique :

Pomme : [nèklouha] *on la mange*

Restitution de logatomes

Conservation du pattern vocalique :

sbi : *a...i*

fi : *či*

ko : *o*

Omission de la seconde consonne dans un groupe explosif, conservation de la première, conservation du pattern vocalique dans des conduites d'approche :

kla : *ki... ka...ri*

Substitution d'une pharyngale à une post-dorso-postpalatale, d'une liquide dentale à une nasale bilabiale, d'une sourde à une sonore de même point.

kro : *hko*

ma : *la*

za : *sa*

Dans tous ces exemples, quels que soient le profil linguistique et l'étiologie des déficits neuropsychologiques et quelle que soit la réponse au test, l'aphasique parvient à analyser la consigne, il en restitue un ou quelques traits. En revanche, il n'est pas en mesure de donner l'ensemble des traits de façon rapide et simultanée, en une synthèse clairement dégagée d'un fond, une gestalt clairement perçue et signifiante.

En effet, dans les cas de figure ci-dessus :

- Dans la définition de mots en arabe, les réponses ne sont pas dissociées de la consigne ;
- Dans la lecture à voix haute de mots en français, les paralexies et les paraphasie verbale, l'aphasique ne perd pas de vue le proposé ;
- Dans la compréhension de mots en arabe et en kabyle, le patient conserve le champ sémantique ;
- Dans la reproduction de la Figure de Rey, en copie immédiate, les paragraphies les ébauches de cercles, les triangles, les traits obliques et le mode de gestion de l'espace restent en rapport avec les traits de la consigne ;
- Dans la dénomination orale d'objets en arabe, le champ sémantique est respecté ;
- Dans la transposition des logatomes, des traits phonétiques sont retrouvés dans le substituant, en comparaison avec le substitué. Des *indices de perméabilité* de la consigne montrent que le patient est en mesure d'analyser les items, mais qu'il ne peut pas accéder à leur synthèse, à leur sens, à l'attente. Tout se passe comme si le processus se déployait en un mouvement stroboscopique, anormalement lent. Dans les conduites d'approche, un retard dans le feed back auditif a lieu, empêchant l'accès à une réponse signifiante.

C'est donc au moment où le sujet veut créer du sens et donc *communiquer* par le code linguistique, qu'il devient impuissant. Il perd son contrôle sur le langage c'est-à-dire son espace-temps. Cependant, il ne perd jamais totalement le proposé. Il n'en analyse qu'une partie. C'est donc l'usage pragmatique du langage qui est perdu dans l'aphasie.

IV- Rééducation [12]

La théorie de la rééducation qui découle de cette explication des déficits est donc, elle aussi, d'ordre pragmatique ; elle consiste à redonner au patient *la force* de créer du sens, la motivation à recréer le langage, à réhabiliter la gestalt verbale, à travers une thérapie de l'espace-temps.

Tous les exercices pratiques, gnosiques, non verbaux (jeux de société, sériations événementielles, rangement de couleurs, de formes, rassemblement d'éléments en un tout signifiant (plan d'un appartement, puzzles de plus en plus compliqués, cubes, legos...), seront les bienvenus. Le langage n'est pas sollicité au cours des 08 premières séances dont le temps sera progressivement allongé à intervalles proches et réguliers. Nous prenons le soin de faire participer le parent ou le conjoint et, par une guidance appropriée, amenons la famille à s'impliquer dans la thérapie.

Dans 98% des cas, le patient se met progressivement et spontanément, à s'exprimer lentement, à l'aide d'énoncés courts, puis d'énoncés structurés et de plus en plus complexes, jusqu'à atteindre le niveau du dialogue. L'enregistrement au dictaphone et l'auto-écoute en et hors séance, sont d'un excellent apport. Sans « taper directement sur le symptôme, la verbalisation ou « déclic » vient spontanément d'un auto-contrôle.

Redonner l'assurance, le contrôle sur le langage, bref l'autonomie est ce qu'acquiert l'enfant depuis la naissance. Tout se passe comme si l'aphasie était un trouble d'acquisition doublé de celui des apprentissages. La thérapie consiste donc à remonter le cours du temps et elle s'avère efficace. C'est aussi la raison pour laquelle le MTA est un protocole utilisable en aphasiologie, aussi bien chez l'enfant, que chez l'adolescent et l'adulte.

V- Implications théoriques

- Les méthodes quantitatives, basées sur une classification plurielle des symptômes, ne doivent servir que comme une base organisée, à partir de laquelle il faut démarrer l'approche de la qualité des performances.
- Les tests neuropsychologiques ne sont cependant pas inutiles, en tant qu'ils aident à orienter le thérapeute vers les portes d'entrées pour la rééducation, notamment au moment du « déclic ».
- Unifier les déficits est synonyme d'unifier la thérapie, quelle que soit la langue et le tableau d'aphasie considérés.
- La faiblesse des démonstrations neurologiques est due à l'absence de la mise en facteur d'une définition de la notion de langage [13].
- Le concept d'anosognosie devient, aujourd'hui, à relativiser. Ceci ouvre de nouvelles voies dans le cadre du soin neuropsychologique.
- La neurologie et la linguistique permettent de classer des déficits : sémiologie plurielle : description. La psychologie cognitive les unifie : explication.
- Les protocoles de rééducation de type empiriste, basés sur la sémiologie des troubles neuropsychologiques conditionnent le patient, certes, cependant, les progrès sont lents et la récurrence est souvent constatée. Des thérapies basées sur cette théorie unificatrice des troubles neuropsychologiques sont exploitées par nombre de praticiens et elles sont prometteuses.

VI- Conclusion : redéfinition du fait aphasique

« L'aphasie est un trouble linguistique pluriel, mais un trouble cognitif unique, quelles que soient la topographie, la nature de la lésion cérébrale et l'âge du patient. La lésion provoque un dérèglement du jeu complexe du contrôle sur le langage ».

Bibliographie

- [1] BOREL MAISONNY (S.), *Langage oral et écrit*, Genève, Delachaux et Niestlé, 1954.
- [2] DUCARNE (B.), *Rééducation sémiologique des aphasies*, Paris, Masson 1986.
- [3] SERON (X.), *Aphasie et neuropsychologie*, Bruxelles, Mardaga, 1980.
- [4] LURIA (A.R), *Autobiography of Alexander Luria: A Dialogue with the Making of Mind*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2005.
- [5] ZELLAL (N.), *Monographie du Cross Linguistic Aphasia Study - Agrammatism in arabic*, Langage et Neurosciences Cognitives, Laboratoire SLANCOM, 2, 2007, pp. 283-367.
- [6] <http://www.historyofphrenology.org.uk/overview.htm> (15-11-2010, 21h.12).
- [7] MARIE (P.), cité par OMBREDANE (A.), Paris, PUF, *L'aphasie et l'élaboration de la pensée explicite*, 1951.
- [8] JACKSON (J. H.), cité par OMBREDANE (A.), loc. cit,
- [9] Le Protocole plurilingue du MTA, Université d'Alger, ANDRS et Laboratoire SLANCOM , 2002.
- [10] ZELLAL (N.), *L'aphasie n'est plus dichotomie, essai de démonstration sous l'angle de la psychologie cognitive*, GLOSSA, U.N.A.D.R.I.O, 23, 1991, pp. 34-45.
- [11] ZELLAL (N.), One type of aphasia and one type of disturbance, a 30 year Algerian – international experience, IBRO, Melbourne, 2007, p. 255.
- [12] *Rôle du geste dans la rééducation du langage aphasique*, ARPLOEV, 178, 32, 1994, pp. 147-154.
- [13] ZELLAL (N.), *Psychologie clinique et linguistique dans l'approche aphasiologique*, ORTHOMAGAZINE, Masson, 37, 2001, pp. 37-39.

Rôle de la linguistique fonctionnelle dans l'adaptation des tests de langage français, à la langue arabe : exemple d'un protocole

ZELLAL Nacira

En Algérie, depuis l'indépendance, la psychologie est exercée à travers l'usage de tests de langage importés de France. Or, pour évaluer les déficits du patient arabophone ou berbérophone, il faut un travail d'adaptation de ces tests à sa langue.

En effet, la psychologie de l'homme est extériorisée, pour devenir observable⁵, par le comportement et le comportement le plus spécifiquement c'est le langage. Freud, lui-même, a analysé du récit, objet de la linguistique et tous les tests psychologiques sont linguistiques. D'ailleurs, l'un des fondements de base de l'émergence de la psycholinguistique dans les années 60-70, est puisé de ce constat. Ceci veut dire que le psychologue est appelé à travailler avec le linguiste pour concevoir et créer ses techniques. C'est pourquoi la psycholinguistique clinique, base de la création de l'orthophonie, n'est ni plus ni moins que la forme d'évolution actuelle de la psychologie.

L'on propose, ici, une méthodologie d'adaptation d'un exemple de test de langage conçu en langue française, au système linguistique arabe.

La linguistique fonctionnelle permet d'approcher la notion de norme :

- Dans la description des systèmes linguistiques pratiqués par des locuteurs normaux ;
- Dans le traitement clinique du langage pathologique, application faite des normes référentielles ainsi établies. Objectif : en contrôler l'évolution en cours de rééducation, étant entendu que classement et explication théorique des déficits sont un préalable.

Le domaine de l'aphasiologie est pris comme exemple dans cette expérience, du fait que les déficits neuropsychologiques affectent tous les niveaux linguistiques. Des linguistes comme Jakobson, comme David Cohen (1965), Jakobson (1971), Goodglass (1980) l'ont fait avant nous, partant de l'idée que la pathologie permet de définir la norme.

⁵ Le scientifique est, en effet, un observateur à l'aide de l'utilisation d'outils scientifiques, de concepts, bref de l'objectivité. Il n'est pas un devin ; la parapsychologie existe, certes, mais elle relève de l'extra-scientifique et de l'extra-universitaire !

Est retenu, ici, l'exemple d'une batterie de 33 épreuves destinées à explorer les troubles linguistiques dus à une lésion cérébrale acquise du cerveau ou aphasie.

Dans la présente démonstration et à l'intérieur des deux concepts fonctionnalistes de première et de deuxième articulation, sont retenus :

1- Au niveau de la première articulation, l'exemple du nom commun.

2- Au niveau de la deuxième articulation, les exemples d'oppositions phonologiques propres à la langue arabe.

I- Au niveau de la première articulation

I-1 À l'oral

Comme dans toutes les langues et de façon synthétique, en langue arabe, le signifié du nom commun renvoie à une entité abstraite ou concrète, animée ou inanimée, une entité composée d'un ensemble de traits, à la fois structuraux et fonctionnels :

« farine » : produit raffiné, de couleur blanche, ...
sert à faire du pain, à épaissir des sauces, ...

Le signifié nombre du nom connaît, au plan morphologique, deux formes en langue arabe :

- un pluriel externe, par ajout du suffixe [è :t] en finale absolue :

Singulier : [kɪlu]

Pluriel externe : [kɪluwwè :t]

- un pluriel interne, par modification de la racine du nom :

Singulier : [kèbu :s]

Pluriel interne : [kwèbes]

Le signifié féminin est marqué, au plan formel, par la voyelle [a] :

[t□fa□l] ; [t□a□fla].

Dans la recherche des troubles linguistiques affectant le nom commun en langue arabe, on implique cette double réalité en faisant varier les sens et les modalités grammaticales des unités de première articulation. On fait varier les champs sémantiques, on recherche des objets animés, des objets inanimés, des objets aux structures et aux fonctions variées, le tout, compte tenu du réel culturel du pays ; à titre d'exemples pour l'Algérie : « tamis », « métier à tisser »,...

À ce niveau, on évite le recours à des notions qui risquent d'être inconnues des natifs du pays de la langue cible. Des erreurs de diagnostic différentiel risquent, en effet, de survenir.

Ainsi, « ananas » laissera place à « dates ». Les sèmes du signifié seront scrupuleusement recherchés pour ensuite être répercutés de la façon la plus proche possible de la langue source, dans la langue cible.

Ici : « fruit exotique, de forme ovale, cultivé dans une zone chaude et humide,... ».

I-2 Atteinte du nom commun dans l'aphasie

Chez tous les aphasiques et quelle que soit la langue considérée, le signifié du nom commun est compromis.

- L'atteinte porte sur le sens qui est émiété :

Pour « farine », le sujet donnera en dénomination orale : « blanche » - d'où atteinte structurelle du signifié - ou bien « sauce » ou encore « pain » - d'où appréhension du signifié à travers des schémas de finalité et d'usage fonctionnel -. « L'aphasie sémantique » est un syndrome très fréquent en aphasiologie.

Ceci, au niveau du signifié qui renvoie au sens interne du concept.

- L'atteinte porte sur le maniement du sens des modalités du nombre et du genre.

Le trouble linguistique se manifeste par des omissions ou des confusions au niveau du morphème féminin pluriel [è :t] ou singulier [a] qui est :

1) soit : omis ; ceci permet de détecter une forme d'aphasie appelée « agrammatisme » ;

2) soit confondu avec un autre morphème ; ici, est détectée « la dyssyntaxie ».

Dans les deux cas, il est question de « jargonaphasie ».

I-3 À l'écrit

Des paires de mots écrits qui ne diffèrent que par un signe diachritique, exemple, point placé au dessus du graphème :

غالي / عالي
« cher » « haut »

La recherche de telles paires est généralisée à tous les graphèmes proches morphologiquement pour les épreuves d'écriture et à tous les graphèmes proches phonologiquement pour les épreuves de lecture.

I-4 Atteinte au niveau de l'écrit dans l'aphasie

Une « agnosie visuelle syllabaire ou verbale » est détectée grâce à de telles épreuves. L'aphasique éprouve des difficultés de reconnaissance de mots proches graphémiquement. Il devine au lieu de lire les unités. Il épelle le proposé ou bien il l'ampute d'une de ses syllabes.

II- Au niveau de la deuxième articulation

II-1 À l'oral

Dans la présentation proposée lors du colloque de la SILF en 2004 (Saint Jacques de Compostelle, Espagne), il a été démontré que les oppositions entre phonèmes postérieurs sont nettement plus fréquemment utilisées dans le système arabe oral que celles entre phonèmes antérieurs.

Par ailleurs, on a remarqué que les traits pertinents, dans ces mêmes oppositions entre postérieures, sont des traits spécifiques à la langue arabe : traits uvulaire, pharyngal, laryngal, post-dorsopostvélaire, emphatique.

Dans les tests cliniques cette double réalité est prise en compte lorsqu'il faut diagnostiquer les troubles phonologiques. ou d'une « agraphie-alexie » (troubles écrits).

On fait intervenir les sifflantes, dans lesquelles est ciblée l'emphase qui, réalisant des phonèmes pharyngalisés selon les termes d'A. Martinet et comme le trait postérieur, reflète un trait pertinent à rendement très élevé en arabe :

[si :f] / **[s□é:f]**
épée / été

[dè :r] / **[d ʔ :r]**
il a fait / il s'est retourné

[tè :b] / **□[t ʔ :b]**
il s'est repenti / il a cuit

[hè :l] / **[Xʔ :l]**
temps / oncle

[qlɛb] / **[hɛb]**
il a retourné / il a trait

[ɛ r ʔ □] / **[grad]**
il a invité / il a cassé

II-2 Troubles de la deuxième articulation dans l'aphasie à l'oral

Les épreuves de deuxième articulation permettent d'isoler la « surdité verbale » marquée par la confusion des sons ou « l'anarthrie », marquée par la déformation physique des sons.

II-3 À l'écrit

Interviennent les graphèmes proches morphologiquement comme :

ن n

ف f

ت t

et :

د d

ر r

ز z

Et les graphèmes proches phonétiquement :

ص [s]

س [s]

ر [r]

ز [z]

II-4 Troubles de la deuxième articulation dans l'aphasie à l'écrit

Les troubles phonologiques et phonétiques apparaissent en lecture à voix haute dans « l'alexie syllabaire ».

En conclusion, la linguistique fonctionnelle offre donc, grâce à l'élaboration d'outils neurolinguistiques fondés sur ses principes, la possibilité d'identifier des déficits aphasiques d'ordre linguistique.

Théoriquement justifiés, ces outils remplissent l'une des principales qualités métrologiques d'un test, à savoir la sensibilité et garantissent, de la sorte, l'efficacité des entreprises thérapeutiques des pathologies du langage.

Double principe théorique de l'acquisition du sens par la phonologie chez l'enfant arabophone

ZELLAL Nacira

La phonologie constitue la part psychologique des sciences du langage, puisque c'est par elle que l'enfant acquiert le sens⁶.

L'acquisition de la conscience phonémique chez l'enfant est soumise à des lois théoriques qui ont fait l'objet de travaux de pionniers comme Roman Jakobson, lequel a publié, dans les années 70, des règles valables pour toutes les langues, basées sur la mise en place de contrastes maximum entre phonèmes, d'abord antérieurs, du fait qu'ils sont visualisables, puis postérieurs.

I- La révision des résultats de travaux soutenus en 1979¹, propose des données différentes. En effet, pour la langue arabe, les oppositions phonologiques entre phonèmes postérieurs sont acquises avant les oppositions entre phonèmes antérieurs. Les traits pharyngal (ħ, ʕ), laryngal (h, ʔ) uvulaire (q), post-dorso-post-vélaire (X, R), emphatique..., sont acquis avant les traits de phonèmes comme s, m, n, r non emphatique, lesquels font l'objet de substitutions, de sigmatismes (s = θ); de zézaiement (s = z); de mouillures (r = l) parfois au-delà de l'âge de 5 ans.

Par ailleurs, les oppositions de phonèmes postérieurs cités ci-dessus, sont des oppositions propres au système phonologique de la langue arabe.

Dernière remarque par rapport à cette même expérience, en arabe, le rendement fonctionnel des oppositions postérieures est supérieur à celui des oppositions antérieures. Exemple de fragment de corpus de langage conversationnel avec un enfant de 03 ans :

/ħki	wəš	ra:k ddi:r	e	šbaħ/
raconte	ce que	tu fais	le	matin

06 phonèmes postérieurs (non gras) contre **04** phonèmes antérieurs (gras)

⁶ Cet article rapporte une partie de la substance de la thèse de Doctorat de 3^{ème} cycle, loc. cit.

/nelʕab l ko:ɾa f e zóqa lli
je joue au ballon à la rue qui est
qré:ba w l qéta:ɾ j ʃo :R/
près et le train siffle

19 phonèmes postérieurs contre **14** phonèmes antérieurs.

En guise de conclusion à cette première phase de l'analyse, trois points sont à signaler :

- 1) l'acquisition de la phonologie chez l'enfant repose sur un double principe d'économie de la pratique de l'arabe, à savoir, la **spécificité** de son système phonologique et le **rendement fonctionnel** de ses oppositions.
- 2) Dans l'explication de ce double constat, les questions de chronologie et de spécificité linguistique, interpellent donc au sujet du degré de validité de la notion d'une théorie générale.
- 3) Il s'agit donc, pour lever le paradoxe spécifique *versus* universel, d'expliquer les phénomènes d'acquisition en essayant de dépasser la loi du contraste maximum, et d'impliquer, de façon objective, toutes les langues du monde.

L'une des pistes paraît trouver ses fondements dans la psychologie génétique.

II- En seconde analyse, je pars de l'idée que l'enfant n'acquiert pas des oppositions, il acquiert **la communication par la parole**, laquelle est effectivement faite de phonèmes,.

Dans le cadre de travaux soutenus en 1986, j'ai voulu cerner les mécanismes de ce processus lorsque, une fois accompli, il est détruit dans un tableau d'aphasie. Cette idée a été suscitée par le fait qu'avec l'avènement de l'éclosion des recherches psycholinguistiques, des théoriciens de la notion de communication comme David COHEN, ont commencé, et dès les années 60, à imaginer des modèles de l'acte de communication normal, à partir de son observation, lorsqu'il est compromis en cas d'aphasie.

Dans cette même optique donc⁷, des corpus aphasiques de patients plurilingues, ont été analysés d'un point de vue structuro-linguistique, puis cognitiviste.

Sur un plan descriptif des signes, des troubles de la première articulation, des troubles de la deuxième articulation, et des troubles mixtes ont été hiérarchisés⁸.

Sur le plan de la dynamique de leur usage, c'est-à-dire de la communication, les mêmes performances ont été rétablies dans un modèle psycholinguistique, dont l'idée nucléaire repose sur le fait que, pour communiquer, le locuteur produit des signes organisés grâce à une double opération cognitive exercée dans le temps, à savoir **l'analyse et la synthèse des stimuli**.

Constat : tout se passe comme si l'aphasique régressait à un stade infantin dans la mesure où il conserve la capacité d'analyser le langage, mais il n'accède pas à sa synthèse, en raison d'un trouble cognitif profond qui est un **déficit temporel**⁹. Le temps d'analyse des stimuli perçus est anormalement prolongé, ce qui provoque un éclatement de leur synthèse.

Sur le plan pratique et formel, toutes les réponses aphasiques, qu'il s'agisse de l'arabe, du français ou du kabyle, ne conservent qu'une partie des traits de la consigne ; la synthèse des stimuli, autrement dit la totalité des traits réunis en un sens, est éclatée.

Or, la synthèse est fonction de la maîtrise du temps, elle détermine la créativité du monde communicant, et cette créativité est un acte cognitif conscient et volontaire, contrairement à l'analyse, qui est un acte passif.

Exemples :

Farine : *blanche* : le patient analyse la bonne couleur.

Posez le crayon vert entre les deux crayons jaunes : le patient prend le bon crayon et cherche la bonne place sans réussir. Il ne prend pas la gomme.

Gonflez les joues : le patient en gonfle une seule. Il ne prend pas le crayon.

qa : aq. Le patient effectue une inversion dans l'axe du temps, mais ne donne pas un autre phonème.

sa : za. On observe une sonorisation de la sifflante, et non la production d'un [q] avec lequel le [s] est en rapport d'extériorité.

⁷ ZELLAL Nacira, 1991, *Définition du concept de méta-cognition*, Colloque International de la Fédération Nationale des Orthophonistes, Pointe à Pitres, Guadeloupe, septembre 22-27 septembre 1991

⁸ -----, 2003, *De la théorie espace-temps dans la rééducation des troubles d'acquisition*, Croisière en Méditerranée, Association Méditerranéenne de Formation des Orthophonistes, 24-30 mai 2003.

⁹ -----, 1991, *L'aphasie n'est plus dichotomie, essai de démonstration sous l'angle de la psychologie*, Glossa, UNADRIO, n° 23, pp. 34-45

Chez l'enfant, l'acquisition de la maîtrise du temps, autrement dit de la stabilité, est un processus continu. Les gambades, les gribouillages, cèdent vers 05 ans, à la station assise devant un cahier. Les gazouillis, les lallations cèdent vers 03 ans à la production de sons précis, de mots compréhensibles, de synthèses claires, bref à la communication de type adulte.

Concernant l'acquisition de la phonologie, cette brève incursion dans la psychologie permet de constater le fait que les déformations phonologiques inhérentes à l'âge enfantin ne relèvent pas du hasard. L'enfant acquiert des règles théoriques. Dans tous les substituants, sont retrouvés des traits du substitué, ce qui veut dire que l'enfant construit **progressivement** sa synthèse des phonèmes et, par là, du sens du monde.

En guise de conclusion à cette seconde phase de l'approche, il faut consigner le fait que pour toutes les langues, la linguistique ne suffit pas, à elle seule à rendre compte des faits d'acquisition. Incrire le processus dans une perspective plus globale que celle de la simple mise en place de traits distinctifs, celle de l'acquisition d'un fait universel : le contrôle du temps, facteur de la communication, permet de lever tous les ordres de paradoxes évoqués ci-dessus : spécifique *versus* universel ; rendement fonctionnel phonologique élevé *versus* rendement phonologique faible ; oppositions postérieures *versus* oppositions antérieures, étant entendu que, selon les langues, c'est ce que reçoit l'enfant **en premier lieu et de la façon la plus fréquente**, qui lui sert de premier modèle à imiter.

Sciences du langage et neurosciences ou : de l'acquisition à la pathologie, en passant par la description linguistique et la didactique

ZELLAL Nacira

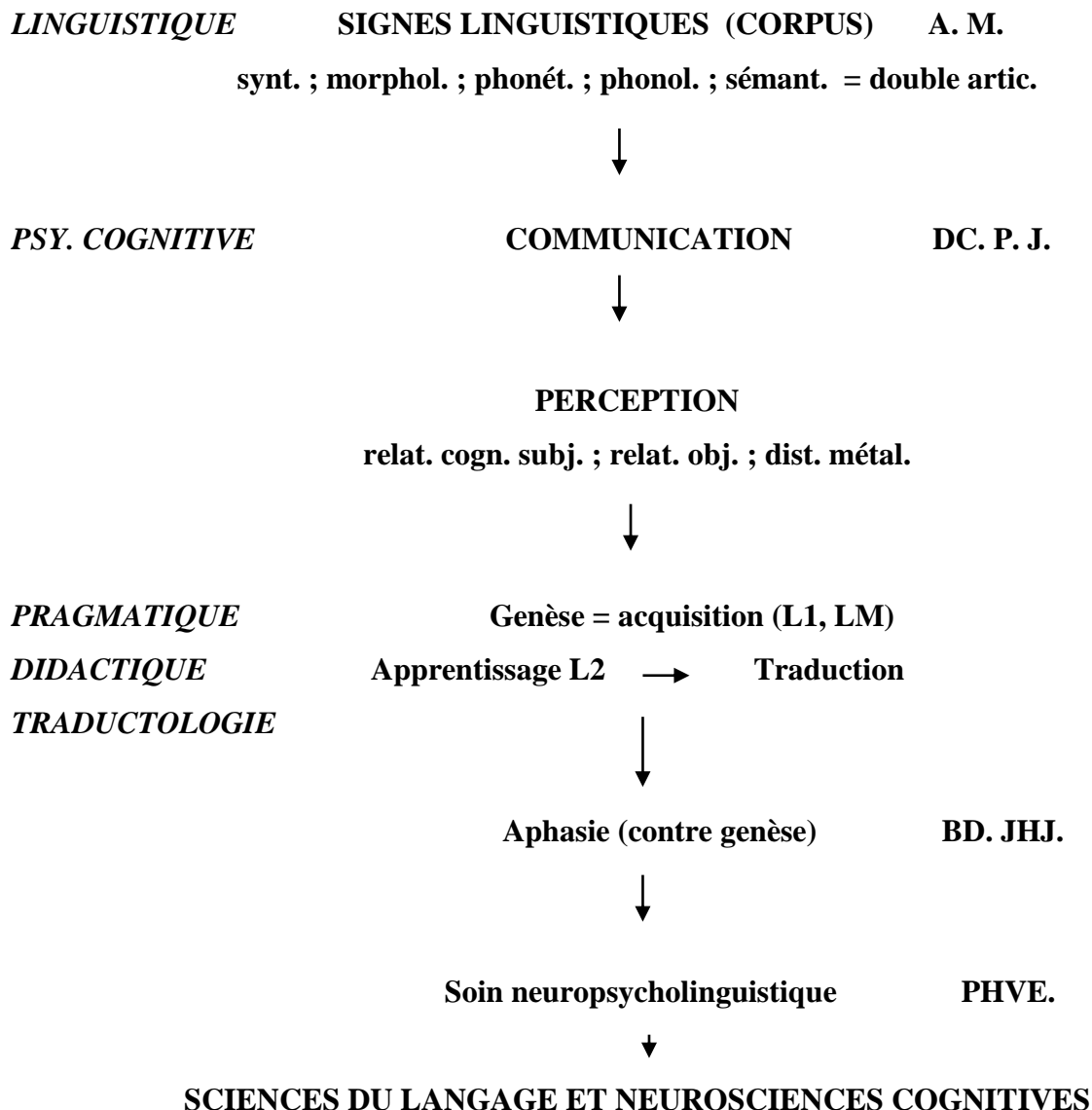
I. Problématique : neurosciences dans leurs relations avec les sciences du langage

- Travaux lancés dans les années 80, une expérience basée sur des données linguistiques, cliniques et psychologiques a abouti à la création, en Algérie, de la licence de baccalauréat + 04 + 03 axes de magister + doctorat en orthophonie, dans ses prolongements en sciences du langage, ses infrastructures de recherches, (Association, revue, projets, formation continue, rencontres, et, depuis 2000, le laboratoire ...).
- La médecine comprend la norme à partir de l'observation de la pathologie, il en est de même en psychologie et en sciences du langage. Des travaux en aphasiologie de linguistes comme JAKOBSON, LURIA, David COHEN dans les années 70, en sont la démonstration. Des définitions de la notion de communication et des thèses d'acquisition en ont émergé. Ils ont démarré leurs réflexions à partir de l'observation de corpus.

Nous nous sommes déployée dans la même optique

- Proposition d'un schéma de la communication humaine à partir d'une synthèse des sciences qui en permettent l'approche.
- À travers un *va et vient* entre l'observation de la genèse du processus de communication et de sa destruction dans un tableau d'aphasie (suite à une lésion cérébrale), ou encore « contre-genèse », nous verrons ce qui, au plan cognitif, explique genèse et « contre-genèse »
- de cette contribution à la réflexion en neurosciences, il est possible de restructurer ce "puzzle" détruit qu'est le langage.

II. Modèle de la communication : genèse et *contre genèse*



III. Commentaire de ce modèle

Nous communiquons avec autrui à l'aide de signes organisés en un système grammatical (syntaxe et morphologie), phonétique, phonologique, sémantique, lexical..., ou double articulation : concepts d'André MARTINET , regroupés dans un courant théorique qui est la **linguistique fonctionnelle**.

Nous communiquons nos perceptions – intelligence - dans une relation cognitive-subjective et une relation objective ou distance métalinguistique : concepts de David COHEN, de PIAGET, de JAKOBSON regroupés dans un courant théorique qui est la **psychologie cognitive**.

Nos perceptions connaissent une genèse, processus qui démarre dès les premiers jours de la vie, notion reprise en termes d'acquisition par les chercheurs qui se sont occupés du développement, non plus de la perception, mais du langage et de la communication, courant de la **pragmatique ou psycholinguistique**.

L'acquisition de la langue maternelle - L1- peut être concomitante de l'acquisition d'une seconde langue maternelle (exemple : arabe dialectal et kabyle ; arabe dialectal et français oral).

Jusqu'à 08-10 ans, l'enfant est en cours d'acquisition, même si dès 06 ans commencent les apprentissages scolaires.

Les apprentissages scolaires sont marqués par l'enseignement d'une ou deux langue (e) académique (s) : arabe classique et français écrit par exemple. Ici, les courants théoriques relèvent de la **didactique**.

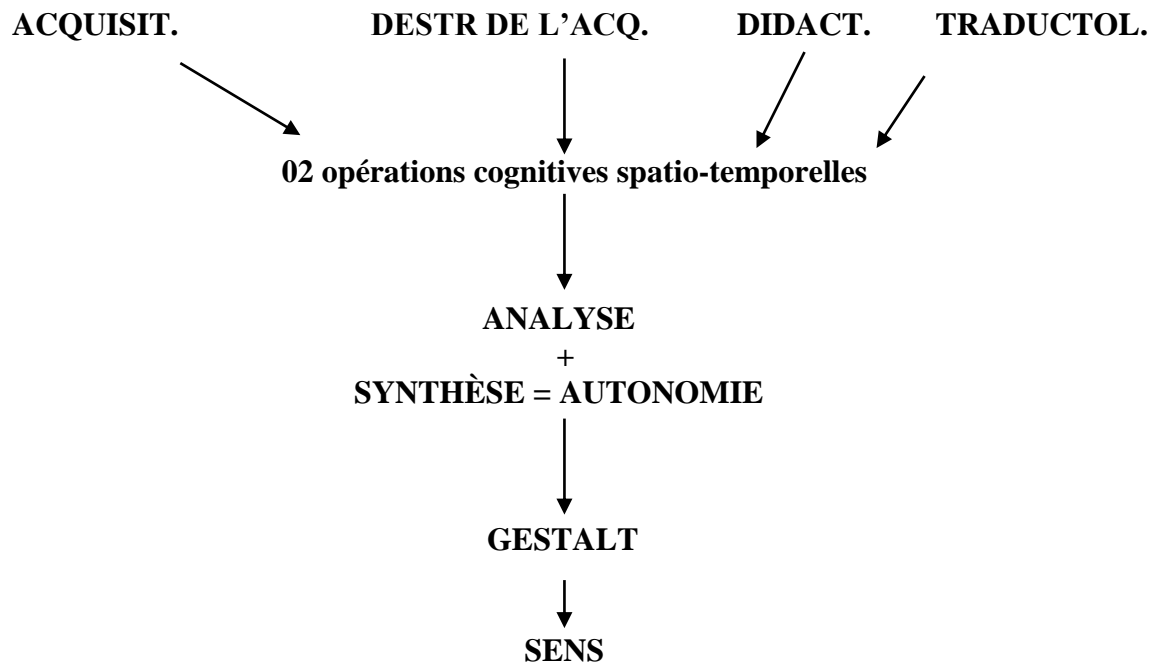
Et, dès que deux ou plusieurs langue (s) se côtoient, des processus de traduction interviennent, objet de la **traductologie**.

Il arrive que tout cet échafaudage « genèse ou acquisition de la communication » soit détruit suite à une atteinte du cerveau (qui contient toutes nos cognitions), ou aphasie, ou encore *contre genèse*, du fait que le langage était acquis, et c'est ce processus temporel qui est destructuré. Le courant neuropsycholinguistique se développe aujourd'hui pour décrire, classer, comprendre et soigner les déficits. Blanche DUCARNE et John Huglins JACKSON sont les principaux chercheurs qui ont marqué ce courant dans le monde. Philippe VAN EECKHOUT est un orthophoniste-chercheur qui a marqué le soin rééducatif neuropsychologique, par la multitude d'articles et de livres, nés de sa pratique en service neurologique à la Salpêtrière.

L'ensemble de ce corps épistémologique pluridisciplinaire regroupe les sciences de l'homme, dans leur contexte moderne, ou **neurosciences cognitives**, ou encore **sciences du langage**, selon tendance.

Une **interprétation** du concept de neurosciences cognitives, ou sciences du langage inscrite dans une perspective **cognitiviste** est possible et elle est **unificatrice** (voir modèle ci-dessous).

IV. Explication du processus de genèse et *contre-genèse* ou de la norme à partir de la pathologie



V. Commentaire de ce modèle

L'acquisition ou genèse de la communication, sa destruction dans un tableau d'aphasie ou *contre genèse*, la didactique et la traductologie impliquent la mise en jeu, par l'homme, de deux opérations cognitives qui se déploient dans l'espace et dans le temps : **analyse** + **synthèse** ; synthèse = acquisition du sens des stimuli qui font la vie.

En effet, l'enfant **acquiert l'espace-temps** depuis sa naissance : il développe son **autonomie** et l'homme est en quête d'autonomie jusqu'à la fin de sa vie : il perd cette autonomie dans un processus aphasique, il la développe lorsqu'il maîtrise et peut traduire plus d'une langue écrite.

En redonnant l'espace-temps à l'aphasique, il se remet à parler et à recouvrer son autonomie à travers un maniement correct des règles linguistiques de la double articulation.

Bibliographie

ZELLAL Nacira, *Discussion de la notion de représentativité du corpus*, 30^o Colloque International de la SILF, Nicosie, Chypre, 13-17 octobre 2006, Actes à paraître.

ZELLAL Nacira, *Contribution au développement des neurosciences au Maghreb. Une expérience de 30 ans*, 2nd Mediterranean Colloque of neurosciences, Société Marocaine de Neurosciences, Marrakech, 12-15 décembre 2006.

ZELLAL Nacira, *One type of disturbance and one type of aphasia*, 7th World Congress of the International Brain Researches Organisation, IBRO2007, Melbourne, Australia, 12-17 July 2007.

Enseignement et apprentissage d'une langue seconde

FEUILLARD Colette
Université Paris Descartes

L'enseignement d'une langue seconde¹⁰, au sens de langue étrangère, ne saurait être assimilé à celui d'une langue première ou de langues premières¹¹, en cas de bilinguisme simultané, si tant est que ces langues premières soient toutes l'objet d'un enseignement concomitant dans un cadre institutionnel, comme l'arabe et le berbère en Algérie ou le français et le créole dans les départements français d'Outre-mer, Guadeloupe, Martinique, par exemple.

L'acquisition d'une langue seconde repose, en effet, sur des acquis cognitifs, concernant la langue première, qui résultent d'un double apprentissage, en milieu naturel, dans un environnement familial et socioculturel déterminé, et en milieu institutionnel, l'école.

Il est donc nécessaire que l'enseignement d'une langue seconde prenne en considération ces acquis, tout en recourant à une méthodologie appropriée, compte tenu de la maîtrise préalable, même si elle n'est que partielle, de la langue première.

Pour justifier notre propos, nous nous limiterons à l'enseignement d'une L2 à de vrais débutants au collège, ou dans des classes de langue telles que les alliances françaises. Afin de mieux mettre en lumière la spécificité de cet enseignement, nous examinerons tout d'abord certaines des caractéristiques de l'enseignement de la L1.

I. Enseignement et apprentissage de la L1

Le premier objectif

¹⁰ Les termes langue première et langue seconde renvoient à ce que l'on appelle habituellement langue maternelle et langue étrangère. Mais étant donné qu'il est difficile, dans une situation de bilinguisme de savoir quelle est la langue maternelle, comme dans certaines familles en Algérie avec l'arabe et le berbère, par exemple, ou à la Guadeloupe entre le français et le créole, sans parler des connotations qu'implique le terme de maternelle, il a paru préférable de dissocier les apprentissages dans le temps, d'où la distinction langue première/langue seconde. Cette distinction n'implique aucun jugement de valeur ; elle repose simplement sur la chronologie des apprentissages. De manière analogue, il nous est impossible, dans le cadre d'un exposé aussi limité, d'aborder la diversité des statuts des langues étrangères selon les pays, certaines d'entre elles pouvant avoir un caractère officiel sans être pour autant la langue maternelle. Ces langues à statut hybride sont parfois appelées langues secondes par opposition aux langues étrangères proprement dites. Elles ne feront pas l'objet d'un traitement particulier dans le cadre de cette étude.

¹¹ Désormais, la notion de langue première (au singulier) aura une valeur générale.

- n'est pas de faire acquérir la L1 au sens strict du terme, puisqu'elle est utilisée dans la vie quotidienne par les apprenants,
- mais d'explicitier des connaissances acquises le plus souvent implicitement à travers des pratiques langagières, c'est-à-dire par l'usage,
- et de développer ces connaissances, en faisant acquérir de nouvelles compétences et une meilleure maîtrise de la langue du point de vue linguistique et communicationnel, le plus souvent à l'écrit.

En d'autres termes, l'enseignement de la L1 consiste à s'appuyer sur des savoir faire qui renvoient à des compétences procédurales acquises en milieu naturel et sur un certain nombre de savoirs, le plus souvent implicites, à partir desquels vont être dégagés des savoirs formalisés, généralement exprimés à l'aide d'un métalangage académique prôné par les Instructions Officielles, comme c'est habituellement le cas en grammaire. Ces savoirs, réinvestis dans des situations de communication, devraient permettre l'acquisition de nouvelles compétences aussi bien en langue que dans les pratiques langagières.

Le rôle de l'enseignant consiste donc, dans un premier temps, à amener l'apprenant à se distancier de ses pratiques langagières comme de ses savoirs intuitifs et à lui faire acquérir progressivement une connaissance consciente et formalisée de la langue. Cette distanciation pose de nombreuses difficultés à l'apprenant, du fait qu'il est à la fois locuteur et observateur d'un objet, la L1, qu'il ne maîtrise que partiellement et dont il ignore le plus souvent le métalangage qui sert à le décrire.

Par ailleurs, le développement des compétences ciblées porte davantage sur la langue et les usages de l'écrit, lecture, écriture, orthographe, expression écrite, que sur la langue orale.

II. Enseignement et apprentissage d'une langue 2

Si l'objectif ultime est analogue à celui de la L1, à savoir l'acquisition d'une compétence linguistique et communicationnelle, la problématique est néanmoins différente. Dans ce cas, il s'agit :

- de faire découvrir une nouvelle langue et de nouvelles pratiques langagières ;
- et de conduire l'apprenant à leur appropriation.

L'objet d'apprentissage est, ici, extérieur à l'apprenant, puisqu'il y a une distance entre les deux. Toutefois, il existe une analogie de fonctionnement entre la L1 et la L2. En effet, les fonctions des deux langues sont identiques, à savoir les fonctions référentielle, pragmatique, interactionnelle,

mais leurs modes de réalisation sont différents, car la langue n'est pas un simple système formel, elle s'inscrit dans une culture qui détermine sa vision du monde et ses usages.

En conséquence, enseigner une L2 ne consiste pas seulement à faire acquérir une nouvelle compétence linguistique, c'est-à-dire un nouveau système, mais aussi à transmettre une nouvelle compétence de communication, comme le proposent HYMES et Sophie MOIRAND¹², à savoir, entre autres, une compétence sémiotique plus générale, incluant, par exemple, la gestualité, une compétence discursive orale et écrite comprenant la compétence textuelle, une compétence socio-pragmatique concernant les pratiques et les comportements langagiers dans leurs dimensions individuelle, sociale et interactionnelle.

Cette relation de proximité entre la L1 et la L2 peut avoir deux conséquences opposées dans le cadre de l'apprentissage : elle peut avoir un effet facilitateur, puisqu'elle met en jeu des structures cognitives déjà en place relatives au fonctionnement d'une langue, ce qui correspond à un transfert positif. Mais elle peut aussi entraîner des difficultés et provoquer des interférences de la L1 dans la L2, voire des blocages. Il s'agit alors d'un transfert négatif.

Par ailleurs, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, que ce soit la L1 ou la L2, sont largement conditionnés par les représentations que se font de la langue aussi bien les enseignants que les apprenants et leurs parents. Or, ces représentations ne sont pas du même type pour la L1 et la L2, bien que, dans les deux cas, elles soient déterminées par des facteurs externes, individuels, socioculturels ou autres. En L1, elles portent principalement sur la langue elle-même, de sorte que les contenus des représentations sont généralement internes à la langue. En L2, au contraire, en début d'apprentissage, les contenus des représentations sont nécessairement externes, ils sont projetés sur la langue, soit en fonction de représentations culturelles, c'est ainsi que le français est considéré comme une langue féminine par la plupart des Finlandais, soit en référence à la langue maternelle : on entend souvent dire, par exemple, que le russe est une langue difficile parce qu'il comporte beaucoup de consonnes et de cas grammaticaux. Mais ces représentations sont susceptibles d'évoluer au cours de l'apprentissage, soit positivement, soit négativement.

¹² Dell H. HYMES, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier/CREDIF, 1984 ; Sophie MOIRAND, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990.

Enfin, les facteurs qui déterminent les attitudes de l'apprenant face à la L2, outre les représentations que l'on vient d'évoquer, sont beaucoup plus complexes que ceux qui concernent la L1 : l'apprentissage de la L1 dans le cadre de l'enseignement scolaire est obligatoire, alors que celui de la L2 peut être librement choisi. Ce dernier répond, d'autre part, à des objectifs variables selon les apprenants, utilitaire, culturel ou autres, ce qui peut favoriser ou non l'acquisition.

L'enseignant d'une L2 devra nécessairement tenir compte de ces différents paramètres ainsi que de ses propres représentations tout comme de celles du milieu familial, une attitude hostile ou au contraire favorable des parents n'ayant pas la même incidence sur l'apprentissage des enfants.

Sur le plan des contenus, l'objectif sera :

- de faire acquérir des savoir faire à partir d'une immersion progressive dans la L2,
- de faire acquérir des savoirs induits implicitement, puis explicitement de ces savoir faire,
- d'amener l'apprenant à réinvestir ces savoirs et à développer de nouveaux savoir faire dans des pratiques langagières contextualisées, c'est-à-dire dans des situations de communication bien spécifiées.

En apparence, la démarche semble très proche de celle de l'enseignement de la L1. Elle en diffère, cependant, par la priorité accordée aux savoirs procéduraux et aux savoirs déclaratifs et, en partie, dans la manière de les construire.

N'étant pas étayée par des pratiques préalables, l'apprentissage de savoir faire est au centre de l'enseignement de la L2, et, comme nous l'avons signalé précédemment, ces savoir faire sont indissociables de leur environnement culturel, par exemple on ne salue pas de la même manière en France et en Russie, d'où l'importance d'adopter une démarche fonctionnelle et communicative, qui tienne compte des différents acteurs et de la situation de communication, à l'oral comme à l'écrit, ce qui implique, entre autres, le choix d'actes de langage déterminés, une sensibilisation aux registres de langue, une différenciation des fonctions discursives, exposer, argumenter, etc., une distinction entre la structuration du discours oral qui s'appuie sur la présence de la situation avec l'emploi de déictiques, d'ellipses, de redondances, et la structuration de l'écrit, autant de composantes qui concernent également la langue première, mais qui s'en différencient du fait qu'elles renvoient à une autre culture.

La construction des savoirs en langue (système et pratiques), à laquelle doit conduire l'enseignement, implique, dans ce cas, une double distanciation de la part de l'apprenant, distanciation par rapport à la L1 d'une part, distanciation par rapport à la L2 d'autre part. Or, la langue 1 peut être un obstacle à la prise de distance vis-à-vis de la L2. Faut-il en conclure qu'une coupure nette doit être établie entre la L1 et la L2, ce qui, du reste, serait parfaitement illusoire ? Si une séparation au départ peut paraître souhaitable pour que l'apprenant puisse s'imprégner de la nouvelle langue et de son mode de fonctionnement, le recours à la L1 peut parfois être utile dans l'apprentissage des savoirs.

En situation de bilinguisme, il a été montré, à condition que les langues en présence soient l'une et l'autre valorisées, que la maîtrise de deux langues pouvait entraîner chez l'apprenant une plus grande souplesse cognitive¹³, une aptitude à la distanciation, résultant notamment de la dissociation des référents et des signes linguistiques, une sensibilisation à la diversité des usages du point de vue fonctionnel et interactionnel, chacune des langues ayant le plus souvent ses propres fonctions, l'une pouvant être utilisée essentiellement dans un contexte familial et l'autre dans un cadre institutionnel.

Le recours à la L1, ou plus exactement la confrontation de la L2 à la L1 pour l'explicitation des savoirs peut favoriser la prise de distance par rapport à la L2 et faciliter ainsi la conceptualisation et l'assimilation des connaissances en L2. Cela pourrait être le cas pour l'apprentissage des temps en français par des apprenants dont la L1 comporte essentiellement, voire exclusivement, des distinctions aspectuelles, ce qui éviterait aux élèves de vouloir calquer le comportement du verbe en français sur celui de l'arabe, par exemple. Rétroactivement, cette mise en parallèle des deux langues peut avoir une incidence positive sur la connaissance et la maîtrise de la L1, dans la mesure où elle développe l'aptitude à la réflexion et les capacités d'abstraction.

La construction des savoirs sur la langue fait appel, comme en L1, à un métalangage, mais le choix du métalangage académique est ici particulièrement délicat :

- certaines catégories sont inexistantes en L1, tels les articles en chinois ;
- une même notion servant à décrire la langue peut avoir une acception totalement différente en L1 et en L2 : c'est le cas du terme attribut en allemand qui correspond à l'épithète en français ;

¹³ Cela n'implique pas pour autant des capacités intellectuelles supérieures.

- le métalangage utilisé en L2 est parfois celui qui est employé pour décrire la L1 (cf. certains manuels de grammaire française en république tchèque, par exemple). Cependant les catégories grammaticales ne sont pas superposables d'une langue à l'autre.

Il y a donc, en l'occurrence, contradiction entre le rôle du métalangage savant censé expliquer la structure de la langue examinée et l'application du métalangage de la L1 à la L2, lequel renvoie à des données linguistiques autres que celles pour lesquelles il a été construit.

Il serait préférable, dans la mesure du possible, de recourir à d'autres formes de métalangage induites des pratiques et des connaissances des apprenants en L2 en fonction de leur niveau d'apprentissage.

Enfin, ce type d'apprentissage métalinguistique à caractère formel varie beaucoup d'un système éducatif à l'autre, certains apprenants n'ayant pratiquement pas reçu d'enseignement grammatical en L1.

En conclusion, si l'enseignement d'une L2 a des visées analogues à celui de la L1, à savoir associer des structures linguistiques à leurs fonctions sociale, interactionnelle et pragmatique dans des pratiques langagières contextualisées, il implique une démarche spécifique qui doit pleinement intégrer la dimension culturelle.

Bibliographie

FEUILLARD Colette, (sous la dir. de), *Créoles - Langages et Politiques linguistiques*, éd. Peter Lang, Frankfurt am, Main, 2004, 358 p.

FEUILLARD Colette, (sous la dir. de), 2001, *Autour du fonctionnalisme d'André Martinet, La Linguistique*, vol. 37/1, Paris, PUF, 148 p.

FEUILLARD Colette, (sous la dir. de), *Les introuvables d'André Martinet, La Linguistique*, vol. 36/1 & 2, Paris, PUF, 2000, 458 p.

GOMBERT Jean Émile, *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF, 1990.

HYMES H. Dell, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier/CREDIF, 1984.

MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990.

NTIC, Langue maternelle, aides à la compréhension et à la construction de connaissances en L2 en contexte plurilingue

BOUDECHICHE Nawal*, LEGROS Denis** & HOAREAU Yann**

* Centre Universitaire de El Tarf, ** Laboratoire « Cognition & Usages », Paris 8

Les travaux conduits par l'équipe "NTIC ; Contextes, Langage et cognition" dans le cadre du projet Numéral : *Numérique et apprentissages locaux* (programme TCAN-CNRS¹⁴) visent à concevoir et à valider des aides et des systèmes d'aide à la compréhension et à la production de texte en langue seconde en contexte plurilingue. Plusieurs de ces travaux ont analysé les effets de l'utilisation de la langue maternelle (L1) sur l'activation des connaissances nécessaires à la compréhension et à la production de textes en langue seconde (L2), en contextes plurilingues et pluriculturels (HOAREAU & LEGROS, 2006 ; HOAREAU, LEGROS, MAKHLOUF, GABSI & KHEBBEB, 2006).

Nous appuyant sur les travaux conduits en psychologie cognitive du traitement du texte, nous envisageons la compréhension comme résultant d'une interaction entre un texte et les structures de connaissances que le lecteur active, lors de la lecture du texte. Comprendre un texte nécessite, en effet, non seulement d'activer la signification des mots du texte, mais parallèlement de construire la signification locale (microstructure) et globale (macrostructure) de ce texte. Or, l'une des grandes difficultés rencontrées par les apprentis lecteurs et, en particulier, par les lecteurs de textes en langue seconde réside dans la difficulté à élaborer la cohérence des significations locales et globales du contenu sémantique du texte. Le lecteur doit, en effet, non seulement activer en mémoire ses connaissances de la langue L2, mais aussi ses connaissances du monde évoquées par le texte et qui lui permettent de faire les inférences nécessaires à la construction de la signification du texte.

Des travaux (HOAREAU & LEGROS 2006) ont montré que la théorie de la Mémoire de Travail à Long Terme (MTLT) (ERICSSON & KINTSCH, 1995) couplée au modèle "Construction-Intégration" de KINTSCH (1988) permet de rendre compte de l'interaction entre le texte et les structures mémorielles du sujet. Ce sont ces structures qui rendent compte de l'effet de l'expérience du sujet, de ses connaissances antérieures et de son niveau d'expertise sur la compréhension et l'apprentissage (MCNAMARA, KINTSCH, SONGER, & KINTSCH, 1996).

Lorsque le sujet possède des connaissances sur le domaine évoqué par le texte, et notamment

¹⁴ Projet Numéral (Numérique et apprentissages locaux) du programme TCAN-CNRS (Traitement des connaissances et apprentissages locaux). Nous remercions les responsables du programme TCAN-CNRS, ainsi que les responsables de l'école doctorale algéro-française pour leur soutien.

lorsque ces connaissances construites dans la langue maternelle sont activées, les structures de rappel élaborées et/ou activées permettent un fonctionnement optimal de la MTLT et donc une meilleure compréhension du texte.

I. Objectif de la recherche

Le but de cette recherche¹⁵ est d'étudier chez des adultes bilingues algériens l'effet de deux types de questionnaires d'aide à la compréhension, à la production et à la révision de texte explicatif en L2 (français) : questions portant sur les connaissances évoquées par le texte (G1) et renvoyant au modèle de situation *versus* questions portant sur le contenu du texte (G2) et de la langue utilisée dans les questionnaires (L1, arabe vs L2, français). Dans un premier temps, les participants lisent un texte explicatif en français, puis produisent par écrit un premier rappel en français de ce qu'ils ont retenu et compris. Dans un second temps, le groupe G1 répond à des questions (Questions "macro", KINTSCH, 1998) portant sur les connaissances activées lors de la lecture et renvoyant au "modèle de situation" évoqué par le texte, questions proposées et rédigées soit en langue arabe (G1/L1) soit en langue française (G1/L2). Le groupe G2 répond à des questions (Questions "micro") portant sur les informations renvoyant au contenu du texte, questions proposées et rédigées soit en langue arabe (G2/L1) soit en langue française (G2/L2). Enfin, les participants produisent un second rappel de ce qu'ils ont compris et retenu du texte.

La démarche consiste, à partir de l'analyse des ajouts produits lors du second rappel, à évaluer les effets du type de questions (Macro vs micro) et de la langue (L1 vs L2), sur la réactivation des connaissances et la réécriture d'un texte en L2, en fonction du niveau de connaissances des participants en L2.

II. Hypothèses

Les hypothèses générales sont les suivantes : les questions de type "Macro" favorisent l'activation des connaissances du monde évoquées par le texte et donc la mise en œuvre des inférences "élaboratives", c'est-à-dire renvoyant aux connaissances du monde (KINTSCH, 1988). Mais comme ces connaissances sont construites dans la langue et la culture des participants, nous

¹⁵ Expérience conduite dans le cadre de la thèse de Mme Nawal BOUDECHICHE (École doctorale, Université d'El Tarf.

supposons un effet de la langue maternelle (L1) sur la relecture et le retraitement du texte et donc sur la compréhension. De plus, nous attendons un effet variable selon le niveau de connaissances des participants en L2.

III. Méthode

Participants

Les participants sont étudiants de 3^{ème} et 4^{ème} années de classes scientifiques du centre universitaire d'El Tarf (Algérie) (N= 57) et répartis en 8 groupes selon le type de questions (macro vs micro), la langue d'aide (L1 vs L2), et le niveau de compétence en L2 (N1= fort vs N2= faible) évalué à partir des résultats universitaires.

G1 : (Question sur la macro)

G1L1 : les questions sont en arabe et les sujets répondent en français...

G1L2 : les questions sont en français et les sujets répondent en français

G2 : Question sur la micro

G2L1 : les questions sont en arabe et les sujets répondent en arabe...

G2L2 : les questions sont en français et les sujets répondent en français

IV. Matériel expérimental

IV.1 Texte (extrait)

Le dérèglement du climat entraîne une recrudescence de catastrophes naturelles qui se manifestent sous la forme de coups de vent, tempêtes, cyclones, tornades, pluies diluviennes, inondations, éboulements, coulées de boue et sécheresses qui n'épargnent pas les centres urbains. Elles toucheront en particulier les régions équatoriales très peuplées, pauvres, et donc moins aptes à

réagir efficacement . L'Europe et la France ne sont pas à l'abri des effets du dérèglement mondial du climat. Les tempêtes de décembre 1999 et les inondations de l'hiver 2000-2001 sont là pour le rappeler. En France, le risque d'inondations touche aujourd'hui plus d'une commune sur quatre et provoque en moyenne plus d'une quinzaine de morts par an.

L'augmentation des sécheresses, selon la WWF, entraîne la perte chaque année de 10 millions d'hectares, en particulier dans les régions tropicales qui deviennent plus chaudes et plus sèches, notamment la zone aride qui s'étend de l'Afrique de l'Ouest à l'Indonésie. La multiplication des sécheresses gagne aujourd'hui l'Europe. Les zones arides du pourtour méditerranéen devraient s'étendre sous l'effet de la combinaison température et évaporation l'été, précipitations massives et érosion. l'hiver. En Grèce, le débit du plus grand fleuve du pays, l'Acheloos, a baissé de 40% en quatre ans.....

IV.2 Questionnaire

G1 : (Question sur la Macro) extraits

1. Quelles sont les conséquences de la sécheresse ?
2. Quels sont les zones et les pays les plus touchés pourquoi ?
3. Pourquoi les zones arides progressent-elles ?

G2 : (Question sur la Micro)

1. Qu'est-ce qu'une zone aride ?
2. Quel est le sens du mot recrudescence ?
3. Quel le nom du plus grand fleuve de la Grèce
4. Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?

IV.3 Procédure

Les participants ont lu un texte portant sur les causes et les conséquences du dérèglement du climat (lecture, 10 min).

Après une tâche distractive (5mn), ils ont produit un premier rappel du texte (rappel 1)

Quatre jours plus tard, les participants du Groupe G1 ont répondu aux questionnaires portant sur la macro (questions sur les inférences) et ceux du groupe G2 au questionnaire portant sur la micro (questions portant sur le contenu du texte).

Après une seconde lecture, ils ont effectué une seconde tâche de rappel du texte (rappel 2).

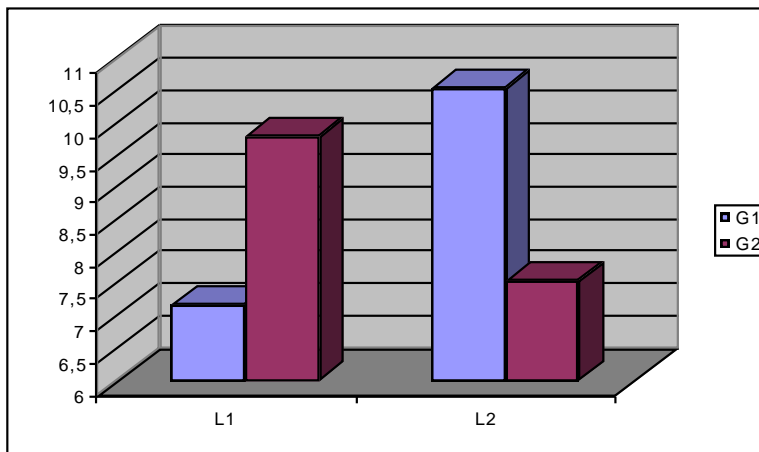
V. Principaux résultats et interprétation

Analyse des propositions ajoutées au cours du 2^{ème} rappel en fonction de la catégorie de ces ajouts : Macro (info n'appartenant pas au contenu du texte (Base de texte), mais au modèle de situation) vs micro (info appartenant au contenu sémantique du texte (HOAREAU *et al.*, 2005).

Le facteur **Niveau** de connaissance en français (L2) est significatif. Les participants d'un bon niveau en langue française produisent plus d'ajouts lors du second rappel que ceux d'un niveau faible en L2 (10, 288 vs 7, 362).

L'interaction des facteurs Groupe et Langue est significative. Lorsque les questions portent sur les connaissances évoquées par le texte (G1), les participants produisent plus d'ajouts lorsque les questions sont posées en L2 (français), que lorsqu'elles sont posées en L1 (arabe). À l'inverse, lorsque les questions portant sur le contenu du texte sont posées en L2 (français), les participants produisent moins d'ajouts que lorsque ces questions sont posées en L1 (arabe) (7,562 vs 9,818) (voir Figure 1).

Figure 1 : Effet du type de questionnaire et de la langue sur les propositions ajoutées



L'interaction de la variable Type d'information ajoutée et du facteur Langue indique que les sujets à qui on a proposé les questions en langue maternelle (L1, arabe) tendent à ajouter lors du rappel 2 plus d'informations issues des connaissances du lecteur que d'ajouts renvoyant au contenu du texte (10,083 vs 6,708). En revanche, lorsque les questions sont en français (L2), les sujets produisent lors du second rappel plus d'ajouts renvoyant au contenu du texte.

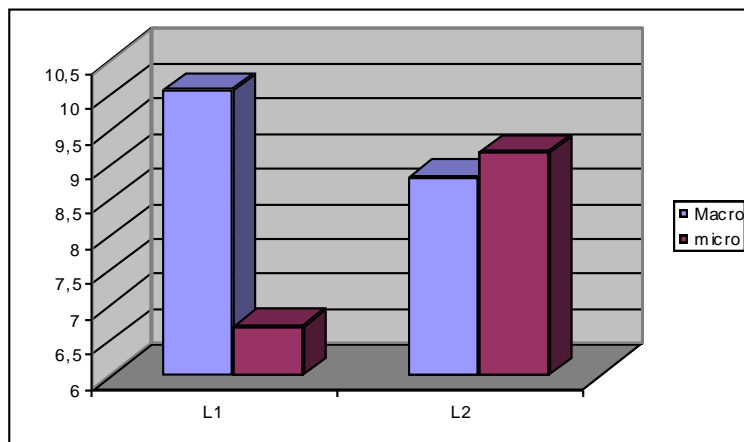


Figure 2 : Effet de la langue sur le type de propositions ajoutées (Macro vs micro)

VI. Interprétation et bilan provisoire

Les participants d'un bon niveau en français produisent plus d'ajouts lors du second rappel que les participants d'un niveau faible. L'effet sur les ajouts de la langue utilisée dans les questionnaires

varie en fonction du type de question. Lorsque les questions portent sur le contenu du texte (G2), les participants produisent plus d'ajouts lorsque les questions sont en arabe, alors que lorsque les questions portent sur les connaissances évoquées par texte, les participants produisent plus d'ajouts lorsque les questions sont en français (Figure 2). Ce résultat semble indiquer que les questions posées en langue maternelle (L1) sur la relecture d'un texte proposé en L2, en contexte plurilingue, favorise le retraitement du contenu du texte et la compréhension de celui-ci. Quel soit le type de questionnaire, l'utilisation de la langue maternelle favorise lors du rappel 2 la production d'informations issues des connaissances du lecteur construites dans sa langue et sa culture.

Ces données nous conduisent à une réflexion sur les processus mémoriels sous-jacents à l'activité de compréhension. Il semble que l'accès aux connaissances *via* la langue maternelle et la culture modifie en termes quantitatifs et qualitatifs les traitements inférentiels impliqués dans la compréhension et la production de texte.

Le modèle " Construction-Intégration " (CI) proposé par KINTSCH (1998) fait aujourd'hui autorité tant dans le domaine des sciences cognitives que dans celui des développements et des applications didactiques qu'il a inspirés. Au cours de la dernière évolution, le modèle CI, qui jusqu'alors rendait compte des calculs réalisés à partir des informations sémantiques issues du texte, s'est doté d'une théorie de l'activation des connaissances en MLT, la théorie de la Mémoire de Travail à Long Terme (MTLT) (ERICSSON & KINTSCH, 1995 ; KINTSCH, 1998). La MTLT rend compte de calculs réalisés lors de l'interaction entre les informations issues du texte et les connaissances stockées en MLT. C'est la théorie de la MTLT couplée au modèle CI qui permet de comprendre l'effet de l'interaction entre le texte et les structures mémorielles du sujet sur l'émergence de la signification. Plus précisément, ce sont ces structures qui rendent compte de l'effet de l'expérience du sujet, de ses connaissances antérieures et de son niveau d'expertise sur la compréhension. Lorsque le sujet possède des connaissances sur le domaine évoqué par le texte, les structures de rappel élaborées et/ou activées permettent un fonctionnement optimal de la MTLT et donc une meilleure compréhension du texte.

Bibliographie

ERICSSON Anders, KINTSCH Walter, *Long-term working memory*, Psychological Review, 102, pp. 211-245, 1995.

HOAREAU Yann, LEGROS Denis, *Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie*, In Bertrand Troadec (Ed.), *Culture et Développement Cognitif, Enfance*, 2, pp. 191-199, 2006.

HOAREAU Yann, LEGROS Denis, MAKHLOUF Mohamed, GABSI Amel & KHEBBEB Akila, *Internet et aides à la réécriture à distance de textes explicatifs en contexte plurilingue*, In Annie Piolat (Ed.), *Lire, Ecrire, Communiquer et Apprendre avec Internet*, Paris, Solal, pp. 277-297, 2006.

KINTSCH Walter, *The role of knowledge in discourse comprehension : A construction-integration model*, *Psychological Review*, 95(2), pp. 163-182, 1988.

KINTSCH Walter, *Comprehension : a paradigm for cognition*, Cambridge University Press, 1998.

MC NAMARA Danièle, KINTSCH Elena., SONGER Nancy & KINTSCH Walter, *Are good texts always better ? : Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text*, *Cognition and Instruction*, 14, pp. 1-43, 1996.

Processus mémoriels et structuration informationnelle de la parole bilingue

FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne
C.N.R.S. & E.P.H.E., Sorbonne

I. Introduction

Les Pays Nordiques sont un terrain idéal pour une recherche sur les langues en contact, les langues minoritaires et le bilinguisme (FERNANDEZ-VEST, 1989). Pour ce qui est de l'avenir des minorités autochtones, le microcosme finlandais présente une situation originale: coexistence sur un même territoire national, à côté d'une communauté finnophone majoritaire, de "Suédois" protégés par une législation bilingue forte, et de Sames ("Lapons") au statut régional. La disparité repose sur des différences historiques et socioculturelles. L'intérêt linguistique de cette situation est accru par une confrontation rare entre langues indo-européennes et finno-ougriennes. La Suède offre, elle, un champ unique en Europe de traitement équilibré des minorités immigrées: l'interlangue des migrants et la construction d'une identité multilingue sont favorisées par des programmes variés qui impliquent conjointement des enseignants, des travailleurs sociaux et des chercheurs (WANDE, 1984, HUSS, 1999).

Bien des projets de recherche nordiques, scandinaves et en particulier finnois, ont modelé l'arrière-plan de mes objets d'analyse, aussi bien les nombreuses études explicitement consacrées au plurilinguisme que les contributions innovantes de ce qui est aujourd'hui connu comme " L'École finnoise d'analyse conversationnelle " (voir par ex. HAKULINEN, 1989 et DUVALLON & CHALVIN, 2004). La méthodologie que j'applique ici à un type particulier de bilinguisme finnois-anglais (côte Ouest des Etats-Unis) est à la fois moins ambitieuse et plus théorique que dans la majorité des travaux consacrés au plurilinguisme. L'alternance codique, dégagée de la problématique d'acquisition de L2 ou de communication interculturelle à laquelle elle est généralement associée, servira ainsi à compléter le dossier déjà volumineux de la recherche en sémantique cognitive.

II. Structuration informationnelle et construction bilingue du sens

Sur la base d'un modèle doublement tripartite de la construction du sens (trois niveaux : énonciatif, morphosyntaxique, sémantique ; trois constituants énonciatifs : thème, rhème, mnémème) d'analyse

de la construction du sens dans le discours, on est amené à s'intéresser en particulier, au-delà du Thème et du Rhème définis en termes textuels et interactionnels (respectivement " ce dont on parle " et " ce qu'on en dit "), au post-rhème ou mnémème. On distinguera ainsi :

1/ la stratégie binaire 1 (thème – rhème), dont le 1er constituant est fréquemment à l'oral en position de détachement initial ;

2 / la stratégie binaire 2 (rhème - mnémème), dont le 2e constituant, en position de détachement final, est une marque récurrente de l'oral impromptu.

Le 3^e constituant énonciatif, conceptuellement proche de la " queue " (*tail*) des grammaires fonctionnelles (DIK, 1989, 1997) et de l'Antitopic des grammaires constructionnelles (LAMBRECHT, 1994), s'avère fondamental, dans une perspective textualo-discursive, pour le fonctionnement des stratégies d'oralité. Outre ses caractéristiques sémantiques et cognitives (référence à une connaissance supposée partagée), le post-rhème permet en effet de réaliser l'une des figures cohésives les plus usitées dans la parole impromptue : la cohésion circulaire (thème – rhème – mnémème).

L'indépendance fonctionnelle du mnémème par rapport au thème s'affirme dans l'énoncé long : il peut renvoyer au rhème aussi bien qu'au thème. Dans le discours bilingue, l'observation de l'alternance codique (ALCO) par rapport à ces trois constituants énonciatifs permet de dégager des régularités : le passage à la langue (situationnellement) matrice s'opère le plus souvent dans le rhème, mais ce rhème peut être repris par un mnémème, exemple :

(1) a / *hän aina sanoì että minä olen nationalist /*

il disait toujours que je suis Rh

b / *mutta minä en ollut / nationalist /*

mais moi je n'étais pas / Rh

c / *mä oon enempi internationalist (ils rient) kun .. kun nationalist*

je suis plus Rh que .. que Mn

(FERNANDEZ-VEST, 1994, 2001, 2004a, 2005a).

Sens bilingue et processus cognitifs

Mentionnons ici quelques caractéristiques du sens bilingue, comparé au sens unilingue, et en particulier leur pertinence distinctive pour l'étude textuelle de la mémoire quantitative et de la structuration informationnelle.

II.I Mémoire quantitative

Les observations faites dans une étude comparative sur la représentation de l'espace et du temps en same du Nord peuvent se résumer ainsi : la compétence mémorielle quantitative des femmes est moins sûre que celle des hommes. Chez les femmes, l'estimation des distances comme la datation sont peu fiables, généralement rapportées à des référents de la sphère personnelle de l'énonciatrice, exemple :

(2) – *Sávzajávrrres mun lean fitnan. =>> Dallehan ledje visot dát ollesmánát .. mun lean fitnan gal dalle muhto mun in die□e daid vuo□□aloguid.*

“ Au lac de Sávzajávri j'y suis retournée. =>> Là alors les enfants étaient tous adultes .. j'y suis allée aussi à l'époque mais je ne sais pas dire l'année. ”

(FERNANDEZ-VEST, 1998)

Étudiée de façon comparative dans une autre situation, celle du bilinguisme finnois-anglais de Californie, la mémoire quantitative fait intervenir un critère nouveau : la différence entre hommes et femmes ne réside pas uniquement dans la compétence pour compter ou mémoriser ni dans les référents utilisés comme supports de la mémoire, mais dans *la langue* utilisée de façon préférentielle pour quantifier. Cherchant à savoir si des informatrices d'origine finnoise de la 1^{ère} ou 2^{ème} génération d'immigrés (càd. disposant généralement d'une pratique courante de la langue 1) révélaient une incertitude linguistique dans la quantification mémorisée, on a pu observer que les femmes ont mémorisé sans difficultés les lieux et les dates, mais qu'elles ont une tendance marquée à les citer dans la langue majoritaire, l'anglais – tendance rarement observée chez les hommes. Considérons l'exemple (3) :

(3) – *Milloin vanhempasi tulivat Amerikkaan?*

“ Quand est-ce que tes parents sont arrivés en Amérique? ”

∂ Minu ISÄ.... lähti merelle / kun hän oli kuudentoista vuotias. (...) Mutta minä en tiedä koska hän / juuri tuli / Amerikkaan. Hän oli ∂ nineteen o nine (– Aah.) hän oli jo täällä. (...) Sitten minun veli syntyi siellä vuosi nineteen fifteen [coughs] anteeksi / ja / sitten ne lähti täällä San Franciscoon. Ja minä synnyin täällä sitten nineteen seventeen. (...) Minä menin / niin kaikki nuoret silloin meni / Veljesseuran Hallille (– Hm-m). Siellä oli kaikki suomalaisia. (...) Siellä minä tapasin Reinon. Ja ∂ me menimme naimisiin ∂ nineteen thirty-eight / ja me olemme ollut viisikymmentä pian ensi kuussa viisikymmentä seitsemän vuotta / naimisissa (– Ja-ah.). (...) Ja / sitten mä minä / yhdyin / ∂ Sisarseuraan / ∂ vuosi nineteen forty. Minä sanon noita englanninkielellä kun se on sokelampi minulle.

“ Mon PERE a pris la mer, quand il avait seize ans. (...) Mais je ne sais pas quand il, est arrivé exactement, en Amérique. Il était ∂ en nineteen o nine (– Ah) il était déjà là. (...) Puis mon frère est né là-bas nineteen fifteen (tousse) pardon, et, ensuite ils sont partis ici à San Francisco. Et moi je suis né ici ensuite en nineteen seventeen . (...) Je fréquentais , enfin tous les jeunes alors fréquentaient , le Hall de la “ Fraternité ” (– Hm-m). Là-bas c’étaient tous des Finnois. (...) J’y ai rencontré Reino. Et ∂ nous nous sommes mariés ∂ en nineteen thirty-eight, et nous sommes ... depuis cinquante depuis bientôt cinquante sept ans le mois prochain mariés. (– Ah tiens.). (...) Et, puis j’ai j’ai ∂ rejoint celui de la “ Sororité ”, en nineteen forty. Je les dis en anglais parce que c’est plus facile pour moi ”.

On note que cette informatrice compte généralement en finnois, nonobstant les difficultés spécifiques de la morphologie numérale finnoise. Dans le 1^{er} énoncé, elle échoue partiellement en (sur) déclinant le déterminant numéral (*kuuden(gén.)/toista* au lieu de *kuusi(nom.)/toista* – *vuotias* ‘âgé de’ ne requiert pas le génitif). Par la suite, elle surmonte l’obstacle de la double construction partitive dans *viisi/kymmentä* (partitif, requis par le composé ‘cinq-dix’) *seitsemän vuotta* (partitif requis après un numéral) ‘cinquante sept ans’. Mais les dates ont été mémorisées, ou du moins sont livrées automatiquement, sous leur forme invariable anglaise. De quelle nature est donc cette “ facilité ” à laquelle se réfère finalement la locutrice ?

C’est le type de questions auxquelles le croisement des résultats obtenus par l’analyse de corpus respectivement unilingues et bilingues, avec prise en compte des positionnements dans la séquence informationnelle, devrait permettre de répondre. Reconsidérons ainsi pour sa structure informationnelle le début de l’exemple (3) :

(4) *∂ Minu ISÄ... lähti merelle / kun hän oli kuudentoista vuotias. (...) Mutta minä en tiedä koska hän / juuri tuli / Amerikkaan.*

Mn

“ Mon PÈRE a pris la mer, quand il avait seize ans. (...) Mais je ne sais pas quand il, est arrivé exactement, en Amérique. ”

La reconnaissance de la dernière unité informationnelle (*Amerikkaan*) comme Mnémème explique qu'en dépit de la corrélation fréquente relevée dans divers énoncés bilingues entre une ALCO et les noms de lieu rhématiques (ex. *Sitten me muutettiin / to Philadelphia*. ‘Ensuite on a déménagé, **to Ph.**’), l’ALCO ne soit guère possible ici. Le nom de lieu final n’est en effet pas un Rhème, mais la simple reprise, marquée par une intonation plate, du Thème de la question.

On constate d’ailleurs que, si le détachement final (Mnémème) ne peut pas, à la différence du détachement initial (Thème), indiquer un Thème nouveau ou un changement thématique (Lambrecht 1994 : 204), il peut néanmoins modifier, préciser ou réduire le contenu du Thème, comme dans l’extrait de dialogue suivant :

(5) – *Oliko paljon suomalaisia / siinä työssä?*

“ Il y avait beaucoup de Finnois, sur ce chantier? ”

– *Siellä oli PALJONkin. =>>Tämä perukka missä me asumme / nyt / oli paljon suomalaisia täällä oli*

“ Y en avait BEAUCOUP c’est vrai. =>> Le pâté de maisons où nous habitons, maintenant, y avait beaucoup de Finnois ici oui. ”

Cette réponse multiple aux énoncés liés par un tempo rapide (=>>) traduit une évolution discrète du point de vue de l’énonciateur. Après un 1^{er} énoncé, image-miroir de la question renforcée par une PEN, le 2^e exprime l’appropriation par l’énonciateur des faits référés : le “ chantier ” > “ ce () où nous habitons ”, qui s’appuyant sur une répétition partielle des deux premiers mots se trouve ainsi intégré dans la sphère déictique personnelle de l’énonciateur (FERNANDEZ-VEST, pp. 443-460, 1987a ; 2000b).

Une extension du corpus à d’autres types de conversations transcrites sera nécessaire pour approfondir l’analyse de ces processus mémoriels – ou plus exactement de leur expression linguistique. Le croisement du critère de la catégorie informationnelle avec celui du choix de la

langue pour chacune des catégories devrait permettre d'en savoir plus sur les processus cognitifs sous-jacents (FERNANDEZ-VEST, 2004b).

II.2 Substrat finnois dans une oeuvre de fiction (Emil Petaja)

• Le substrat cognitif

J'emprunterai ici mes exemples à un corpus écrit et littéraire : l'oeuvre d'un auteur californien anglophone de science fiction d'origine finnoise, Emil Petaja (1915-2000). Quatre de ses romans futuristes les plus réputés, rédigés et publiés en anglais (1966-67 ; Petaja reçut le Nebula Award en 1995), sont imprégnés de références et d'allusions au Kalevala (épopée nationale finnoise) dont l'enfance de Petaja fut nourrie grâce aux récits de sa mère (immigrée d'Ostrobotnie finlandaise de la 1^{ère} génération), et qu'il lut à l'âge adulte dans différentes traductions. La relation intime, quasi obsessionnelle que cet oeuvre inventif révèle avec l'univers spirituel du Kalevala, ses shamans et ses héros, va bien au-delà d'un état de connaissance consciemment acquis. Cette relation semble profondément ancrée dans l'architecture cognitive de Petaja, comme le montre l'insertion régulière de noms propres finnois – toponymes et anthroponymes – dans le récit. L'association de ces noms aux résonances mythologiques avec le vocabulaire ethnique de la vie quotidienne (*puukko* “ couteau à gaine ”, *kalja* “ bière artisanale ”, etc.), réalisée au mieux dans l'ouvrage *The Stolen Sun* (1966), offre au lecteur une prise directe sur cette relation mentale de l'auteur avec sa langue maternelle, officiellement “ oubliée ” (Petaja s'est toujours défendu d'être finnophone à l'âge adulte) et pourtant profondément intériorisée. La description de l'instrument “ proche d'une harpe ” dont joue le shaman Wainomoinen (= le Vieux Vaillant Väinämöinen du Kalevala) s'achève sur son appellation authentique : *kantele* (cithare baltique). Et plus tard, un compagnon de Wayne (variante moderne du nom du shaman antique) lui rappelle les mots qu'il a prononcés :

(6) “ There were words, names I guess, that you repeated over and over. Like Wainomoinen. (...) Once you scared hell out of me by yelling out : “ *Ukko ! Maiden valo ! Kadottaa* ”. Some groping tendrils within Wayne's molecules reached way down, down beyond Time, struggling to drag up with it the meaning of the words. And did.

Our light ! Our sun ! Ukko, help us !

With the knowledge came cerebral pain, then Lady [le vaisseau spatial] snipped in urgently. Her mind-whip pulled him away from the cahotic brink of time-fall and into the present. “ Red alert ! (..) Target dead ahead ! ”.

Ce passage peut se lire au premier degré comme une quête intentionnelle de la connaissance ancienne passant par la récupération d’une langue initiatique étrangère. Mais il est en même temps un impressionnant dialogue de tonalité psychanalytique, qui peut s’interpréter comme le désir obsessionnel qu’a l’auteur de regagner, par le truchement de sa langue originelle oubliée, son identité perdue (FERNANDEZ-VEST, 2005c).

• **Le substrat linguistique (ou “ Les marqueurs de surface ” d’un discours finnois intériorisé)**

Les révélateurs les plus puissants de l’ancrage de Petaja dans son enfance finnophone sont en dernière analyse les nombreux mots finnois qui *ponctuent* ses récits. Pour reprendre l’exemple du *Stolen Sun*, on y relève plusieurs types de mots ou d’expressions – le plus souvent identifiés par leur style italice – qui servent à segmenter et/ou dynamiser les répliques.

Quelles catégories linguistiques ces mots représentent-ils?

(7) • des interjections (*Mita hervia* ! “ Quelle horreur! ”, 43) ; *perkele* “ merde ”, 53) ; *Ai* “ Oh là à ! ”, 60) ;

• des verbes jussifs d’action ou de mouvement (*Menna [mene]* ! “ Vas-y! ”, 42. *Tulla [tule]* “ Viens ! ”, 45 ; *kulla [kuule]* “ écoute ”, 65) ;

• des particules discursives (*Jo* “ Oui-i ”, 49, 51, 53... ; *Niin* “ Bien ”, 50, 51, 56... ; *Ei ei* “ Non non ”, 69)

• des salutations (*Paiva* ! [*päivää*] “ Bonjour, salut ! ”, 88), associées occasionnellement à des termes affectifs ou de parenté – *mummu* (“ mamie ”, 62-63).

Une évaluation globale du degré d’intégration de la connaissance bilingue dans l’architecture cognitive de l’auteur nécessiterait la prise en compte du processus de construction du texte long qui combine le texte anglais courant [encore que relativement ésotérique d’accès – univers de la science fiction !] avec les noms finnois (mythiques) et les marqueurs discursifs (lesquels méritent une étude

détaillée de leur cotexte) – sans oublier l’insertion périodique de qualificatifs finnois “ exotiques ” (non glosés).

III. Mémoire bilingue et syntaxe de la parole impromptue

Avec les progrès de la linguistique moderne, devenue énonciative / conversationnelle / cognitive / informationnelle, on est amené à s’interroger sur le rôle de l’ordre des mots dans la typologie linguistique (MITHUN, 1987, 1995), aussi bien que sur sa validation pour la recherche en universaux du langage (COMRIE, 1981, DRYER 1997, 1998 ; HAGÈGE, 2002). Or, la multiplication récente des études consacrées aux constructions à détachement, naguère encore confinées aux marges de la langue (BALLY, 1932 ; FREI, 1979), aujourd’hui reconnues comme une procédure usuelle de la parole ordinaire, accorde, malgré la disparité persistante des terminologies, une priorité aux critères informationnels d’accessibilité référentielle et de pertinence cognitive (GUNDEL, 1985 ; PRINCE, 1985 ; GUNDEL & all., 1993 ; LAMBRECHT, 2004 *et passim* ; FERNANDEZ-VEST, sous presse. On ne saurait trop recommander le recours à des corpus bilingues pour établir, dans des productions langagières totalement impromptues, l’incidence directe des processus mémoriels sous-jacents sur la construction phénoménologique du sens.

Bibliographie

- COMRIE Bernard, *Language universals and linguistic typology*, Oxford, Basic Blackwell., 1981.
- DUVALLON Outi & CHALVIN Antoine, *La réalisation zéro du pronom sujet de première et de deuxième personne du singulier en finnois et en estonien parlés*, Grammar and interaction, M.M.J. Fernandez-Vest & K. Pajusalu (eds.), Linguistica Uralica, Tallinn, 4, pp. 270-286, 2004.
- FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *Le finnois parlé par les Sames bilingues d’Utsjoki-Ohcejohka (Laponie finlandaise): Structures contrastives, syntaxiques, discursives*, L’Europe de Tradition Orale 1, SELAF, Paris, 1982.
- FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *La Finlande trilingue, 1 - Le discours des Sames - Oralité, contrastes, énonciation*, Didier Érudition, Paris, 990 p. Préface de Claude Hagège, 1987.

FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *Être bilingue en Fenno-Scandie: un modèle pour l'Europe ?*, F. de Sivers (ed.), Questions d'identité, pp. 77-112, Peeters-SELAF, Paris, Sociolinguistique, 4, 1989.

FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *Les particules énonciatives dans la construction du discours*, PUF, coll. Linguistique nouvelle, 1994.

FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *Femmes de Laponie : migrante mémoire, l'arctique au quotidien*, in M.M.J. Fernandez (dir.), *Parler femme en Europe - La femme, image et langage, de la tradition à l'oral quotidien*, L'Harmattan, Paris, pp. 209-250, 1998.

FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *Cognitive processes and the construction of bilingual meaning: the case of Finnish spoken in California*, FU 9, *Congressus Nonus Internationalis Fenno-Ugristarum*, Tartu, 7-13.8, 2000, Tartu, Trükk Oü Paar, pp. 237-246, 2001.

FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *Mnémème, Antitopic : le post-Rhème, de l'énoncé au texte*, Structure informationnelle et Particules Enonciatives, pp. 65-105, 2004a.

FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *The information structure of bilingual meaning : a constructivist approach to Californian Finnish conversation*, Tuija Virtanen (ed.), *Discourse approaches to cognition*, Mouton de Gruyter, pp. 49-78, 2004b.

FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *Kalevala et science fiction en Californie : l'œuvre d'Emil Petaja, Du terrain au cognitif. Hommages à Jacqueline*, M.C. Thomas, Gladys Guarisma & Elisabeth Motte-Florac (éds.), Paris-Leuven-Dudley (MA), Editions Peeters-SELAF, Numéro Spécial 30, pp. 643-662, 2005.

FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *Vers une typologie linguistique du détachement à fondement uralien d'Europe*, *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 36 p., sous presse.

FERNANDEZ-VEST Marie Madeleine Jocelyne, *Bilingualism in a perspective of cognitive semantics : Evidence from Finnish Sami and Californian Finnish*, in M.M.J. Fernandez-Vest (ed.), *Actes du Colloque International Connaissance bilingue et traduction : un défi pour l'identité culturelle de l'Europe - Bilingual knowledge and translation : A challenge for the cultural identity of Europe*, 30-31 mars 2006, Paris, 12 p., à paraître.

GUNDEL Jeanette, *Shared knowledge and topicality*, *Journal of pragmatics* ("Shared knowledge"), 9, 3-4, pp. 83-107, 1985.

GUNDEL Jeanette, HEDBERG Nancy & ZACHARSKI Ron, *Cognitive status and the form of referring expressions in discourse*, *Language*, 69, pp. 274-307.

- HAGÈGE Claude, *Sous les ailes de Greenberg et au-delà. Pour un élargissement des perspectives de la typologie linguistique*, *BSLP*, XVCII, 1, pp. 5-36, 1993.
- HAWKINS John, *Word order universals*, New York-London, Academic Press. 1983.
- HUSS Leena, *Reversing Language Shift in the Far North: Linguistic Revitalization in Northern Scandinavia and Finland*, University of Uppsala, *Studia Uralica Upsaliensia*, 31, 1999.
- LAMBRECHT Knud, *Topic, Anti-topic, and verb agreement in non standard French*, Amsterdam, John Benjamins, 1981.
- LAMBRECHT Knud, *Information structure and sentence form. Topic, focus and the mental representations of discourse referents*, Cambridge University Press, 1994.
- PRINCE Ellen, *Fancy syntax and “shared knowledge”*, *Journal of pragmatics* (“Shared knowledge”), 9, 3-4, pp. 5-81, 1985.

Les élèves de l'école obligatoire française entre norme et variation dans la langue écrite

MANESSE Danièle
Laboratoire DILTEC
Université Paris 3, Sorbonne nouvelle

L'orthographe est certainement le domaine d'entrée dans la langue écrite le plus emblématique de l'école, et ceci à divers titres : lieu de conflit entre la langue orale et la langue écrite, aspect le plus visible de la norme de l'écrit, symbole d'une acculturation à des normes linguistiques sociales, manifestation de processus métalinguistiques construits dans le cadre des apprentissages scolaires... La recherche dont il va être question reconduit à l'identique une étude comparative du niveau orthographique des enfants et adolescents de 10 à 16 ans en France, que nous avons conduite André CHERVEL et moi-même, il y a près de vingt ans, sur deux corpus importants, datant l'un de 1877, l'autre de 1987. Cette recherche avait alors fait l'objet de deux publications conséquentes¹⁶ qui ont alors contribué à éclairer le débat – toujours brûlant – sur l'évolution du niveau des élèves. La comparaison avait, à l'époque, pu faire la preuve d'une amélioration quantitative de la maîtrise de l'orthographe à un siècle de distance (1877-1987), mais inégale selon les domaines (orthographe d'usage/orthographe grammaticale notamment) : nous avons pu ainsi montrer, du point de vue qualitatif, des déplacements des zones de turbulence dans la maîtrise de l'orthographe par les élèves entre la fin du XIXe et la fin du XXe siècle. A la suite d'une recherche sur la maîtrise de la langue en milieu populaire, inquiète de l'insécurité linguistique des élèves les plus défavorisés¹⁷, j'ai donc décidé de reprendre cette étude.

Dans la double perspective linguistique (évolution de la langue écrite) et didactique (effets de l'enseignement), nous¹⁸ pouvons donner quelques réponses aux questions suivantes :

- Qu'en est-il de l'orthographe des élèves en 2005, qu'une génération ou presque sépare des derniers élèves étudiés ?
- Quelles évolutions des erreurs, quels déplacements peut-on repérer ?

¹⁶ CHERVEL André, MANESSE Danièle, *La Dictée, les Français et l'orthographe 1873-1987*, Calmann-Levy, INRP, Paris, 288 p., 1989 ; *Comparaison de deux ensembles de dictées : Méthodologie et résultats*, "Rapport de recherche" n° 5, INRP, Paris, 200 p., 1989.

¹⁷ MANESSE Danièle (dir.), *Le français dans les classes difficiles, le collège entre langue et discours*, INRP, 2003.

¹⁸ L'équipe se compose de Danièle MANESSE, responsable, Danièle COGIS (IUFM de Paris), Michèle DORGANS et Christine TALLET (Docteure et doctorante).

L'objet et la raison d'être de ce travail ont exigé de suivre le même protocole d'enquête que celui qui avait été mis en œuvre en 1987, lequel visait à reproduire, dans une population représentative la population des élèves scolarisés dans l'école obligatoire, la collecte de dictées qu'avait effectuée en 1873-1877 l'inspecteur Beuvain d'Altenheim sur le territoire français. Nous avons donc recueilli un échantillon d'environ 2800 dictées « Les arbres... » dans 25 collèges, à raison d'une classe par niveau (de la sixième à la troisième) et d'un CM2 d'une école liée à ce collège.

I. La dictée *Les arbres*

Nous avons en 1987 « hérité », sans la choisir, de la dictée que l'inspecteur BEUVAIN avait promené dans le territoire français entre 1873 et 1877. Ce petit texte de Fénelon est bien sûr celui que nous avons proposé de nouveau aux élèves de 2005 ; ce texte est, en dépit de sa forme classique, un bon test d'évaluation ; il est toujours compris des élèves : il comporte peu de mots difficiles, et c'est un bon « réservoir » de marques orthographiques qui exigent de l'élève un processus d'analyse en catégories (classes de mots, accords, etc...). Rappelons qu'en français ces marques sont le plus souvent « muettes », et que la forme orale des mots n'est donc d'aucun secours.

« Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Leurs racines les défendent contre les vents, et vont chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous les suc destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une dure écorce, qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc ».

II. Analyse qualitative : les comportements orthographiques

On s'intéressera ici en premier lieu à l'analyse qualitative, celle qui révèle les déplacements dans la forme des erreurs des élèves. Nous avons classé les erreurs des élèves par « type », en suivant, pour que la comparaison soit possible, exactement les mêmes critères qu'en 1987, en attribuant à chaque erreur une qualification parmi 9 « types » d'erreur :

1. Mauvais découpage du mot; mot sauté ou tronqué;
2. Aberration dans la représentation des sons;

3. Substitution de mot;
4. Cumul de faute grammaticale et lexicale;
5. Faute d'orthographe grammaticale : la catégorie grammaticale n'est pas représentée;
6. Faute d'orthographe grammaticale : la catégorie grammaticale est mal représentée;
7. Faute grave d'orthographe lexicale ;
8. Faute d'orthographe lexicale : forme approchante
9. Faute sur les signes orthographiques et les majuscules

Le tableau qui suit oppose les distributions des erreurs selon leur nature, entre 1987 et 2005¹⁹. Ces distributions correspondent aux « comportements orthographiques des élèves », ainsi que nous les nommions dans l'ouvrage de 1989. Ce tableau est indépendant des effectifs d'erreurs, il ne s'intéresse qu'au « système » des erreurs.

Pourcentage d'erreur de chaque type (ensemble)

Type d'erreur	en % 2005	en % 1987
type 1	4	3
type 2	5	2
type 3	3	6
type 4	8	5
type 5 et 6	44	35
type 7	6	11
type 8	16	19
type 9	14	19
Total	100	100
Effectifs élèves	2767	3048

Entre 1987 et 2005, les comportements orthographiques n'ont pas substantiellement changé : la répartition des fautes selon les divers types reste *grosso modo* la même. En 2005 comme en 1987, le poids relatif des erreurs relevant de l'orthographe grammaticale (impliquée dans les erreurs de type 4, 5, et 6) pèse le plus. Mais ce poids, qui déjà s'était accru entre 1877 et 1987, a fait un bond

¹⁹ *La Dictée, les Français et l'orthographe*, op. cit., pp. 187-188, 1873-1987.

considérable entre les deux enquêtes : 52% des erreurs, en 2005, résultent de règles grammaticales non appliquées ou de catégories non identifiées, contre 40% en 1987.

Si l'on s'intéresse maintenant aux effectifs des erreurs, beaucoup plus nombreuses en 2006 qu'en 1987, on voit que ce sont essentiellement les erreurs *grammaticales* qui font chuter les résultats de 2005 : le nombre d'erreurs par élève a quasiment été multiplié par trois pour les erreurs de type 4 et 5.

Les erreurs de type 1, 2, 3 (qui révèlent que le mot n'a pas été compris, ou n'est pas identifié ou est mal retranscrit dans la chaîne) sont plus fréquentes relativement en 2005 qu'en 1987. Il en est de même des erreurs de « signes orthographiques » (accents, cédille, trait d'union), qui ne sont qu'à peine plus fréquentes en 2005 qu'en 1987.

III. Résultats

On trouvera ci-après en résumé les résultats les plus saillants de cette comparaison (1987-2005). Mais ce n'est là qu'une sorte de toile de fond pour permettre des analyses indispensables pour comprendre ces résultats – analyses linguistiques, didactiques et sociologiques, voire anthropologiques, parce que l'orthographe est un objet de langue, d'enseignement, et aussi un symbole social, une compétence socialement classante -. Ces analyses en profondeur feront l'objet de l'ouvrage *la Dictée, vingt ans après, l'orthographe à l'école obligatoire* (Editions ESF, janvier 2007).

- En premier lieu, la sécheresse de la comparaison et les résultats qui précèdent ne doivent pas faire oublier son caractère relatif. Les résultats mettent face à face les élèves des classes respectives (CM2, sixième, etc.) à 20 ans d'écart. *Mais ce ne sont pas exactement les mêmes élèves* : ceux de 2005 sont plus jeunes (la politique éducative vise à réduire les redoublements depuis 25 ans), et beaucoup d'enfants qui allaient dans l'enseignement spécial il y a 20 ans sont maintenant intégrés dans les classes normales. Un tel changement de la population relativise un peu l'écart entre les résultats de 2005 et ceux de 1987.
- Sur un texte de 83 mots, les élèves du CM2 à la troisième font en 2005 en moyenne 13 erreurs; ils en faisaient 8 en 1987. La distribution des scores est très étalée, l'écart-type élevé à tous les niveaux scolaires, la médiane très proche de la moyenne, et on observe des intervalles quasi égaux entre quartiles.

- En 2005 comme en 1987, *les résultats progressent* de classe en classe :
 - en 1987 , les scores passaient ainsi de 24 points en CM2, soit 12 erreurs à 8 points en troisième, soit 4 erreurs.
 - en 2005, ils passent de 37 points, soit 18 erreurs en CM2, à 24 points, soit 12 erreurs à 17 points, soit 8 erreurs en troisième.
- Cela revient à dire que le niveau orthographique, tel qu'il peut être mesuré dans ce texte a pris, entre 1987 à 2005, un retard de 2 années scolaires en gros. Les élèves de cinquième de 2005 ont le niveau des CM2 de 1987, les quatrième de 2005, celui des sixième.
- Ce changement quantitatif des résultats entre 1987 et 2005 n'est pas uniforme selon le type d'erreurs. *Ce qui plombe les résultats des élèves de 2005 par rapport à ceux de 1987, ce sont les fautes de morphosyntaxe : accords et conjugaison.* C'est là un processus, notable en 1987, qui se confirme : les erreurs de ce type représentaient 30% du total des erreurs en 1987, 40% des erreurs en 1987 et 52% en 2005. *Le poids relatif* des erreurs imputables à des règles grammaticales ne cesse donc de s'alourdir. *En valeur absolue*, en 1987, en moyenne, un élève de CM2 faisait 4,5 fautes relevant de la grammaire ; en 2005, il en fait 9 ; en 1987, un élève de troisième faisait 1,5 faute de ce type ; il en fait 4 en 2005 : ce sont les erreurs qui résistent le mieux tout au long de la scolarité ; à l'exception des erreurs de signes et d'accent, toutes les autres sont divisées par 3 entre le CM2 et la troisième.

Conclusion

Certes, la question de la norme est au cœur de la transmission scolaire de la « langue correcte. Mais le point de vue du linguiste, celui du psychologue des processus cognitifs, celui du sociologue *voire de l'anthropologue*, doivent mettre en perspective ces résultats :

- Il est vraisemblable que ces résultats interrogent la nature de l'entraînement métalinguistique qui est fait en classe, depuis les premières classes du primaire, ainsi que le temps consacré à la langue dans les programmes ;
- Peut-être sont-ils à mettre en rapport avec le discrédit de la pédagogie traditionnelle et de ses outils (apprentissage par cœur, répétition, exercices, entraînement) au profit de méthodes d'apprentissage qui cherchent à plus « mobiliser » les élèves ;

- Peut-être, plus largement, dans la société, et pas seulement française, la mise en cause et le fléchissement des normes sociales, sur lequel travaillent nombre de sociologues, sont des facteurs qui agissent sur l'orthographe : elle est une norme symbolique, et les résultats en baisse seraient un des symptômes de la baisse de la révérence aux normes ;
- Peut-être, plus largement, faut-il envisager que la baisse de l'orthographe révèle de profondes et insensibles transformations qui affectent les sociétés de longue tradition écrite, transformations parmi lesquelles il convient d'envisager celle de la relation à l'écrit et à la lecture. Car l'évolution que nous venons de décrire concerne bien d'autres pays et d'autres cultures, y compris ceux dont le système graphique est plus simple que la graphie française, et qui par tradition n'attachent pas autant d'importance à l'orthographe.

Bibliographie

CHERVEL André, MANESSE Danièle, *La Dictée, les Français et l'orthographe, 1873-1987*, Calmann-Levy, Paris, 1989, 288 p

MANESSE Danièle (dir.), *Le français dans les classes difficiles, le collègue entre langue et discours*, Paris, INRP, 2003.

Rôle du contexte culturel dans la production d'inférences en lecture de textes narratifs

MARIN Brigitte*, MBENGONE EKOUMA Carole* & LEGROS Denis

* Laboratoire Cognition & Usages, Paris 8

Les sujets issus d'une culture de tradition orale traitent l'information d'une façon différente de ceux issus d'une culture caractérisée par la tradition écrite (GOODY, 1987 ; OLSON, 1991). Dans ce contexte, l'oralisation en tant que mode de transmission de l'information et l'oral en tant que dimension culturelle sont appréhendés comme des modalités particulières de construction de la signification des textes et d'activation des connaissances (HOAREAU & LEGROS, 2005 ; MARIN, LEGROS, MAKHLOUF, 2005). L'analyse de la signification du texte construite par le lecteur/auditeur de tradition orale, quels que soient les modèles sur lesquels elle s'appuie, se pose tout à fait différemment lorsqu'on prend en compte le contexte culturel du lecteur et l'origine du texte.

La compréhension d'un texte dépend en effet en grande partie des connaissances du monde du lecteur, c'est-à-dire des connaissances développées dans le cadre du contexte et de la culture dans laquelle il grandit (PRITCHARD, 1990). Le lecteur dérive des indices de cohérence de ses connaissances, tant linguistiques que situationnelles (i.e., connaissances du monde et en particulier du monde expérimenté du lecteur (LEGROS & BAUDET, 1997). Les textes en rapport avec la culture du lecteur favorisent donc la production d'inférences et le rappel (ANDERSON & BARNITZ, 1984 ; 1998). C'est la raison pour laquelle, selon BOWER & CIRILO (1985), la compréhension d'un texte dépend des connaissances initiales du lecteur, conformément au paradigme classique, mais aussi des connaissances façonnées dans sa culture et son milieu d'origine et construites selon les modalités de communication des informations propres à cette culture (Erwin, 1991). En d'autres termes, le lecteur construit des structures mentales en faisant appel à ses connaissances, à partir desquelles il va pouvoir générer des inférences (GRAESSER, SINGER & TRABASSO, 1994).

La production d'inférences est un mécanisme qui permet d'activer les connaissances en mémoire à long terme, d'apporter ainsi des informations absentes du texte et de combler les « trous sémantiques » lors de la compréhension et du rappel. En lisant un texte, le lecteur met en œuvre des « inférences de liaison » associant des informations relevant du contenu du texte et des « inférences élaboratives » qui résultent des connaissances antérieures provenant de ses

expériences et de sa culture. Les inférences de liaison permettent de mettre en cohérence les informations appartenant à la micro-structure. Les inférences élaboratives permettent de construire la cohérence de la signification globale de ce texte.

I. But de la recherche

Cette recherche²⁰ a pour but d'étudier l'effet de la présentation orale du conte sur l'activité d'inférences dans une tâche de compréhension d'un conte africain issu de la tradition orale. Ce conte a été raconté à des élèves de onze ans (CM2) appartenant à trois espaces culturels différents, constituant chacun un groupe expérimental.

Les sujets ont été soumis à une épreuve de rappel immédiat après écoute du conte, puis à une épreuve de rappel différé. Cette épreuve consiste à restituer l'histoire afin d'évaluer ce que les sujets ont retenu et compris et qui résulte du contenu du texte et des connaissances du lecteur activées lors de la lecture. Les informations restituées lors des épreuves de rappel sont analysées en propositions sémantiques catégorisées en propositions appartenant soit au contenu sémantique du texte, soit au modèle de situation évoqué par le conte. Les premières peuvent être rappelées soit sous forme identique au texte source, soit sous forme similaire. Dans le premier cas, elles relèvent d'une simple activité de mémorisation et dans le second cas d'un traitement sémantique (Legros, Acuna & Maitre de Pembroke, 2006). La modification du prédicat ou des arguments est l'indice d'un traitement sémantique. Les secondes, issues des connaissances du sujet construites dans son milieu culturel et stockées en mémoire résultent d'une activité d'inférence. Les inférences de liaison sont des informations absentes du texte ; elles constituent une explicitation du contenu de ce texte. Les inférences élaboratives activent les connaissances construites dans la culture du sujet.

L'analyse de la production des différents types d'inférences effectuées par ces élèves devrait permettre d'évaluer le rôle du contexte culturel dans l'activation des connaissances construites en milieu mono et pluriculturel. L'analyse des inférences de liaison est destinée à identifier la manière dont les élèves explicitent le contenu de la base de texte et lient entre elles les informations juxtaposées pour combler les « trous sémantiques » du texte en établissant une cohérence interne. L'observation des inférences élaboratives permet de repérer la capacité des sujets à rétablir la

²⁰ L'expérience présentée dans cette communication est issue de la thèse de doctorat de Mbengone Ekouma Carole, 2006.

cohérence globale du conte en se référant à leurs connaissances sur le monde. Nous analysons ces résultats en fonction de la spécificité linguistique et culturelle de chacun des trois groupes, en situation d'oralisation d'un conte de tradition orale où la bimodalité orale et gestuelle favorise la compréhension du texte lu.

II. Hypothèses

Les hypothèses générales sont les suivantes : La forme des propositions du texte rappelées (identiques *vs* similaires) varie en fonction de l'origine culturelle et linguistique des élèves. Plus précisément on suppose que les élèves de culture orale (G1 et G2) traitent mieux l'histoire présentée oralement que les élèves du groupe G3 et donc qu'ils traitent cette histoire au niveau sémantique en intégrant leurs connaissances du monde activées lors de l'écoute. On s'attend à ce qu'ils produisent davantage de propositions sous forme similaire, indicateur de cette activité de traitement. Pour les mêmes raisons, on s'attend à ce que les sujets des groupes G1 et G2 produisent davantage de propositions résultant d'informations absentes du contenu du texte, mais issues des connaissances du monde du sujet et renvoyant au modèle mental sous-jacent au contenu du texte.

III. Méthode

Participants

Les 72 participants sont issus de classes de CM2 réparties en trois groupes.

Le groupe G1 est constitué d'élèves plurilingues provenant de la forêt gabonaise, vivant en zone rurale dans le Nord du Gabon, parlant uniquement la langue maternelle (fang) à la maison et le français comme langue de scolarisation.

Le groupe G2 regroupe des élèves plurilingues du centre ville de Libreville, scolarisés en français et parlant le français et la (les) langue(s) maternelle(s) à la maison.

Le groupe G3 comprend des élèves français monolingues situés dans la banlieue parisienne.

IV. Matériel expérimental

Texte (incipit)

Les trois fils d'Ada.

Une femme, nommée Ada, mit un jour au monde trois jumeaux ; les hommes de la tribu voulurent alors les mettre à mort, Ada les supplia donc de les lui laisser jusqu'au soir. Mais, à la fin, le chef de village vint et dit ; « laissons les enfants jusqu'à demain ! ». Mais pendant la nuit, Ada se leva, emportant les trois jumeaux, et, avec eux, elle se sauva dans la montagne. C'est pourquoi on ne put jamais les retrouver. Les noms des trois enfants, les voici : le premier s'appelait Etarane, celui d'après Mëndore, et le troisième Bisonge. La mère les emporta donc avec elle dans la forêt, et, lorsqu'elle fut loin, bien loin, elle se fit une case avec des feuilles d'amone. Au dessus de sa case, il y avait un grand arbre, et ses fruits étaient très abondants, rouges et très gros. Ce fruit là porte le nom d'angonlogo.

Un jour, Etarane, l'aîné, criait bien fort, et, pour l'amuser, Ada lui donna un des fruits d'agonlongo. Or Etarane ne marchait pas encore, il prend le fruit. Il le mange tout entier. Quand il l'a fini, il se lève sur ses jambes, va sous l'arbre et choisit un autre fruit, il le mange encore tout entier, puis il dit à sa mère : « je vais me coucher dans la case ». Sa mère le regarde alors avec un grand étonnement, car Etarane n'avait pas encore parlé de sa vie.

V. Procédure

Les participants des trois groupes, hétérogènes sur le plan de la maîtrise du français, ont écouté pendant 15 minutes un conte gabonais, ancré dans la tradition orale, « Les trois fils d'Ada ». Ce conte a été lu en français, puis, après une tâche distractive de 10 minutes, les élèves ont produit un premier rappel du texte. Le conte lu, et donc présenté oralement aux élèves des trois groupes, est rappelé par la médiation de l'écrit.

Une semaine plus tard, sans nouvelle écoute, ni lecture du conte, les participants de ces trois groupes ont produit de mémoire un second rappel du conte dans lequel ils ont le plus souvent effectué des ajouts par rapport à leur premier écrit. Certains de ces ajouts correspondent à des « inférences de liaison » permettant de lier les nouvelles informations sur la « base de texte » proposées dans le deuxième rappel. D'autres font appel à des « inférences élaboratives » qui

viennent enrichir le texte initial en faisant appel à des connaissances sur le monde et sur le domaine évoqué par le texte.

VI. Résultats et interprétations

Contrairement à la première hypothèse, les élèves du groupe G3 scolarisés en région parisienne produisent plus de propositions sous forme similaire que ceux des groupes G2 (scolarisés au Gabon en zone urbaine), qui eux-mêmes rappellent plus de propositions similaires que les élèves du groupe G1 (scolarisés au Gabon en zone rurale).

Par conséquent, le recours au rappel en propositions identiques est plus important dans le groupe G1 (43%) que dans le groupe G2 (39 %) et dans le groupe G3 (26 %). Notre première hypothèse n'est donc pas confirmée. La présentation orale du conte favorise le rappel des élèves du groupe G3 vivant dans une société où l'écrit prédomine, groupe dans lequel les élèves produisent beaucoup plus de propositions similaires que de propositions identiques, et beaucoup plus de propositions, en général. Ces résultats présents dans les rappels immédiats, sont confirmés lors des rappels différés.

En revanche, les élèves des trois groupes G1, G2 et G3 rappellent plus de propositions sous forme similaires au texte source que de propositions identiques. Tous ces élèves mettent en jeu les mêmes processus de traitement au cours de l'activité de rappel, ce qui pourrait signifier qu'ils ont réalisé un traitement sémantique du texte qui leur permet de construire la cohérence micro- et macro-structurale du récit et qu'ils traitent celui-ci selon les mêmes modalités (MBENGONE EKOUMA, 2006). Pour comprendre un texte, l'élève fait appel « aux connaissances linguistiques, aux connaissances sur le domaine que représente le texte » mais aussi à des connaissances façonnées dans son environnement culturel.

Nous avons également émis l'hypothèse selon laquelle les élèves des groupes G1 et G2 produiraient davantage de propositions résultant d'informations absentes du contenu du texte, mais issues des connaissances du monde du sujet et renvoyant au modèle mental sous-jacent du texte. En revanche, les élèves du groupe G3 produiraient plus de propositions ajoutées concernant le contenu de la base de texte que de propositions ajoutées renvoyant au modèle mental sous-jacent au texte. Les résultats confirment cette hypothèse et nous indiquent que les élèves gabonais traitent le niveau sémantique en reformulant le contenu de la base du texte à l'aide des connaissances

construites dans leur contexte culturel. En revanche, les élèves français adaptent leurs stratégies en fonction de l'origine du conte lu, ce qui les amène à produire plus de propositions liées à la micro-structure du texte. Les élèves scolarisés au Gabon activent lors de la compréhension davantage de connaissances en rapport avec leur environnement culturel et les élèves scolarisés en région parisienne activent davantage de connaissances en rapport avec le contenu du texte.

Les résultats de l'analyse des propositions « ajoutées » nous permettent de conclure que les connaissances antérieures façonnées dans la culture du lecteur bilingue, en situation de diglossie et activées lors de la lecture ou de l'écoute d'un texte favorisent la compréhension orale en L2 (HOAREAU et LEGROS, 2006).

Éléments de conclusion

Dans le cadre de cette recherche, la supériorité des rappels des élèves français monolingues du groupe G3, en termes de volume de production, s'explique par leur appartenance à une culture de l'écrit. Il est probable que les élèves des groupes G2, et plus particulièrement G1, issus de la tradition orale à laquelle appartient le conte gabonais « Les trois fils d'Ada » ne mobilisent pas l'ensemble des savoirs qu'ils détiennent et qu'ils réactiveront à des occasions spécifiques. Le passage de l'oral à l'écrit chez les élèves issus de tradition orale n'est pas favorable au rappel écrit du contenu sémantique du récit et ne permet pas d'évaluer la compréhension du texte entendu. L'écrit qui ne fait pas partie de la culture des élèves issus de la tradition orale constitue un obstacle à la restitution sous forme écrite d'un récit présenté oralement. En revanche, les élèves vivant dans une société où l'écrit prédomine traitent de façon différente les informations, l'oral n'étant qu'une modalité de présentation.

En revanche, l'importance des propositions identiques rappelées par les élèves gabonais vivant en zone rurale montre la prégnance de l'oralité dans la culture de tradition orale qui favoriserait la mise en mémoire, non seulement du contenu sémantique des mots, mais aussi des mots eux-mêmes qui constituent le véhicule de ce contenu sémantique (LEGROS, ACUNA & MAITRE DE PEMBROKE, 2006). De plus, la qualité des inférences effectuées par les élèves gabonais - rappelant le conte en L2 - et plus particulièrement de ceux vivant en zone rurale leur permet d'activer des connaissances culturelles qui donnent sens au texte en assurant la cohérence du récit, alors que les élèves monolingues français opèrent des inférences superficielles. Ces résultats ont des implications importantes pour la conception d'une didactique cognitive de l'écrit en contexte

de diglossie (NOYAU & QUASHIE, 2002) qui doit à la fois prendre en compte les modalités d'évaluation de la compréhension en L2 et la sensibilisation des élèves français à des modèles culturels exogènes.

Bibliographie

ANDERSON Billy & BARNITZ John, *Cross-cultural schema and reading comprehension instruction*, Journal of Reading, 27, pp. 103-107, 1984.

ANDERSON Billy & BARNITZ John, *Cross-cultural Schemata and reading comprehension instruction*, Republished in M. F. Opitz (éd.), *Literacy Instruction for Culturally and Linguistically Diverse Learners : A Collection of Articles and Commentaries*, pp. 95-101, Newark, DE, International Reading Association, 1998.

ERWIN Barbara, *The relationship between background experience and students comprehension : a cross-cultural study*, Reading Psychology : An International Quarterly, 12, pp. 43-61, 1991.

GOODY Jack, *The Interface between the Written and the Oral*, Cambridge University Press, 1987.

GRAESSER Arthur, SINGER Murray & TRABASSO Tom, *Constructing inferences during narrative text comprehension*, Psychological Review, 101, pp. 371-395, 1994.

HOAREAU Yann & LEGROS Denis, *Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie*, Bertrand Troadec (éd.), *Culture et Développement Cognitif*, Enfance, 2006.

LEGROS Denis & BAUDET Serge, *Le rôle des modalisateurs épistémiques dans l'attribution de la vérité propositionnelle*, International Journal of Psychology, 31, (6), pp. 235-254, 1997.

LEGROS Denis, ACUNA Teresa, MAITRE DE PEMBROKE Emmanuelle, *Variations interculturelles des représentations et du traitement des unités du texte*, Langages, 164, 2006.

MARIN Brigitte, LEGROS Denis & MAKHLOUF Mohammed, *Analyse de la production de texte en contexte plurilingue. Implications pour la théorie et la méthodologie dans une démarche linguistique structurale et fonctionnelle*, XXIXth International Conference on Functional Linguistics, SILF 2005, Helsinki, Finland, 21-24 septembre 2005.

MBENGONE EKOUMA Carole, *Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde. Vers une didactique cognitive des aides à la compréhension en milieu diglossique*, thèse de doctorat, Psychologie cognitive, Université de Paris 8, mars 2006.

NOYAU Colette & QUASHIE Maryse, *L'école et la classe comme environnement écologique d'acquisition du français en Afrique de l'ouest*, Colloque Français langue maternelle / étrangère / première / seconde : vers un nouveau partage, 2002.

OLSON David, *Literacy and Orality*, Cambridge University Press, 1991.

PRITCHARD Robert, *The effects of cultural schemata on reading processing strategies*, Reading Research, 25 (4), pp. 273-295, 1990.

De quelques caractéristiques de productions écrites d'enfants déficients auditifs profonds

FEUILLARD Colette

L'étude de l'acquisition de la langue « orale » par les déficients auditifs est toujours une tâche délicate, car elle suscite souvent des polémiques, compte tenu des sensibilités qu'elle met en jeu. Il n'est pas question ici d'évaluer des performances, mais de mettre en évidence les difficultés que rencontrent ces apprenants, lorsqu'ils se trouvent confrontés à un système avec lequel ils ne sont pas directement en relation, contrairement aux entendants. Il ne s'agit pas, non plus, de remettre en cause une éducation bilingue fondée sur l'apprentissage premier de la langue des signes, qui, de nos jours, semble être admis par tous. Néanmoins, ce bilinguisme diffère sensiblement de celui que l'on rencontre dans les langues « orales », les voies et les modes de transmission de l'information n'étant pas les mêmes ; les langues « orales », qu'elles se réalisent sous une forme parlée ou sous une forme écrite, impliquent une réalisation linéaire du message, alors que la langue des signes, de nature gestuelle, peut faire intervenir plusieurs paramètres simultanément, la configuration des mains, l'orientation des bras et des mains, l'emplacement sur le corps et dans l'espace, le mouvement, et l'expression du visage. En outre, il existe fréquemment, dans les langues orales, une spécificité fonctionnelle et structurale de certaines unités grammaticales : les articles et les temps, par exemple, en français, sont des éléments unifonctionnels et monosyllabiques, difficilement identifiables à partir d'une lecture labiale.

Le passage de la langue des signes à la langue « orale » présuppose donc un nouveau codage de l'expérience, qui fait intervenir non seulement la structure interne du système et son découpage de la réalité, comme l'exige le bilinguisme entre langues « orales », mais aussi l'instrument de communication lui-même, c'est-à-dire la différence de nature et de mode fonctionnement du système ; la position des unités dans la chaîne parlée obéit souvent à des contraintes très fortes, telle la place de l'article, de certains adjectifs, *un temps pluvieux*, ou d'adverbes dans le syntagme verbal, *il a bien travaillé*, etc., alors que l'ordre des éléments est moins rigide dans la langue des signes. Il en résulte que ces divers facteurs, bien qu'ils ne soient pas les seuls, sont susceptibles d'induire un certain nombre d'erreurs lors de l'acquisition de la langue « orale ».

Présentation du corpus

Afin de montrer la spécificité des problèmes rencontrés par les déficients auditifs au moment du passage à la langue écrite, et de voir si l'intégration partielle en milieu entendant peut favoriser l'apprentissage et stimuler la communication, nous avons comparé des récits rédigés sur un thème imposé par des élèves entendants (dix) et sourds profonds (dix) de même niveau scolaire (CM1), ainsi que des textes produits par des enfants non entendants (onze), six en classe de sixième, qui bénéficiaient d'une intégration partielle, cinq en classe de cinquième, ne suivant aucun cours en intégration. L'ensemble des élèves concernés étaient sourds de naissance et utilisaient la langue des signes depuis plusieurs années. L'étude a été limitée provisoirement à l'analyse de la structure phrastique et de ses constituants, éléments lexicaux, grammaticaux, fonctions syntaxiques, position. Elle devrait être complétée par un examen de l'organisation textuelle, et de l'adaptation du discours à la situation, étant entendu que l'on ne saurait réduire la maîtrise de la langue à la seule connaissance du système.

Démarche d'analyse

L'étude des données a été réalisée dans une perspective strictement linguistique et non psycholinguistique, même si cette approche peut paraître à certains réductrice, du fait qu'elle ne tient pas compte directement du sujet parlant. Il nous a paru nécessaire, en effet, d'avoir un regard aussi objectif que possible face à ces productions pour mieux mettre en évidence les difficultés inhérentes aux systèmes en présence.

Une typologie des erreurs a été établie en référence à la théorie fonctionnelle élaborée par André Martinet. Fondée sur le principe de pertinence qui veut que toute unité linguistique, pour répondre à la fonction de communication, doit faire l'objet d'un choix, c'est-à-dire impliquer une opposition où forme et sens sont simultanément concernés, elle pose une distinction entre les erreurs de forme, pour lesquelles seul le signifiant est altéré, le signifié n'étant pas touché, et les erreurs de choix qui affectent le signifié, et par là-même l'unité dans sa totalité. Ainsi, dans *bonne année, nous sommes acheté, nous avons mangé bien*, la graphie de *année* pour *année*, l'emploi de l'auxiliaire *être* au lieu de *avoir* avec le verbe *acheter* et la postposition au syntagme verbal de *bien*, qui aurait dû être placé entre l'auxiliaire et le verbe, correspondent à des erreurs de forme : l'unité significative

« année » réclame la forme graphique *année* et non *amnée*, tout comme le verbe *acheter* exige l'auxiliaire *avoir* aux dépens de *être*. De manière analogue, le fait que *bien* dépende d'un verbe au passé composé impose son intégration au sein du syntagme verbal. En d'autres termes, le locuteur n'est pas libre de choisir ces éléments ; ils sont contraints par la langue. Les erreurs de forme ne se limitent donc pas aux erreurs d'orthographe, bien qu'elles les incluent. En revanche, dans *ma tante est venue chez nous pour emporter une buche de Noël, mon frère a pris la carotte, une tomate et un concombre*, il s'agit d'erreurs de choix, puisqu'elles mettent en cause le sens : *emporter* s'est substitué à *apporter*, le défini *la* à l'indéfini, et le singulier de *tomate, carotte* et *concombre* au pluriel. De même, la relation de subordination exprimée par *pour* devrait être remplacée par une relation de coordination.

Chacune de ces catégories, erreurs de forme/erreurs de choix, est ensuite subdivisée en fonction de la nature de l'unité affectée. Les erreurs de forme peuvent porter sur le lexique, *le réveille* (*le réveil*, confusion entre la forme verbale et la forme nominale), la grammaire, *j'ai répond* (*j'ai répondu*, forme verbale du passé composé), la position, etc. Il en va de même des erreurs de choix, qui excluent, cependant, la position lorsqu'elle est pertinente, puisqu'elle relève alors de la syntaxe. Celle-ci a été dissociée de la grammaire, afin de séparer ce qui relève de la combinatoire des unités, plus précisément des fonctions, et les unités elles-mêmes. Dans notre corpus, les erreurs syntaxiques sont uniquement du domaine du choix, d'où leur absence dans les erreurs de forme.

Description du corpus

Les résultats obtenus sont les suivants :

1- Elèves de CM1

Erreurs de choix des unités

	<i>Entendants</i>	<i>Déficients auditifs</i>
	25%	71%
Lexique	5%	15%
Grammaire	10%	24%
Syntaxe	10%	32%

Erreurs de forme des unités

	<i>Entendants</i>	<i>Déficients auditifs</i>
	75%	29%
Lexique	26%	14%
Grammaire	49%	15%

Pour mieux cerner la différence entre les productions des entendants et celles des déficients auditifs, nous allons examiner ci-dessous la répartition des différentes erreurs de choix au sein des catégories. Les pourcentage sont calculés de manière interne et non en référence à l'ensemble des erreurs. Nous n'avons pas pris en compte les erreurs de forme, dans la mesure où elles n'affectent pas directement la communication.

Répartition des erreurs de choix

Choix lexical

	<i>Entendants</i>	<i>Déficients auditifs</i>
Verbe	46,25%	77,50%
Nom	46,25%	15%
Adverbe	7,50%	7,50%

L'adjectif, fort peu utilisé par les enfants sourds, n'a pas posé de problème particulier.

Choix grammatical

	<i>Entendants</i>	<i>Déficients auditifs</i>
Article	4,50%	37%
Temps	80%	32,50%
Nombre	12%	24,50%
Pronoms	3,50%	6%

Ces pourcentages sont à relativiser, car ils dépendent en grande partie de la nature du corpus (faible représentation de la population testée, sujet traité, implication plus ou moins grande du locuteur, stratégie d'évitement face aux difficultés rencontrées, etc.).

Le pourcentage relativement faible d'erreurs de temps comparé à celui des entendants s'explique par le choix limité des temps utilisés par les enfants sourds.

2- Elèves de 6^{ème} en intégration et de 5^{ème} en milieu institutionnel

Erreurs de choix des unités

	<i>6^{ème} intégrée</i>	<i>5^{ème} non intégrée</i>
	69%	78%
Lexique	12,80%	17,30%
Grammaire	36,40%	36,70%
Syntaxe	19,80%	24%

Erreurs de forme des unités

	<i>6^{ème} intégrée</i>	<i>5^{ème} non intégrée</i>
	31%	22%
Lexique	13%	6,50%
Grammaire	9,80%	7,50%
Syntaxe	8,20%	8%

Position des éléments dans la chaîne parlée (ce paramètre n'avait pas été pris en compte dans l'étude précédente)

Synthèse

1- Enfants entendants / Déficients auditifs

La nature des erreurs commises dans chacun des groupes est fondamentalement différente.

Le pourcentage des erreurs réalisées par les enfants sourds, qui avoisine ou dépasse les 70%, concerne l'acquisition du système, quel que soit le niveau des élèves, CM1, 6^{ème} ou 5^{ème}, alors que l'on peut considérer le système en grande partie acquis par les entendants, puisque ce sont les erreurs de forme qui, chez eux, prédominent.

Les déficients auditifs ont beaucoup de difficultés à maîtriser la grammaire et la syntaxe. Il convient également de noter que, dans le domaine lexical, c'est la classe du verbe qui est la plus touchée.

On peut donc établir une corrélation entre ces différents facteurs :

Le verbe régit les compléments de la zone actancielle, et l'absence de maîtrise du verbe peut entraîner celle des fonctions qu'il implique (objet, objet indirect, datif, etc.) ; mais les fonctions locatives et temporelles sont aussi particulièrement altérées, et de nombreuses fonctions sont rarement utilisées, modale, causale, etc., dans les corpus observés. Par ailleurs, l'emploi de la coordination et des fonctions subordonnées pose de nombreux problèmes, de même que l'articulation des phrases au niveau textuel. On pourrait émettre l'hypothèse que ces difficultés résultent, entre autres, d'une moins grande spécialisation des éléments en termes de classes et de fonctions dans la langue des signes, et de la difficulté à identifier ces unités (verbes, articles, temps, fonctions, etc.), compte tenu de leur caractère abstrait et de l'absence de référent dans la réalité. Mais l'on ne saurait surtout pas en déduire l'inaptitude à l'abstraction.

2- Déficiants auditifs en 6^{ème} intégrée et en 5^{ème} non intégrée

Les résultats obtenus par les élèves de sixième intégrée sont supérieurs à ceux des élèves de cinquième non intégrée, tant sur le plan du choix lexical que sur celui du choix syntaxique, alors que ces derniers sont plus avancés dans leur scolarité.

Au terme de cette étude, qui n'a qu'une valeur indicative étant donné son caractère partiel, il apparaît souhaitable non seulement de confronter de manière systématique la langue des signes à la langue « orale », afin de faciliter le passage de l'une à l'autre, mais aussi de développer l'intégration des déficients auditifs en milieu scolaire entendant, afin de créer de véritables besoins et désirs de communication, en offrant de réelles situations d'échange.

Contraintes de genres dans des prises en charge d'enfants présentant des troubles du langage

POUDER Marie Christine
CNRS, UMR 8606-Paris-Descartes

Dans cette communication, j'insisterai tout d'abord sur des données actuelles concernant le réel du langage dans l'acquisition (caractéristiques des formes du sonore et capacités perceptives des bébés).

Je m'intéresserai ensuite au langage du thérapeute comme variante du langage adressé par l'adulte à l'enfant et j'évoquerai quelques phases de l'acquisition dans le cadre d'actes de remédiation.

Il s'agit de tracer un chemin d'accès au symbolique de la langue à partir d'une certaine perception origininaire du réel, par le détour de l'imaginaire explicité dans la prise en charge, sans occulter l'effet nœud qui peut s'y jouer entre les termes désignés par J.Lacan de réel, d'imaginaire et de symbolique.

1- Le réel du langage

Les recherches actuelles concernant l'acquisition du langage mettent en évidence les capacités précoces de discrimination auditives des bébés.

Parallèlement, elles mettent en évidence les paramètres distributionnels, probabilistes, mathématisables et mesurables des formes parlées des langues. Le langage adressé à l'enfant est, par ailleurs, considéré comme une forme particulière de la langue orale, différente de celle qui transite entre deux ou plusieurs locuteurs adultes.

Ces paramètres sont assez bien connus pour l'anglais et quelques-uns de ce qu'on nomme ses dialectes. Ils sont à l'étude en ce qui concerne les autres langues que l'on tend parfois à regrouper en langues à dominante syllabique (cf. langues comme le français), langues à dominante accentuelle (cf. langues comme l'anglais), langues à dominante moraique (cf. langues comme le japonais). Il semble de plus que ces paramètres sont peu étudiés pour les langues à tons.

Si l'on prend le cas du français comme type de flux linguistique perçu, on s'aperçoit :

- qu'il a une organisation syllabique canonique.
 - que la première syllabe des énoncés oraux est relativement plus brève que les syllabes suivantes ;
- or c'est souvent dans ce lieu que se situent les pronoms personnels ou les déterminants.

- que la syllabe finale de l'énoncé est en général allongée, ce qui semble être le cas dans un grand nombre de langues du monde. (Avec un allongement hiérarchisé : début bref, tendance à l'égalisation au milieu, allongement final). Les variations en jeu sont de l'ordre de quelques dizaines de millisecondes, ce qui nécessite une extrême finesse de discrimination.
- que les pauses canoniques se situent le plus souvent entre ce qu'on appelle des mots phonologiques.
- que les mots phonologiques (correspondant à une ou plusieurs unités lexicales) forment des unités de sens reliées souvent à une fonction, surtout dans les langues à ordre fonctionnel des mots (sujet, compléments, circonstants...).
- que les mots fonctionnels, ne sont généralement pas accentués et qu'ils s'opposent donc perceptivement aux éléments lexicaux (verbes, noms, adjectifs).
- que les propriétés distributionnelles des noms et des verbes les opposent également perceptivement. Ceci est bien étudié pour l'anglais, peu ou pas pour le français.

Le langage adressé à l'enfant reprend et amplifie ces paramètres tout en ayant une structure propre : les énoncés sont plus courts, leur structure est moins complexe (moins de hiérarchisation) que dans le langage adressé à un autre adulte, les lexèmes sont répétés, les paramètres prosodiques sont amplifiés (en particulier les accents et la longueur de la syllabe finale où apparaît souvent un mot cible). Ces énoncés comportent un grand nombre de pronoms personnels, de prénoms, d'impératifs ; ils ont par contre une structure thématique par focalisations successives qui les rend complexes sur un autre plan. Leur signification n'est complète que par rapport à un contexte extralinguistique et par rapport à des gestes et à des mimiques.

Il est difficile de généraliser d'avantage car suivant les cultures les parents ou familiers investissent différemment le bébé comme partenaire de communication.

Entre la fin de la première année et l'apparition des premiers mots, nous voyons se mettre en place chez le bébé une forme de vocalisation appelée proto- ou pseudo langage qui présente déjà des contours intonatifs nettement reconnaissables (assertion, ordres, réponses, questions...). En ce sens la modalité d'expression du dire est un des premiers éléments globaux à se mettre en place dans le parler de l'enfant.

C'est à partir de cet arrière-fond rythmé énergiquement, temporellement et fréquemment qu'apparaissent les premiers mots, eux-mêmes liés aux reprises-répétitions, aux capacités

d'adaptation et d'attention des dispensateurs de soins, ainsi qu'aux capacités d'éveil et d'intérêt des bébés.

Les premiers énoncés des enfants reflètent assez bien les zones les plus perceptibles du parler qui leur est adressé ; déterminants, relateurs, pronoms atones n'apparaissent que secondairement, sans doute en partie du fait de leur complexité cognitive mais très évidemment aussi en raison de leur moindre saillance dans le discours (problème théorique, Slobin, Mac Wihney). On peut d'ailleurs se demander quel est le substrat de la complexité cognitive (intersubjectivité, retournement d'énoncés, complémentarité...).

La dimension énonciative et pragmatique du dialogue s'étaye directement sur la dimension perceptuelle auditive et se développe dans l'espace multimodal du gestuo-postural et du visuel, espaces encore mal étudiés par la psycholinguistique qui a forcément et fortement privilégié la dimension acoustique des phénomènes langagiers. Ces modalités peuvent interférer positivement ou négativement entre elles.

Tous ces phénomènes sont encore imparfaitement compris et souvent peu réactualisables dans une anamnèse parentale, mais il ne faut pas les minorer et faire jouer aux substrats génétiques et/ou psychiques un rôle trop prépondérant.

2- La pathologie du langage (sans grosse lésion associée) et le langage des thérapeutes comme variante du langage adressé par des adultes à l'enfant

Certains enfants maîtrisent dès l'âge de trois ans la ou les langues de leur environnement, dans des conditions d'usage quotidien, ce qui leur permet de faire référence au réel, à l'absent passé, présent ou futur, à l'imaginaire ou au potentiel.

Ils maîtrisent l'usage des pronoms personnels, s'orientent déjà bien dans l'espace, même si la dimension temporelle les laisse encore bien perplexes.

À 5 - 6 ans ou plus, d'autres enfants restent quasiment mutiques, ils ne peuvent accéder à la forme écrite de leur langue de culture, n'ayant pu encore en développer la forme orale. Même s'ils sont relativement compris dans leur milieu familial, ils ne peuvent s'intégrer en classes maternelles et sont adressés pour une prise en charge par les instituteurs dans des institutions ou cabinets libéraux. En effet en France les instituteurs de classes maternelles, qui accueillent les écoliers de deux à six

ans, sont souvent les premiers, avant médecins ou assistants sociaux, à orienter les enfants vers des institutions de soins.

Ces enfants reçoivent différentes étiquettes ; mutiques, prépsychotiques, autistes, retardés, dysphasiques, agités ou inattentifs. Ces étiquettes varient au gré des saisons de la prise en charge, selon les polarités de la retenue ou de la prolixité.

J'évoquerai rapidement les remaniements langagiers à l'œuvre dans des prises en charge de tels enfants (dysphasiques, retardés et bègues en particulier).

Voici tout d'abord quelques caractéristiques de ces situations :

- elles se placent sous le signe de la routine, de la régularité. Elles apportent une scansion dans la vie de l'enfant. Les séances sont elles-mêmes structurées avec un début, une fin, des séquences intermédiaires. L'enfant qui est souvent en échec en classe, stigmatisé par ses pairs et par sa famille est face à un adulte disponible, ce qui n'est pas sans lui poser problème à certains moments. Elles se déroulent dans un cabinet libéral ou dans une institution, hospitalière ou para hospitalière.
- C'est à partir des régulations du dialogue par le thérapeute, plus ou moins directif, cadrant la situation ou laissant l'enfant libre de ses activités que s'instaure peu à peu une connivence ; d'inconnu, l'adulte devient familier sans jamais entrer dans la sphère du trop intime.
- Après une période de retenue, l'enfant s'exprime dans un parler souvent plus fortement déviant encore qu'au début de la prise en charge .
- L'adulte, lui, constitue souvent un interlocuteur de qualité, même si dans certaines circonstances (émotion, excitation du jeu, énervement en fin de séance...), il s'exprime avec rapidité, en utilisant des formes relâchées et familières de la langue. Il s'adresse à l'enfant en particulier (sauf exception : thérapie familiale, présence de stagiaires...) et suivant le matériel utilisé, les questionnements, les activités menées, il le stimule sur le plan de la pensée, de l'évocation mentale ou de la performance linguistique.
- Suivant ses intentions de communications, ses positions théoriques, l'adulte (je dis adulte pour psychologue, orthophoniste, ou même psychanalyste) permet ou non l'engagement dans des conduites discursives variées, plus centrées sur le scolaire ou sa simulation, le jeu de règles ou le jeu symbolique, le dessin et le modelage, voire carrément sur la conversation.

Quelques exemples

La manipulation d'un jeu de cartes peut induire une systématisation des tours de rôle de parole, une hypercorrection et une focalisation sur l'utilisation des pronoms personnels toniques ainsi qu'une meilleure expression des pronoms personnels atones, avec apparitions de « bonnes formes » sur des lexèmes fortement expressifs du type : « je veux, je gagne... » .

Jeux de rôle : le jeu de l'école peut faire expliciter à un enfant ses problèmes et difficultés quotidiennes en classe alors qu'un jeu de marchand peut lui faire expliciter ses besoins et manipuler des routines conversationnelles difficiles à maîtriser

La manipulation d'éléments polybriques (Légos) peut permettre à un enfant de faire vivre symboliquement des émotions complexes en quasi-absence de langage (combats entre des vaisseaux spatiaux, destructions, alliances, réparations, voyages...).

Le jeux avec des poupées peut faire revivre à l'enfant en séance ses difficultés familiales, et lui faire rejouer des disputes, des confrontations qui le blessent .

Suivant la place laissée à telle ou telle de ces activités, à leur mélange ou à leur prédilection, les séances s'avèreront à tendance plus psychologiques, psychanalytiques ou orthophoniques, plus centrées sur le relationnel et l'expression symbolique pour les unes, sur l'actuel ou le factuel, les aspects métalinguistiques pour les autres.

Dans certains cas aussi il y a au sein d'une même prise en charge alternance de centrations différentes (ne serait-ce pas le propre d'une véritable thérapie du langage ?).

3- L'acquisition dans le cadre de la prise en charge des troubles

Le suivi et l'analyse longitudinale de quelques prises en charge m'a permis de mettre en évidence une véritable structuration cohérente et régulière du langage d'enfants en difficulté (sur un temps de 6 mois, un an un an et demi).

Les différentes modalités nominales et verbales apparaissent, le système des pronoms émerge d'un message à peine audible au début. L'enfant commence à s'intéresser à son environnement, à son interlocuteur. La complexité syntaxique se met en place, les références se déplacent d'un signifiant à l'autre, la cohésion se généralise

Des événements nodaux interviennent souvent au milieu desquels surgit brusquement une forme nouvelle (à l'occasion d'un jeu répétitif, lors de l'expression d'un secret, dans des moments d'opposition). D'autres évolutions sont plus lentes, de nombreuses variantes morphologiques apparaissent et se réduisent très progressivement (pronoms sujets et compléments, termes lexicaux, formes verbales...).

Une sorte de pédagogie de la relation s'instaure avec le temps, l'enfant arrive à anticiper la demande de l'adulte, presque à le mimer ou à prendre sa place discursive (cas de jeu de rôle ou d'identification).

L'enregistrement, même partiel, de telles séries de séances permet de focaliser différemment la recherche en fonction d'un élément que l'on veut particulièrement étudier (pronoms, temps verbaux, modalités d'assertions du dire...). Il est à noter que l'étude est toujours à envisager de manière interdiscursive et dialogique. Il est hors de question d'étudier le langage de l'enfant en dehors du discours qui lui est adressé. Tous ces phénomènes relèvent bien de l'inter-discursivité.

Conclusion

Je voudrais montrer par ces remarques que le meilleur fonctionnement du langage handicapé passe par une ouverture de l'oreille / de l'audition à sa dimension symbolique ou relationnelle dans l'espace-temps de référence que constitue l'espace de la séance mené avec un / une interlocuteur/trice préférentielle, ce qui implique en final, après un temps d'intense investissement, un temps de désengagement, d'indifférence relative et de réinvestissement des lieux et espaces préalablement désaffectés.

Bibliographie

ALBERT DI CRISTO, *Le cadre accentuel du français contemporain, essai de modélisation*, 1^e partie, pp. 184-205, Langues, Cahiers d'études et de Recherches Francophones, n°3, vol. 2, septembre 1999

YOLDES F. D., ISEL F. et BAKRI N., *Représentations phonologiques et structuration temporelle de la parole chez l'enfant déficient auditif*, p. 101-112, Revue Française de Linguistique Appliquée, Grands Corpus : diversité des objectifs, variété des approches, vol. IV-1, juin 1999

KONOPCZYNSKI G., *Quand et comment un bébé (9-12 mois) sait-il adapter son type de discours au contexte*, Actes du 16^e Congrès International des Linguistes, Paris, Pergamon, Oxford, Elsevier Science, Paper n° 0514, 1998

LACHERET-DUJOUR A., BEAUGENDRE F., *La prosodie du français*, préface de ROSSI M., CNRS, Langages, CNRS Editions, Paris, 1999

POUDER M. C., *Aspects pragmatiques de la modification des rôles discursifs dans une psychothérapie d'enfant (retard de parole et de langage)*, Rééducation Orthophonique, vol. 35, septembre-octobre 1997, n° 191

-----, *À propos de quelques modifications du système énonciatif chez un enfant dysphasique en cours de thérapie du langage : problèmes d'analyse de corpus longitudinaux dans l'analyse de la remédiation du langage*, Actes du 1^{er} Symposium d'Analyse du Discours, Université Complutense, Madrid, avril 1998.

SIGNE, TEXTE ET TRADUCTOLOGIE

Tours et entours de la dénomination : la *signalétique* entre terminologie et dénomination

BOSREDON Bernard
SYLED-RES, Paris 3, Sorbonne nouvelle

Introduction

- Nous concevons communément les dénominations courantes de la langue ordinaire, les termes techniques des langues spécialisées et les noms propres comme relevant, pour les premiers d'un système lexical, les seconds des règles d'une nomenclature ou mode de classification technique - et donc causale - d'aménagement linguistique, pour les derniers enfin d'une histoire des noms d'objets uniques²¹.
- Ces trois régimes dénominatifs sont l'objet d'études spécialisées en lexicologie et lexicographie, en terminologie et terminographie, en onomastique classique ou dans un modèle renouvelé, fort des contributions de la philosophie du langage, de la sémantique référentielle et de l'analyse du discours²².
- L'approche « signalétique » — objet de cette communication — appartient au dernier champ de recherche, celui de l'analyse des noms d'entités individuelles fortement ancrées dans des usages et des pratiques de nomination. C'est le cas des titres d'œuvres, *Le déjeuner sur l'herbe* (un tableau), *Meunier tu dors*, *Les feuilles mortes* (chansons) ; des familles de noms de lieux, *Le Cluny* (une brasserie à Paris), *rue Bonaparte*, *place du Panthéon* ; *Le Tour de France*, *Paris-Dakar* (épreuves sportives) etc.
- Nous nous proposons d'abord de présenter les propriétés des dénominations qui ressortissent de la signalétique ou *dénominations signalétisées* (désormais *DS*) et constituent un champ intermédiaire entre les dénominations lexicales et les termes de la terminologie. Nous observerons que ce champ intermédiaire quelque peu composite partage avec la famille des noms propres la

²¹ Ceci implique que nous restreignons le terme de dénomination à tout ce qui permet de référer à des "objets" et non à des relations. En d'autres termes, les formes linguistiques du français qui sont l'objet de cette étude ne sont ni des verbes, ni des adjectifs, ni des prépositions ni toute autre forme qui ne correspondent pas à des GN définies, pour les expressions mono-référentielles, ou des N non munies d'une quantification, pour les autres.

²² BOSREDON B, PETIT G., TAMBA I. 2001.

même propriété référentielle, désigner une entité individuelle en la nommant. Il se sépare d'elle cependant en synchronie au plan morpho-sémantique, les DS présentant une forme de compositionnalité qui les fait ressembler aux termes des discours spécialisés. Ces propriétés analysées, nous verrons pour terminer quelles conséquences peut avoir en traductologie cette spécificité à fois sémantico-référentielle (monoréférentialité) et morpho-sémantique (compositionnalité) des DS.

➤ Les DS présentant une diversité considérable, je sélectionnerai les titres, principalement de tableaux, et des éléments complémentaires empruntés à l'odonymie ou noms de rues et autres voies de communication pour les besoins de la démonstration.

I. Propriétés sémantico-référentielles des DS (DS/lexique/terminologie)

Je définirai les *dénominations signalétisées* (DS) comme des dénominations monoréférentielles motivées relatives à un terrain pragmatique de la référence²³. La signalétisation peut donc concerner des noms d'individus, des noms d'objets singuliers renvoyant à des artefacts : titres ou noms d'œuvres d'art, titres de films, de chansons, de toiles, de photographies, noms de parfums, de bateaux, de cafés, de restaurants etc. etc. C'est la dimension pragmatique de leur emploi qui est à l'origine de leur motivation. J'appellerai enfin *Signalétique* l'ensemble de marques linguistiques configurant ces dénominations selon des distributions contraintes et/ou statistiquement prégnantes. Il nous faudra établir ce qui distingue ces secteurs pragmatiques de la dénomination signalétisée des domaines de spécialités, rubriques techniques des dicos²⁴.

I.1 Dénominations mono-référentielles versus dénominations classificatoires et dénominations catégorielles

Les titres et autres DS partagent avec les Npr la propriété d'être des dénominations. Ils s'en distinguent en ce qu'ils appartiennent à des répertoires pré-établis. Nous retiendrons les 3 propriétés caractéristiques ci-dessous :

²³ BOSREDON B., 2006.

²⁴ CANDEL D., pp. 100-115, 1979.

Propriété (p1) : le caractère monoréférentiel des DS les distingue à la fois des termes d'une terminologie et des noms communs du système lexical français.

Propriété (p2) : les DS partagent avec les Npr et les termes de la terminologie la propriété de présenter des configurations invariantes dans tous les emplois qui en sont faits, contrairement aux descriptions définies, aux désignations nominales dont la forme variable dépend du choix du locuteur.

Propriété (p3) : les titres et plus largement les DS présentent une propriété nouvelle par rapport aux Npr et aux noms standard, celle d'être des dénominations conçues comme inédites.

La propriété (p1) est à mettre en relation avec d'autres propriétés linguistiques. Les DS peuvent, comme les noms propres, être recueillies dans des dictionnaires spécialisés. Mais elles ne figurent pas dans le lexique avec les mêmes propriétés morpho-lexicales usuelles (synonymie, hyperonymie...). Elles constituent par ailleurs un système d'index permettant la référence à un individu et non à un système terminologique organisant un champ de connaissances dans un système classificatoire, ni non plus un système lexical découpant l'expérience cognitive en catégories distinctes.

La propriété (p2) les rapproche des Npr et des noms catégoriels du système lexical en ce qu'elles présentent des configurations invariantes dans tous les emplois qui en sont faits.

Comme les noms propres, ce sont des désignateurs rigides au sens de Kripke²⁵. Comme eux, ce sont des dénominations ; cela est à rapprocher de leur capacité commune à tenir lieu d'arguments pour des prédicats appellatifs, verbes ou relateurs, comme dans les exemples ci-dessous :

(1) « *Mathématique etc.* : », cet ouvrage au titre étrange de Jacques Roubaud a été publié en 1997

(2) « *Portrait d'un chevalier* », encore appelé « *Le chevalier au bain* »²⁶

(3) « *Les meules* » ou « *Le champ de pommes de terre* » (Gauguin)

²⁵ Chez S. KRIPKE un nom propre désigne son référent directement sans passer en quelque sorte par ses propriétés. Conforme à une tradition initiée par J.S. MILL (MILL, 1896 : 35), un nom propre *dénote* (i.e. *réfère à*) un individu mais ne le *connote* pas (i.e. ne le *décrit* pas). Si donc, il réfère bien à un individu particulier, ce ne peut être uniquement en vertu des propriétés qui le caractérisent. Selon KRIPKE également, l'identification d'un individu en vertu d'un paquet de propriétés accidentelles ne peut donner qu'une identification accidentelle paramétrée par des valeurs relatives à un monde possible. Concrètement, le porteur du nom *Chirac* ne cesse de référer au même individu, que l'on évoque le monde réel ou un monde imaginaire. En revanche, ce n'est pas désigner nécessairement le même individu si j'y réfère par la description définie, *le président de la république*, puisque cette désignation nominale dénotera CHIRAC dans le monde réel et quelqu'un d'autre dans un monde possible.

²⁶ G. PEREC, 1979.

La propriété (p3) les éloigne des Npr et des noms catégoriels mais les rapproche des termes des nomenclatures et des discours spécialisés. Contrairement aux premiers, les DS n'appartiennent pas à des répertoires ou à des catalogues spécifiques, pré-établis, "codés". Les titres notamment présentent la propriété de ne pas être — sans risque — réutilisables.

(p3) exprime l'unicité fondée non seulement sur le lien référentiel (une forme \Leftrightarrow une entité unique) mais également sur l'unicité de la forme linguistique utilisée; c'est en tout cas, quels que soient les cas d'espèce, la représentation que les locuteurs ont de la donation des noms signalétisés. Ils les conçoivent comme des dénominations originales et donc nouvelles. Ils les construisent, les inventent . Parfois en même temps que leur référent (tableau, bateau, événement sportif, etc) ces dénominations partagent cette propriété avec les termes de la terminologie, même si la production des termes est réglée par un protocole.

I.2 Morpho-sémantisme et compositionnalité : la question de la motivation

Nous avons vu que ce qui rapprochait les DS et ces termes c'est que ces 2 types de formes étaient caractérisés, contrairement aux Npr et aux dénominations lexicales, par une structuration morphosyntaxique de nature compositionnelle :

(4) *outil à chambre avec pilote pour l'avant-trou*

(5) *vis à billes, visse à tête noyée, visse à tête bombée*²⁷

(6) *Casseur de pierres à la brouette*

Autoportrait à l'oreille coupée

(7) *Café grand-mère, rue Bonaparte*

(8) *Le prix Renaudot / Le Renaudot; le paquebot France/ Le France*

Les exemples (4), (5) sont des termes spécialisés qui déterminent une classe d'objets techniques par addition de propriétés caractérisantes. Dénominations classificatoires, elles s'opposent à d'autres dénominations du même type construites selon une normativité pensée. Des règles constituent cette normativité qui se présente comme l'expression d'une nécessité organisatrice et explicative : on peut justifier une nomenclature consacrée à un domaine technique en donnant les raisons de l'affectation de tel terme à tel type d'objet.

²⁷ H. BÉJOINT, F. MANIEZ, 2005, p. 220.

En revanche, les exemples (6), (7), et (8) témoignent d'une logique différente.

Ils ne correspondent pas à des classes mais à des individus ; ils identifient, caractérisent un individu par un trait qui n'appartient qu'à lui. Par exemple dans (6) et (7), *à la brouette*, *grand-mère*, *Bonaparte*, etc. sont des éléments indexicaux et non propriaux.

II. Propriétés formelles des DS : signalétisation par distribution contrainte ou par choix préférentiels

Les formes de la caractérisation indexicale sont extrêmement nombreuses et variées. Si l'on prend le seul exemple de la titrologie picturale, on observe des choix lexicaux exprimant la forme, la couleur, la position dans l'espace, des choix de structures grammaticales privilégiant des constructions en *à + le* ou *avec*, des titres avec un nom tête évoquant le champ de la peinture :

(9) *Nu au lever*, *Autoportrait à l'oreille coupée*, etc...²⁸

Il s'agit là de choix préférentiels qui constituent un ensemble de pratiques dites parfois « conventionnelles » pour reprendre la formule de Sylvain Auroux²⁹. Il s'agit de régulation informelle repérable dans des pratiques écrites spécifiques.

À côté de ces choix conventionnels, on observe également des constructions distributionnelles contraintes comme le cas des noms de rues :

(10) *rue Bonaparte / rue de Paris*

(11) *rue * de Bonapart / rue * Paris*

(12) *Le Champollion* (un cinéma) / *Le ? cinéma Champollion*

(13) *Le Cluny* (une brasserie) / *Le ? café Cluny*

(14) *La BNP / La ? banque BNP*

vs

(15) *Le rapport Delors / Le ? Delors*

(16) *La génération Mitterrand / La ?? Mitterrand.*

²⁸ B. BOSREDON, 1997, pp. 161-187.

²⁹ S. AUROUX, 1991, pp. 77-107.

Nous avons montré par ailleurs que ces contraintes n'étaient pas de même nature ou ne pesaient pas de façon uniforme. Mais le résultat à retenir de l'observation de ces données est l'existence d'un système plus ou moins contraint de la dénomination d'entités uniques dont on voit qu'il contribue à produire des dénominations signalant un type de référent (cinéma, restaurant, toponymes) par rapport à d'autres. Ces dénominations motivées visent l'identification au moyen d'une caractéristique à fonction indexicale ou au moyen de la séquence LE + Npr (le Npr étant éponyme puisque *Cluny* dénomme d'abord une abbaye célèbre avant de pouvoir dénommer un restaurant).

III. Bilan et pistes traductologiques

La signalétique apparaît donc comme un régime dénominatif qui privilégie la récurrence de tours et de choix spécifiques dans la construction de ces identifiants polylexicaux que sont les DS. Les locuteurs peuvent avoir le sentiment de construire des formes inédites mais en réalité, ils cultivent, sans y prendre garde un formulaire établi. Ces schèmes prêts à l'emploi constituent une sorte de stéréotypie de la dénomination construite de façon apparemment libre. Nous constatons que ces schèmes récurrents qui impriment une facture spécifique à ce type de dénominations constituent l'essence et l'originalité de ces dénominations motivées. Par là, elles sont assez proches des proverbes dont la valeur de proverbe est au moins autant portée par la forme du signifiant que par le sens de sorte que la traduction pose, dans les deux cas, des problèmes analogues. On sait qu'un proverbe ne peut pas être traduit mais qu'il doit trouver son « équivalent » sous peine de perdre sa valeur de « dire proverbial ». On voit, de même, que les dénominations signalétisées ne peuvent être traduites qu'en gardant intacte la dimension de la dénomination portée par la structuration du signifiant sous forme de schèmes récurrents. Le traducteur devra donc établir les appariements "naturels" entre les modes constructifs relevant de chacune des deux langues.

Bibliographie

AUROUX Sylvain, *Lois, normes et règles*, HEL, 13/1, pp. 77-107, 1991.

BOSREDON Bernard, *Titres et légendes : absence de marque et marque d'absence*, Travaux linguistiques du CERLICO, 9, Rennes, P.U.R., 1996.

BOSREDON Bernard, *Les titres de tableaux*, PUF, Paris, pp. 98-100, 1997.

- BOSREDON Bernard, *Titres et noms propre : des voisins ou des cousins ?*, Peeters, Louvain, à paraître, 2006,
- BOSREDON Bernard, TAMBA Irène, *Npr et dictionnaire de langue*, in Nom propre et nomination, éditeur M. Noailly, CNRS, dépôt Klincksieck, Paris, 1995.
- BOSREDON Bernard, PETIT Gérard, TAMBA Irène (éditeurs), *Linguistique de la dénomination*, Cahiers de praxématique, 36, Praxiling, Université Paul-Valéry, Montpellier III, 2001.
- CANDEL Danielle, *La préservation par domaines des emplois scientifiques et techniques dans quelques dictionnaires de langue*, Langue française, 43, pp. 100-115, 1979.
- FRADIN Bernard, MARANDIN Jean-Marie, *Autour de la définition : de la lexicographie à la sémantique*, Langue française, 43, pp. 60-83, 1979.
- KRIPKE Saul, *Naming and Necessity*, Oxford, Blackwell, 1980.
- MILL John Stuart, *Système de logique déductive et inductive*, trad. L. Peisse, Paris, Alcan,
- PEREC Georges, Balland, Paris, 1988, Poche, [1979].
- REY-DEBOVE Josette, *Npr et dictionnaire de langue*, Nom propre et nomination, éditeur M. Noailly, pp. 107-122, CNRS, dépôt Klincksieck, Paris, 1995.
- TAMBA Irène, livre Peeters sur la dénomination, 2006.

Terminologie et néologie dans la langue française

WALTER Henriette
Professeur émérite de linguistique
Université de Haute-Bretagne
Présidente de la SILF

Dans le vaste domaine de la lexicologie, la terminologie tient une place bien particulière et plutôt restreinte puisque, loin de porter sur l'ensemble du lexique d'une langue, elle ne s'applique chaque fois qu'à un domaine spécifique, et où des définitions précises s'imposent. De plus, la terminologie se trouve toujours liée à la néologie car il est constamment nécessaire de nommer les nouvelles notions ou les nouveaux outils nés des progrès dans chacune des disciplines concernées.

En France, il existe depuis de nombreuses années, au sein du gouvernement, un dispositif dit d'enrichissement de la langue française, spécialement créé pour proposer de nouvelles formes lexicales pour des notions ou des techniques n'ayant pas encore reçu de dénomination spécifique dans la langue française. En même temps s'infiltrèrent des emprunts aux langues étrangères. Ces formes empruntées sont parfois bienvenues parce qu'elles remplissent un vide lexical du français, mais elles méritent souvent d'être remplacées par de nouveaux termes, plus transparents en français. C'est la méthode de travail de ces commissions de terminologie et de néologie chargées de l'enrichissement de la langue qui fait l'objet de l'exposé qui suit.

I. Quelques opérations réussies

Il est vrai que l'évolution des langues n'a jamais été décidée par décret, mais des propositions venues d'en haut ont parfois été unanimement acceptées dans l'usage commun.

Il ne viendrait, par exemple, à l'idée de personne aujourd'hui de nommer son ordinateur un *computer*, bien que ce mot ait pourtant connu, tout comme *software*, une brève heure de gloire avant 1970, où *logiciel* a été proposé et l'a emporté. Depuis, non seulement le terme *logiciel* a été substitué à *software*, mais il a été à l'origine d'autres termes d'informatique comme *didacticiel* (logiciel destiné à l'enseignement par ordinateur), *ludiciel* (logiciel de jeux), *progiciel* (ensemble de programmes en vue d'une même application par divers utilisateurs).

De même, le terme *puce*, pour désigner la plaquette de silicium sur laquelle est gravé un microprocesseur, a barré la route à son concurrent anglais *chip*, ambigu pour un francophone, habitué à relier ce mot à de fines rondelles de pommes de terre frites.

Dans le domaine des sports, on peut citer le *vélo tout terrain*, désormais connu aussi sous le sigle *v.t.t.*, qui a été largement adopté par le grand public, de préférence à *mountain bike* (“vélo de montagne”).

En dehors de ces quelques réussites incontestables, et qui sont passées dans le domaine public, on connaît peu l'étendue des études terminologiques organisées par l'État français depuis plus de trente ans, et qui ont été structurées de façon beaucoup plus complète il y a dix ans.

II. Le dispositif pour l'enrichissement du français

Le dispositif créé par décret, le 3 juillet 1996, comprend une Commission générale de terminologie et de néologie, qui travaille en collaboration étroite et constante avec l'Académie française pour proposer des termes précis dans divers domaines spécialisés, ces termes ne devenant obligatoires que dans les textes administratifs, tout en étant seulement recommandés aux usagers du français.

Dans cette démarche, ce qui est intéressant pour les linguistes, c'est qu'au sein des diverses commissions spécialisées, des experts, des hauts fonctionnaires et des chercheurs exercent une veille lexicale afin de repérer les besoins en nouveaux termes, le plus souvent révélés par des formes empruntées, qui ont le mérite d'exister mais qui peuvent prêter à confusion. Une réflexion approfondie sur le ou les sens précis à prendre en compte pour un terme donné permet ensuite aux diverses commissions de proposer un terme mieux adapté aux structures lexicales du français.

III. Le fonctionnement du dispositif

La Commission générale de terminologie et de néologie coordonne et harmonise les travaux de 18 commissions spécialisées, à raison d'une par département ministériel : agriculture, culture, défense, économie et finances, éducation, industrie pétrolière, informatique, ingénierie nucléaire, justice, santé, sciences et techniques spatiales, télécommunications, transports...

Cette Commission générale est placée sous la responsabilité du Cabinet du Premier Ministre et comprend 19 membres, dont 5 membres de droit, parmi lesquels le Secrétaire perpétuel de

l'Académie française, et 13 personnalités qualifiées, nommées par le Ministre de la culture et de la communication. Le secrétariat en est assuré par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF). En outre, l'ensemble de ce dispositif a pour partenaires :

- l'Académie des Sciences ;
- L'Association française de normalisation (AFNOR) ;
- Le CNRS, dont un laboratoire de néologie et de terminologie fournit des dossiers de base aux différentes commissions ;
- Les organismes de terminologie du gouvernement canadien (base de données *Termium*) et de l'office québécois de langue française (*Grand Dictionnaire terminologique*) ;
- Les spécialistes de terminologie de la Communauté française de Belgique.

IV. La navette des fiches terminologiques

Les commissions spécialisées (de 20 à 30 membres chacune) sont composées d'une majorité d'experts bénévoles et d'un petit nombre de fonctionnaires. Elles se réunissent à raison d'une séance de trois heures tous les mois ou tous les deux mois.

Les membres de chaque commission examinent dans le détail toutes les implications sémantiques des termes étudiés, puis rédigent des fiches terminologiques où figurent le domaine spécifique auquel le terme s'applique ainsi que la définition concise mais complète du terme étudié et, éventuellement, le terme étranger équivalent. Ces fiches sont ensuite transmises à la Commission Générale. Cette dernière veille à leur harmonisation et vérifie leur pertinence avant de recueillir l'avis de l'Académie française, qui accepte, commente, amende ou refuse. Le terme est alors renvoyé à la Commission générale, qui répercute les nouvelles propositions à la commission spécialisée, qui reprend le travail. La navette se prolonge jusqu'à ce que le terme et sa définition soient finalement acceptés par les diverses instances. Ils sont alors publiés au *Journal Officiel*, sous la rubrique "Avis et communications", et paraissent aussi dans le *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, pour une plus grande diffusion auprès des enseignants.

Les termes retenus deviennent dès lors en principe obligatoires, mais, comme on l'a dit, uniquement pour les communications des établissements publics de l'Etat.

V. Des efforts valables mais qui risquent d'être inefficaces

Conscients que certaines propositions néologiques arrivent parfois trop tard, les responsables de ce dispositif ont créé récemment un groupe restreint d'intervention urgente pour des formes empruntées à l'anglais, souvent créatrices d'incompréhension car elles ne portent que sur un sens restreint par rapport à l'emploi du même terme en anglais. Parmi les derniers termes examinés en procédure d'urgence, ont été adoptés :

- face à **gender mainstreaming** : **paritarisme**

Domaine : Sciences humaines/sociales

Définition : “action en faveur de l'égalité entre les femmes et les hommes”

- face à **outsourcing** : **externalisation**

Domaine : Économie et gestion d'entreprises

Définition : “recours à un partenaire extérieur pour une activité qu'une entreprise ou une organisation décide de ne plus assurer elle-même”

Note : l'externalisation couvre également la sous-traitance

- face à **wavelet** : **ondelette**

Domaine : Physique. Mathématiques

Définition : Oscillation de moyenne nulle, caractérisée son instant d'émission et sa durée.

Mais le groupe de procédure d'urgence ne prend pas ses décisions dans la précipitation. Par exemple, un terme qui avait déjà subi des allers et retours entre les diverses instances, vient d'être renvoyé à la Commission spécialisée de terminologie et de néologie de la défense pour un nouvel examen. Il s'agit de :

- **transfert au civil**

Domaine : Défense

Définition : Transfert ou recours à des civils en vue d'exercer des responsabilités; des fonctions ou des emplois confiés jusque-là à des militaires

Équivalent étranger : **civilianisation**

VI. Production de glossaires spécialisés

De petits livrets de format réduit, émanant des commissions spécialisées et ayant d'abord paru en listes au *Journal Officiel*, sont publiés par la DGLFLF (6, rue des Pyramides, 75001, Paris), qui les distribue gratuitement. Trois livrets récemment parus :

Vocabulaire de la défense (2005) ;

Vocabulaire des techniques de l'information et de la communication (2005) ;

Vocabulaire de l'audiovisuel et de la communication (2006) offrent des exemples de quelques trouvailles intéressantes, mais aussi de propositions discutables.

VII. Des néologismes réussis

Parmi les néologismes qui ont des chances de rencontrer l'approbation du public, citons :

calculette, qui est une réponse à ceux qui estiment que, quoi qu'on fasse, la forme anglaise est toujours plus courte que la forme française, donc plus facile à utiliser (dans ce cas : *pocket calculator*).

foire aux questions, qui est particulièrement bien trouvé pour remplacer *frequently asked questions (FAQ)*, puisque le sigle en français est exactement le même.

minimessage, pour *short message*.

page d'accueil, pour *home page*.

téléchargement, qui couvre à la fois *uploading* (téléchargement à partir d'un autre ordinateur) et *downloading* (téléchargement vers un autre ordinateur).

numérique, pour *digital*.

numériser, pour *to digitize*.

télévision à péage, pour *pay TV*.

écran tactile, pour *touch screen*.

graduation, pour *scalability*.

octet, plus motivé que *byte*, un octet étant composé de huit éléments traités comme un tout.

génie logiciel, pour *software engineering*.

VIII. Des néologismes moins convaincants

En revanche, certaines propositions, comme **bloc-notes** pour *blog*, ont peu de chances d'être suivies d'effet, non seulement parce que **bloc-notes** est peu spécifique, mais aussi parce que ces écrits sur l'internet ont déjà proliféré de manière considérable sous le terme anglais *blog*.

Toutefois, l'inclusion de cette entrée dans le livret *Vocabulaire des techniques de l'information et de la communication* a l'avantage de préciser ce qu'est un **blog** (qu'on pourrait tout simplement franciser en **blogue**) : “site sur la toile, souvent personnel, présentant en ordre chronologique de courts articles ou notes, généralement accompagnés de liens vers d'autres sites”. On y apprend en outre qu'il s'y ajoute un logiciel spécialisé qui met en forme le texte et les illustrations, construit des archives, offre des moyens de recherche et accueille les commentaires d'autres internautes (pp. 22-23).

IX. Un bilan provisoire

En dernière analyse, et en particulier pour les réflexions qu'il suscite, le travail de ces commissions de terminologie et de néologie mérite d'être mieux connu.

L'intérêt principal de ces listes finalement portées à la connaissance du public sous forme de petits glossaires*, c'est qu'on y trouve des termes qui ne figurent pas dans les dictionnaires courants, ou qui y figurent mais avec un sens différent. Ces petits livrets constituent donc en fait une incitation à réfléchir sur l'innovation lexicale et sur son adaptation progressive au monde qui change. Ils représentent aussi un moyen d'enrichir la langue française tout en facilitant la compréhension de notions mal connues du public, et d'en élargir l'emploi hors des cercles d'initiés.

Notes bibliographiques

*par exemple : *Vocabulaire de l'audiovisuel et de la communication*, Paris, DGLFLF, 2006, 100 p. ;

Vocabulaire des techniques de l'information et de la communication, Paris, DGLFLF, 2005, 276 p. ;

Vocabulaire de la défense, Paris, DGLFLF, 2005, 124 p. ;

Tous ces livres peuvent être obtenus gratuitement auprès de la DGLFLF, 6 rue des Pyramides, 75001, Paris.

Bibliographie

WALTER Henriette, *Dictionnaire des mots d'origine étrangère*, Paris, Larousse-Bordas, 427 p. (en collaboration avec Gérard WALTER), 1998.

WALTER Henriette, *Honni soit qui mal y pense ou l'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais*, Paris, Robert Laffont, 2001, 352 p.

WALTER Henriette, *L'étonnante histoire des noms des mammifères. De la musaraigne étrusque à la baleine bleue*, Paris, Robert Laffont, (en collaboration avec Pierre AVENAS), 2003, 486 p.

Le signe linguistique entre *langue* et *discours*. Une approche traductologique

BARAKÉ Bassam
Université Libanaise

Dans son double mouvement de sémasiologie (point de vue du récepteur partant des signifiants et des structures syntaxiques pour inférer les structures sémantiques) et d'onomasiologie (point de vue de l'émetteur, inverse du premier), l'acte de langage affecte quatre niveaux qu'il faut prendre en considération dans toute analyse linguistique, terminologique ou traductologique :

1. le niveau *référentiel*, celui du monde réel ou imaginaire ;
2. le niveau *conceptuel*, celui de la saisie mentale et de la représentation à partir du référentiel lorsqu'il s'agit du processus onomasiologique et à partir de la langue lorsqu'il s'agit du processus sémasiologique ;
3. le niveau de la *langue naturelle* et de la compétence linguistique dans son ensemble ;
4. le niveau du *texte* produit, dans ce qu'il comprend de composants linguistiques, situationnels, intentionnels, etc...

Nous allons essayer d'analyser le signe linguistique en prenant en considération ces quatre niveaux et en particulier à partir de la théorie des « deux logiques du langage », telle qu'elle est énoncée par Michel LE GUERN. La comparaison entre le français et l'arabe, l'acte traducteur entre ces deux langues, nous permettront de mieux cerner le fonctionnement du signe linguistique dans la « logique » de son fonctionnement entre langue et discours d'une part, et dans son passage entre le français et l'arabe, de l'autre.

Du point de vue des logiciens et des linguistes, le trope n'est pas uniquement une « figure par laquelle un mot ou une expression sont détournés de leur sens propre » (*Le Robert*), c'est un emploi spécifique de la langue qui affecte les niveaux les plus profonds de l'activité de communication. Aussi prendrons-nous cette figure de style comme corpus et comme témoin de l'acte d'encodage, de décodage et bien sûr de l'acte de traduire.

A la suite de Michel LE GUERN, nous poserons deux postulats :

1. La seule logique pertinente pour la langue est la logique intensionnelle.
2. La parole fait appel aux deux logiques dans une structure hiérarchisée : les unités de rang inférieur relèvent de la logique intensionnelle, les unités de rang supérieur mettent en œuvre une logique extensionnelle. (*Les deux logiques du langage*, Paris, Champion, 2003, p. 20)

Ainsi, tout signe linguistique doit être envisagé - en tant que unité appartenant à la langue - selon deux niveaux d'analyse : le niveau du lexique et le niveau de l'énoncé.

1. Au niveau du lexique, il signifie indépendamment de l'existence d'un univers référentiel déterminé. Il est en instance d'actualisation. Le mot « chat » du dictionnaire (de la langue) est prêt à désigner tous les chats du monde et de tous les temps.
2. Au niveau de l'énoncé, le mot fonctionne dans un syntagme nominal et il est envisagé par rapport à un univers de référence et à une situation de communication bien déterminés. « Le chat du voisin prend le soleil dans le jardin » est un énoncé qui établit un univers de référence bien limité. Par les paramètres d'énonciation, il impose les conditions et définit les normes du fonctionnement référentiel de la lexie « chat ».

Pour mieux cerner cette problématique du fonctionnement du signe linguistique, citons, encore une fois, Michel LE GUERN : « Les mots de la langue, écrit-il, ne sont pas en relation immédiate avec les choses. Ils ont un signifié, mais n'ont pas de référence. Le mot *maison*, en tant que mot de la langue, ne dit pas une maison. Le mot *cheval* ne dit pas un cheval; il n'est en relation immédiate avec aucun être concret; il exprime seulement un ensemble de propriétés, et la question de savoir s'il existe dans l'univers des êtres auxquels appartiennent ces propriétés n'a aucune pertinence pour le lexique : c'est de la même manière que *cheval* et *licorne* font partie du lexique du français. [...] Les mots que les lexicographes désignent comme substantifs ne sont en réalité que des prédicats, ils disent des propriétés et non des substances, des qualités et non des objets. (2003, p. 32)

Étant intimement lié à l'utilisation qui en est faite, le trope dépend de son actualisation dans un énoncé déterminé et agit aussi bien au niveau du lexique qu'à celui de l'énoncé. « *Pour tous les référents usuels d'une culture*, écrit Bernard POTTIER, *la langue dispose d'une appellation qui vient immédiatement à l'esprit de la communauté* », (1987, p. 45).

Cette dénomination, qu'il appelle « orthonyme », est la lexie la plus adéquate pour pointer sur le référent. Pour désigner un chat qui prend le soleil dans le jardin, un locuteur français aura naturellement à la bouche la lexie « chat ». Transposée au niveau inverse de la réception du discours, la dénomination correspondrait à l'interprétation de la lexie par le sens propre (par le sens attesté dans le dictionnaire). L'utilisation tropique de la langue, ainsi que la connotation, les jeux de mots, les mots d'esprit, etc..., sont tributaires des relations entre le référent, le sens propre et cette dénomination immédiate. Le trope se définit ainsi, par opposition à la dénomination immédiate de l'orthonyme, comme une dénomination médiate, comme une opération « supplémentaire » qui change la structure sémantique d'un sémème donné.

Si nous passons maintenant au phénomène de la traduction, nous nous rendons aussitôt compte de l'importance du plan conceptuel dans l'activité linguistique. La traduction d'un énoncé (1) d'une langue naturelle (1) à une langue naturelle (2) ne se fait pas par la recherche d'équivalents lexicaux (remplacer un signe linguistique par un autre). Il s'agit en fait d'un processus compliqué qui comprend au moins deux étapes :

1. Interprétation et compréhension de l'énoncé dans la langue (1). Ce processus transcende le niveau linguistique pour saisir les éléments conceptuels et leurs relations réciproques. Il est immédiat et souvent moins conscient que l'étape suivante ;
2. Élaboration dans la langue (2) d'un énoncé adéquat à la compréhension établie dans la première étape.

Dans le recueil de nouvelles publié dernièrement sous le titre de *Délicieuses frayeurs*, Maurice Pons raconte l'histoire d'un homme obnubilé par l'idée que la femme qu'il aime sonne à sa porte à quatre heures du matin. Ce personnage est sûr que c'est elle qui a tiré « la sonnette » (titre de la nouvelle) et descend de sa chambre pour aller lui ouvrir : « *C'est toi, dit-il. [...] Toi, avec tes cheveux de flamme et tes yeux verts...* » (Paris, Le Dilettante, 2006).

Comment traduire « cheveux de flamme » en arabe ? Il faut d'abord faire le décodage de l'expression dans la langue originale. Certainement, il s'agit d'une métaphore et, pour saisir le sens tropique, il faudrait chercher les sèmes constitutifs du mot. Si nous revenons aux définitions des dictionnaires de langue et à notre savoir linguistique et culturel, nous pouvons expliquer la métaphore comme suit : « *cheveux roux (ou rouge)* », « *cheveux brillants* » ou « *cheveux*

ondulants ». Dans le passage de la langue au discours, une seule propriété du mot « flamme » doit être actualisée.

D'abord, il est impossible de transcrire l'expression telle quelle en arabe. « شعرك الناري » ou « شعرك » « اللاهب » seraient inacceptables.

La traduction la plus adéquate serait double : d'abord transposer le signifié métaphorique tel quel. « Rouge » serait rendu par « أحمر ». Et aussi ajouter un autre adjectif « لاهب » qui renvoie à flamme, mais qui rappelle aussi le sobriquet donné à la danseuse du ventre « لهلوبة ». L'expression serait ainsi traduite en arabe par : « شعرك الأحمر اللاهب »

Malgré tout, les significations possibles en français ne sont pas toutes rendues dans cette expression. En effet, d'abord le mot « flamme » comprend le sens de « Passion amoureuse, désir amoureux » (*Le Petit Robert*), et ensuite, de par le fonctionnement intertextuel de tout objet littéraire, cette expression renvoie chez un lecteur averti à l'anecdote qui raconte comment Victor Hugo a hésité entre « cheveux de lionne » et « cheveux de flamme » pour se décider à l'utilisation de « cheveux fauves ». Il s'agit là des « contextes cachés » dont parle Paul Ricœur dans « le paradigme de la traduction »³⁰.

Prenons maintenant un autre exemple tiré du *Rocher de Tanios* de Amin MAALOUF. Nous lisons dans ce roman : « [...] et dans son visage de buse s'allumèrent des yeux carnassiers » (p. 23).

Deux traductions en arabe ont été faites de ce roman (l'une par Georges ABI SALEH et l'autre par Nahla BEYDOUN). Cette expression a été rendue en arabe comme suit :

1. Georges ABI SALEH : وفي وجهه العصفوري تتوقد عينان ضاربتان
2. Nahla BEYDOUN : ولمعت في وجهه الشبيه بالصقر الجارح عينان شبقتان

Il va sans dire que la première traduction est mauvaise. Abi Saleh traduit « buse » par son hyperonyme « oiseau ». Mais il a oublié que « oiseau » en français est polysémique et a deux équivalents arabes. Le mot désigne l'espèce (traduit en arabe par طَيْر ou طائر) et en même temps la sous-espèce des petits oiseaux, comme le chardonneret, le canari et le moineau (traduit en arabe par

³⁰ Paul RICŒUR dit à ce propos : « Car il n'y a pas seulement les contextes patents, il y a les contextes cachés et ce que nous appelons les connotations qui ne sont pas toutes intellectuelles, mais affectives, pas toutes publiques, mais propres à un milieu, à une classe, un groupe, voire un cercle secret », *Sur la traduction*, Paris, Bayard, 2004, pp. 47-48.

(عصفور). C'est ce dernier terme que le traducteur a malencontreusement choisi et l'expression qu'il donne connote exactement le contraire de son équivalent français.

Quant à la deuxième traduction, la métaphore est traduite par une comparaison : « un visage semblable à la buse » et *les yeux carnassiers* deviennent des « yeux lascifs ». Là aussi, la traduction est mal venue, quoiqu'elle se rapproche de l'original. Pour ma part, je suggérerais de traduire l'expression en intervertissant les deux adjectifs. « Visage carnassier » et « regard de buse » seraient très bien acceptés en arabe :

وتوقدت عينا صقر في وجهه الضاري

A partir de ces deux exemples, nous pouvons dire que, dans l'acte de traduire, le niveau le plus dynamique serait la relation entre la référence et le discours plus que la relation entre la langue et le discours. C'est pour cette raison que l'on pourrait dire avec Paul Ricœur que la traduction est une des composantes essentielles et permanentes de la « dynamique culturelle ».

Permettez-moi de reprendre ici un exemple que j'ai eu l'occasion de présenter et qui correspond exactement à notre propos.

Au début du fameux roman de Gustave FLAUBERT, nous apprenons que Madame Bovary mère cherchait une femme pour son fils Charles. Elle lui a trouvé une certaine veuve, Madame Dubuc, qui, bien que plus âgée que lui, ne manquait pas d'avantages. « Quoiqu'elle fût laide, sèche comme un cotret, *bourgeonnée comme un printemps*, Madame Dubuc ne manquait pas de partis à choisir » (*Madame Bovary*, Paris, « L'Intégrale », Éd. du Seuil, p. 578)³¹.

La comparaison "bourgeonnée comme un printemps" introduit une combinaison de plusieurs tropes :

- une *comparaison*, évidemment ;
- une *métonymie* situative : Printemps / Arbre (au printemps) ;
- une *métaphore* : "bourgeonnée" ;
- le tout ayant une signification *ironique*.

³¹ cotret : petit bâton de bois.

Nous avons là un des rares exemples où métonymie, métaphore et comparaison fonctionnent au niveau d'une seule expression. Le lexème « bourgeonnée » est pris au sens propre et au sens métaphorique : la dame est couverte de boutons, une des définitions de « bourgeonnée » est : « couvert de bourgeons, de boutons. *Un nez d'ivrogne, rouge et bourgeonné* ». Cependant la comparaison avec le printemps lui donne une deuxième acception (couvert de bourgeons comme un arbre au printemps) : le lien est ainsi établi entre la laideur de la dame et la branche qui bourgeonne.

Le travail de cette comparaison est inhabituel. C'est le comparant qui porte le trope, alors que le comparé se contente d'être l'indicateur du sens figuré. « Bourgeonnée comme un printemps », comprenons : comme un arbre au printemps est plein de bourgeons. Ici, le glissement de caractérisation s'effectue entre deux entités se trouvant l'une en même temps que l'autre (au printemps, l'arbre est couvert de bourgeons), ou entre deux entités dont l'une est la cause de l'autre (le printemps, avec ses bouffées de chaleur, son soleil, la longueur de ses jours, tout cela fait pousser les bourgeons). Le substantif qui porte cette signification métonymique est donc le comparant. La caractérisation métonymisante se trouvant dans l'autre terme de la comparaison, l'acception tropique n'est perçue que grâce au lien sémantique qui rattache le comparant au comparé. L'adjectif « bourgeonnée » fonctionne ainsi sur un double registre : il est métaphore lexicalisée parce qu'il caractérise un être humain (Mme Dubuc est bourgeonnée) et en même temps il est métonymisant parce qu'il caractérise le comparant temporel (printemps). Etant une durée et un temps, le printemps ne peut pas - du point de vue de la référence - être plein de bourgeons.

De cette combinaison métaphorique, métonymique et comparative naît l'ironie ⁽³²⁾. Cette dernière est due essentiellement à la signification métonymique de "printemps", laquelle se trouve en opposition directe avec les connotations de ce même lexème. En effet, une inversion de l'échelle argumentative s'effectue entre ce lexème et son dénoté métonymique. Le « printemps » signifie habituellement la beauté, la jeunesse, la saison des amours. Sa valeur sémémique dans la comparaison se situe juste à l'opposé, dans l'isotopie de la laideur et de la vieillesse. Cette antonymie entre le dénoté propre et le dénoté figuré est à l'origine de l'acception ironique de la comparaison.

³² Le "printemps" de Madame Dubuc est tout à fait à l'opposé de celui de cette belle fille que FLAUBERT rencontre en Palestine : « *La jeune fille me fait un oeil des plus engageants, sa figure épanouie rit comme un printemps* » (*Voyage en Orient.*, 626B).

Comment rendre compte de cet amalgame des tropes dans la langue arabe ? Pour répondre à cette question, il faut envisager le problème sur plusieurs niveaux :

1. Il faudrait tout d'abord savoir s'il est possible de transposer les tropes en sauvegardant leurs structures internes syntaxiques, sémantiques et référentielles.

En vérité, cela est impossible. Nous aurons une phrase comme :

كانت السيدة "دوبوك" جافة مثل عود من حطب، تغطيها البثور مثل (ال)ربيع واجد

Si l'on regarde cette traduction de près, nous verrons qu'elle rend compte du passage d'un noème à l'autre au niveau conceptuel (dont nous avons parlé plus haut), elle rend compte aussi de la "déviance" qui est à l'origine de tout trope et dont parle les linguistes et les logiciens sous des appellations différentes (contiguïté et similitude chez JAKOBSON, glissement de référence chez Michel LE GUERN, mécanisme cotopique chez Marc BONHOMME, incompatibilité chez MARTIN et PRANDI, etc...). Or, l'expérience du monde et de la langue ne permet pas en arabe de faire ce glissement entre le printemps et un printemps d'une part (individuation), et entre le printemps et l'arbre plein de bourgeons d'autre part. En arabe, le monde conceptuel du printemps comprend les fleurs, mais pas les bourgeons sur une branche nue.

2. La deuxième possibilité est de traduire les signifiés figurés par des lexèmes arabes pris au sens propre. Cela revient à dire quelque chose comme : « Madame Dubuc était couvertes de boutons comme une branche d'arbre bourgeonne au début du printemps » :

كانت السيدة "دوبوك" جافة مثل عود من حطب تغطيها البثور مثل عُصن شجرة تملأه البراعم في بداية الربيع

On le voit tout de suite. C'est une mauvaise traduction. Le lecteur de la version arabe est loin de recevoir cette phrase comme elle est reçue en français.

3. La troisième possibilité est de construire en arabe une phrase qui obéit au « critère de double occurrence » avancé par Georges KLEIBER et qui profitent de la structure interne de la langue arabe pour rendre l'ironie de la phrase originale. Dans la métonymie « un printemps » pour une branche au printemps, les entités catégorisées sont au nombre de deux : il y a le printemps (la saison) et la branche qui bourgeonne. Dans la version arabe, les deux entités doivent être catégorisées, elles doivent apparaître au niveau de la réception, comme elle le sont dans la phrase française. Nous aurons ainsi :

كانت السيدة "دوبوك" جافة مثل عود من حطب (أو : مثل عود غصن يابس)، تغطيها البثور كالربيع تملأه البراعم

Dans cette phrase, le mot "براعم", qui a en arabe des connotations de « douceur », « jeunesse », « éclat » (voir : براعم الحياة، براعم الأطفال), renforce l'ironie qui naît de l'opposition entre « sèche » جافة et « bourgeonnée » تُغَطِّيها البثور, d'une part et le printemps d'autre part.

Enfin, nous pouvons dire que dans l'étude du signe linguistique il faudrait prendre en considération :

- deux logiques : l'intension et l'extension ;
- deux niveaux d'analyse : la langue et le discours ;
- le fait que la référence n'existe pas dans la langue et qu'elle est construite dans le discours.

Quant au passage entre deux langues, il faudrait aller au delà du concept de *l'interprétation* promu à juste titre par SELESKOVITCH & LEDERER pour considérer la traduction comme une « synonymie de référence ». Par conséquent, le signe linguistique doit obéir dans toute activité traduisante à des règles à la fois culturelles et linguistiques.

Bibliographie

RICŒUR Paul, *Sur la traduction*, Paris, Bayard, 2004.

LE GUERN Michel, *Les deux logiques du langage*, Paris, Champion, 2003.

POTTIER Bernard, *Théorie et analyse en linguistique*, Paris, Hachette, 1987.

KLEIBER Georges, « Une métaphore qui ronronne n'est pas toujours un chat heureux », in Nanine CHARBONNEL & KLEIBER Georges (sous la direction), *La métaphore entre philosophie et rhétorique*, Paris, PUF, 1999.

BONHOMME Marc, *Linguistique de la métonymie*, Berne, Peter Lang, 1987.

MESCHONIC Henri, *Poétique du traduire*, Verdier, 1990.

SELESKOVITCH Danica & LEDERER Marianne, *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier érudition, 4ème édition, 2001.

D'une résistance linguistique : l'arbitraire du signe et son efficace psychique

HOUDEBINE Anne-Marie
Université René Descartes Paris 5
Laboratoire Dynalang-SEM

« *Les mots savent de nous
ce que nous ignorons d'eux* »
JABÈS

I. Remarque liminaire

Les doutes saussuriens : la difficulté d'écrire un livre de Linguistique générale.

*Cela finira malgré moi par un livre où, sans enthousiasme ni passion, j'expliquerai pourquoi il n'y a pas un seul terme en linguistique auquel j'accorde un sens quelconque...*³³.

Question : A quoi est-ce dû ? On ne peut émettre que des hypothèses de n'être pas dans son esprit.

Hypothèse : difficulté venue du nouveau : le rôle du signifiant (frôlement - voisinage - avec l'émergence de la question du sujet - sujet de l'inconscient ; cf. FREUD à la même époque : la *Traumdeutung*, datée de 1900).

II. L'arbitraire du signe (mai 1911) le concept posé : la relation Sa/Sé

Sa difficulté de compréhension dès le *Cours*

Comme on le sait, le *Cours de linguistique générale* de SAUSSURE est écrit par BALLY et SÈCHEHAYE ; il faut saluer leur œuvre : acceptation³⁴ du génie de Saussure, de la force d'innovation de son œuvre, et en même temps noter la difficulté de compréhension éprouvée sensible dans la page du *Cours* cherchant à expliciter le principe de l'arbitraire du signe.

Celui-ci recouvre deux principes différents, l'un nettement moins innovant que l'autre : en posant la non co-incidence mot-chose, Saussure reprend en effet la discussion traditionnelle de la motivation ou l'immotivation des signes (réalisme/naturalisme ou conventionnalisme, cf. Le Cratyle). Il innove pourtant ; cf. « la carte forcée du signe », « le hasard du nom » *CLG* p. 157-160 et la non coïncidence mot/chose dans le rapport signe/signé TULLIO De MAURO *CLG* p. 442 ; ou encore

³³ Lettre à MEILLET (1894) cité par Françoise GADET, *Saussure une science de la langue*, 1987.

³⁴ Ce n'est pas si simple tant est grande la rivalité humaine entre proches.

l'exemple du terme *soleil* qui paraît être « même » signe mais ne l'est pas comme le montre le « système de différences » qu'est La langue : Ex. *je m'assieds au soleil* vs *à l'ombre* ou *le soleil brille* vs *la lune* ; soit le hasard de la rencontre du mot et de la chose.

Le nouveau, réellement, est l'arbitraire de la relation Sa/Sé, soit celle des deux faces du signe nécessairement liées ; comme l'indiquent les flèches des schémas saussuriens³⁵. On ne comprend donc pas ce que la communauté linguistique croit découvrir dans la « nécessité » benvenistienne déjà présente chez Saussure. Indice. Symptôme ; j'y reviendrai.

III. L'arbitraire de la relation Sa/Sé n'est pas comprise par BALLY et SÉCHEHAYE et peut être n'est pas vraiment démontrée par SAUSSURE - encore que la citation sur *sœur* montre cette compréhension de la non relation absolue du système des Sa eu égard au système des Sés : « *Ainsi l'idée de « sœur » n'est liée par aucun rapport intérieur avec la suite de sons s-ö-r qui lui sert de signifiant; il pourrait être aussi bien représenté par n'importe quelle autre...*

Et puis, la citation continue brouillant les cartes ... *par n'importe quelle autre : à preuve les différences entre les langues et l'existence même de langues différentes : le signifié « bœuf » a pour signifiant b-ö-f d'un côté de la frontière, et o-k-s (Ochs) de l'autre »* - CLG p. 100. La différence des langues est alors apportée comme preuve alors qu'elle est en contradiction avec la notion de système de signes, celle d'analyse interne par différences, posées dans le *Cours*, soit le postulat³⁶ saussurien de la langue comme système de signes³⁷ impliquant que chaque langue « organise à sa façon les données de l'expérience » (MARTINET) ; donc construit, symbolise le monde à sa façon ; de telle sorte qu'un animal existant sur le pré comme *Ochs* [oks] dans une langue et *bœuf* [boef] dans une autre n'est pas le même animal (cf. l'exemple *mutton/sheep* vs *mouton* CLG, p.159-60).

Est également annulée l'exemplification donnée dans *sœur*, de la relation arbitraire son – idée (selon les termes du CLG), non démontrée (c'est MARTINET qui le fera). D'où le rabattage sur la tradition, l'immotivation des signes, par la différence des langues, et le brouillage de BALLY et

³⁵ Cf. schémas du signe ELG p. 75 (*Écrits de linguistique générale*, Voir bibliographie), 2002, CLG, p.163.

³⁶ Postulat quasi axiome chez SAUSSURE bien qu'il dise préférer le terme *aphorisme* aux termes *axiome* ou *postulat* quant à ses notions.

³⁷ *C'est une grande illusion de considérer un terme simplement comme l'union d'un certain son avec un certain concept...* CLG, p. 157-160 et partant relations de différences d'où la ternarité voire quaternité du signe saussurien Sé/Sa et relation arbitraire et conventionnelle différentielle.

SÈCHEHAYE du fait qu'ils ont mélangé des leçons : d'une part les réflexions sur le signe, d'autre part le principe de l'arbitraire Sé/Sa du 9 mai 1911³⁸.

IV. Les éléments de résistance

« SAUSSURE contre SAUSSURE » (E. BENVENISTE)³⁹ ; l'arbitraire relatif.

On connaît l'article de BENVENISTE sur « la nature du signe linguistique » et son succès dans la communauté scientifique. Pourtant, en insistant sur la nécessité du lien Sa/Sé et en prétendant le faire en étant absolument saussurien (contre SAUSSURE pour SAUSSURE) BENVENISTE ne fait que reprendre le *CLG* soit le lien Sa/Sé fait par SAUSSURE (schémas cités)⁴⁰.

Mon hypothèse est que l'arbitraire Sa/Sé pose une autonomie linguistique du Sa (la langue même, non comme vision du monde mais comme tissage sonore primitif, structuration du sujet parlant (*parlêtre* chez LACAN), qui fait résistance chez la plupart d'entre nous ; et chez les linguistes en particulier ; peut être même chez SAUSSURE ; car c'est au moment où il s'approche de cette trouvaille (dans les Anagrammes) qu'il s'en écarte, délaissant ce lourd travail. De 1906 à 1909, plus de 3700 pages de recherche (inquiète) sur des vers latins (12 à 15 cahiers). Lui qui a tant de difficulté à écrire un livre en a prévu un « didactique » (Lettres à MEILLET, lettre au professeur poète de vers latins PASCOLI, demande de lecture avec *discrétion, ouvrage confidentiel*. Pourtant il veut le publier. Doutes ; rejet par MEILLET déconseillant de publier. C'est après avoir renoncé à ce livre (1910-11) que SAUSSURE formule ou que se formule en lui, le principe de l'arbitraire ; cette deuxième façon de dire soutient l'hypothèse anagrammatique du « mot sous les mots » ou du « message sous le message » dans sa part non intentionnelle, inconsciente ; ce que SAUSSURE évite mais réactive dans le paradoxe de l'arbitraire du lien des deux faces du signe Sa/Sé. Selon mon hypothèse, ce qui résiste (au sens psychanalytique de résistance psychique), ce qui ne peut se comprendre, c'est sur le plan psychique *la détermination du sujet par le Sa* (que formulera LACAN

³⁸ « radicalement arbitraire » ; radicalement supprimé par BALLY et SÈCHEHAYE ; cf. *CLG*, T. de MAURO, p. 439 « Les éditeurs ont mélangé... la vieille et nouvelle terminologie (signe, Sa, Sé). On y perd ...le sens du contraste possible entre les deux terminologies et le sens le plus profond du principe de l'arbitraire ».

³⁹ BENVENISTE Émile, *Problèmes de Linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966, T1, chap. IV, pp. 49-55. « En restaurant la véritable nature du signe dans le conditionnement interne du système, on affermit, par delà SAUSSURE, la rigueur de la pensée saussurienne » (p. 55, sic). Mais « L'arbitraire se trouve nécessairement éliminé », p. 54, etc...

⁴⁰ Cf. p. 43-44 des *Écrits de linguistique générale*, « domaine linguistique du signe vocal (Sémiologie) dans lequel il est aussi vain de vouloir considérer l'idée hors du signe que le signe hors de l'idée. Ce domaine est à la fois celui de la pensée relative, de la figure vocale relative et de la relation entre les deux ».

dans sa relecture de FREUD, car FREUD avec ses *représentations de mots* et *représentants de la représentation* l'a dégagé) et sur le plan linguistique *la radicalité de l'autonomie de la langue* (l'immanence chez HJELMSLEV) ; autonomie non seulement descriptive posée en axiome de l'Objet de la linguistique, mais comme *fait réel*, au sens fort de ce terme se déposant dans chaque sujet humain qu'ainsi la langue construit comme *être parlant* du fait de l'imposition par les discours de la « masse parlante » ; aucun sujet n'originant une langue, même si dans ses règles il peut innover : cf. « *carte forcée du signe* » (Saussure), « *carte forcée du signifiant* » (LACAN).

Contre la barre manifestant cette autonomie, BENVENISTE insiste sur la nécessité du lien pour faire langue avec une supposée défense de « la vraie pensée de SAUSSURE » (SAUSSURE contre SAUSSURE grâce à BENVENISTE, comme le remarque P. SIBLOT⁴¹).

Cette non compréhension, indice d'une résistance psychique, renouvelée, se retrouve en effets chez divers auteurs, linguistes, je n'aurais pas le temps développer aussi les citerais-je seulement ; entre autres : JAKOBSON, FONAGY (cf. *Diogène* 51⁴², la poétique, ou avec appui sur la pulsion (« les bases pulsionnelles de la phonation »), ou plus récemment SIBLOT moquant « « l'importance primordiale » de l'arbitraire « *dont on sait qu'il domine toute la linguistique de la langue ... Principe auquel il convient d'apporter la rectification effectuée par Benveniste au nom même de la cohérence du saussurianisme : l'arbitraire ne porte pas sur le lien du Sa eu Sé, qu'il faut au contraire tenir pour constitutif du signe* ». Avec adjonction d'une note : « *On s'étonnera qu'à propos de l'arbitraire une telle erreur ait pu être commise* » (article cité, p. 145). Autres exemples Robert LAFONT (cf. l'arthrologie phonématique - motivation articulaire pulsionnelle - l'iconicité organique : cf. citations sur les dentales mordantes et les labiales⁴³), PICHON, GOLDSMIT, ...

Ce qui la sous-tend, soutient cette résistance, c'est la nécessité de La Langue, « instrument de communication » (MARTINET), du lien pour faire langue « contrat primitif » dit SAUSSURE. C'est qu'il faut une solidarité pour l'échange de formes porteuses de contenus (lien de solidarité) permettant de décrire, de symboliser, d'échanger des messages de façon stable et non délirante –

⁴¹ SIBLOT Paul, La linguistique peut-elle traiter de la représentation des connaissances dans le lexique, *Cahiers de praxématique*, n° 21, p.145, pp. 142-161, 1993.

⁴² JAKOBSON Roman, À la recherche de l'essence du langage, *Diogène* 51, Gallimard, pp. 22-38, 1965; FONAGY Ivan, Le langage poétique : forme et fonction, *Diogène* 51, pp. 72-116.

⁴³ Robert LAFONT, *Il y a quelqu'un, la parole et le corps*, 1994 ; *L'être de langage*, 2004, p. 41, § L'iconicité « comme coïncidence articulaire » : « dent nommé par 3 dentales (latin *dente*)... », etc...

imposition, convention ; contrat civique et symbolique : il vaut mieux que la *douche* soit une *douche* plutôt qu'une chambre à gaz !

Preuve de ce souci du contrat, du système dès le *CLG*, **la modulation de l'arbitraire absolu par l'arbitraire relatif** (cf. *poire, poirier*) ; la solidarité des termes (plan morphologique) nous montre que de la langue existe et tient (système). Alors que la barre laissant errant le Sa eu égard au Sé chacun pourrait avoir sa langue étrange comme un délire lorsque les mots ne veulent plus dire les « mêmes » choses et donc ne peuvent s'échanger...

Pour conclure ce paragraphe insistons sur deux points : d'une part la confusion entre l'arbitraire du signe (relation mot/chose, différence des langues ; relation signe/signe - apport saussurien) et l'arbitraire Sa/Sé ; l'arbitraire étant le lien interne Sa/Sé radicalement arbitraire.

L'évidence pourtant de cette barre manifestant la relation arbitraire que montrent – dixit le *CLG*, la mutabilité du signe – ainsi que la métaphore, les glissements de sens, les jeux sur le Sa (la fonction poétique du même Jakobson), les intraduisibles, etc...

V. La défense linguistique de la relation arbitraire Sa/Sé. MARTINET : L'arbitraire du signe et l'axiome de la double articulation

Cf. *CLG* /soer/. Exemple qui manifeste la conception de MARTINET de la double articulation⁴⁴. Aucun phonème ne porte sens sauf à devenir monème : /i/ = y, /a/ = de à ou avoir /u/ = ou, où, houx, etc... De même, aucun trait distinctif constituant le phonème ne porte sens et n'indique ce que signifie le Sa (Cf. schémas).

VI. Démonstration

Exemple proximité de *vache* et *vase* d'une part, de *taureau* et *tonneau* sur plan acoustique mais de *vache* et *taureau* ou de *vase* et *tonneau* sur plan sémantique ; Et *hache* ou *bâche*, totalement différent de *vache* sans que /v/ porte quoique ce soit identifiant le « sens » de *vache* ou *va* ; *va*, *base* différent de *vase*. Idem au plan du Sé : <statique> = <staticité> => /paix/, /calme/ ; <mouvement> = *violence*, *guerre*...et même <bovidé> *vache*, *taureau*, *génisse*, *veau*...

Même si cette démonstration est intéressante, qui montre – comme MARTINET le disait lui-même que là était **l'apport majeur** de SAUSSURE (et non la distinction *Langue/parole* qu'il critiquait),

⁴⁴ MARTINET André, *Eléments de linguistique générale*, Paris, Colin, 1980 : 1^{ère} articulation, les monèmes, unités significatives minimales à deux faces l'une phonique l'autre sémantique constituées des unités de 2^{ème} articulation les phonèmes n'ayant qu'une face (forme) phonique.

on peut lui faire le reproche d'en rester au niveau du signe ; **alors que l'arbitraire de la relation Sa/Sé concerne plutôt le système des Sas et celui des Sés que le signe lui-même** qui ne peut être dans un rapport arbitraire sinon aucun échange symbolique, ou communicationnel ne serait possible. Contre la surdétermination de la forme de l'expression dans cette démonstration, il convient de penser la nécessité de travailler avec les plans des systèmes (expression/contenu + forme et substance chez L. HJELMSLEV) et donc le plan des Sés : « *dans l'association constituant le signe il n'y a rien depuis le premier moment que deux valeurs existant l'une en vertu de l'autre (arbitraire du signe). Si l'un des deux côtés du signe linguistique pouvait passer pour avoir une existence en soi, ce serait le côté conceptuel, l'idée comme base du signe* » (Écrits, p. 333).

VII. HJELMSLEV et l'isomorphisme des plans

C'est chez HJELMSLEV⁴⁵ que l'on trouve cette compréhension du rapport Sé/Sa comme systèmes isomorphes même si non-conformes (comme le relève Sémir BADIR) avec sa théorisation, sur laquelle je passerai vite faute de temps, allant de la reprise forme /substance du CLG sur le plan de l'expression et le plan du contenu ; plans à soumettre à l'analyse métalinguistique en termes de *forme de l'expression, forme du contenu* et de *figures, figures de l'expression* et de *figures du contenu* (dans lesquelles on pourra lire les unités distinctives, discontinues, phèmes ou sèmes). Isomorphes en effet malgré la critique de MARTINET que j'ai longtemps soutenue mais avec les analyses axiologiques menées (venues de MARTINET) et en pratiquant l'isomorphisme des méthodes : analyses de la valeur en langue (recherche de traits distinctifs du contenu), j'ai changé de position.

VIII. Exemple d'Analyse axiologique

De la même façon qu'on analyse le Sa, par commutation de paires minimales, et qu'on le construit constitué de phonèmes et eux-mêmes de traits distinctifs (que BENVENISTE et Bernard POTTIER à ma connaissance ont appelé *phèmes* ; l'ensemble des *phèmes* donnant le *phonème*, ensemble de traits distinctifs obtenus par commutation), le système des Sé est analysé, de façon isomorphe, par commutation dans des contextes ou séries ; il est également formé de traits distinctifs, les *sèmes*⁴⁶ ;

⁴⁵ HJELMSLEV Louis, *Prolégomènes*, pp. 69-70, 1943, [1968].

⁴⁶ le Sé est constitué de traits distinctifs (sème est le terme retenu aujourd'hui) même si SAUSSURE assimilait sème à signe voire à énoncé ce que Eric BUYSENS, Luis PRIETO, Jeanne MARTINET ont

l'ensemble de ces traits formant le *sémème*. *Sémème* et *phonème* sont des ensembles dégagés par analyses, donc en fonction métalinguistique : ce sont des unités de métalangage, dégagés par l'analyse linguistique qu'on n'atteint que par commutation et segmentation et qui ne nous disent rien des lexèmes constitués ni au plan des Sés ni au plan des Sa ; exemple si je dis /bilabial/ est-ce /p/ou /b/ ou /poule/ ou /boule/ ou /mule/ - idem au plan des traits distinctifs du contenu ; si je dis <statique> ou <staticité> seuls mes étudiants de sémantique et lexicologie sauraient dire les lexèmes qui peuvent recevoir ce trait, tels /paix/, /calme/, /tranquillité/, /sérénité/ ; si je dis <mouvement> => *violence, guerre...* et même si je disais <bovidé> quel Sa l'incarnerait : *vache, taureau, veau...* ? ou <siège> ou <pour s'asseoir> pour reprendre un exemple illustre ?

D'où on peut considérer HJELMSLEV comme le fondateur de l'analyse sémantique linguistique (en langue) donc de l'axiologie (MARTINET) ou de l'analyse sémique (POTTIER-A-J GREIMAS) et SAUSSURE lui-même la permettant puisque, comme vous savez sans doute, dans les *Écrits* on voit qu'il peut être fondateur de l'analyse sémantique et du repérage de la polysémie sur les traces de BREAL dont il a suivi les cours⁴⁷. Mais il existe une difficulté dans cette analyse sémique par rapport à l'analyse phonologique, donc pour les *sémèmes* et *sèmes* eu égard aux *phonèmes* : si ces plans d'analyse peuvent être construits méthodologiquement comme isomorphes sur le plan de la forme de l'expression et de la forme du contenu (recherche des traits distinctifs), il n'en est pas de même pour le métalangage et les plans de la substance (de l'expression et du contenu) : infinité du lexique, absence de métalangage spécifique. Cf. exemples donnés (*bilabial – statique, mouvement*). Le métalangage de l'analyse axiologique ou sémique est un langage, les lexèmes d'une langue (d'où LACAN : pas de métalangage).

Et l'évidence n'est absolument pas la même pour le sujet parlant entre ces deux plans (instances). En effet notre corps nous fait savoir la substance acoustique ou articuloire déposée en nous par la « carte forcée du signe », par les discours de la « masse parlante » qui ont informé (structuré) le sujet ; et bien qu'il en soit de même du point de vue des Sés, de la construction de la référence (de la vision du monde dans une langue), nous ne 'sentons' pas cela du point de vue du 'sens' (au double sens possible !). On le voit bien chez les étudiants qui nous révèle la doxa – l'opinion

retenu. Sème donc comme figures de la forme d'expression du contenu et non de la substance référentielle (malgré son usage chez POTTIER).

⁴⁷ DE SAUSSURE, *Écrits de linguistique générale*, texte établi par BOUQUET Simon et ENGLER Rudolf, Paris, Gallimard, 2002, FEHR Johannes, *Saussure entre linguistique et sémiologie*, Paris, PUF, 2000 ; BOUQUET Simon, *Introduction à la lecture de Saussure*, Paris, Payot, 1977. NORMAND Claudine, *Saussure*, Paris, *Les belles lettres*, 2000, etc...

commune - soit la traduction de la pensée dans la langue. « Je pense et puis je parle » ; tout se passant comme si « l'articulation des données de l'expérience » (la *Weltanschauung*) s'imposant dans la langue était un impossible à savoir (LACAN : un réel impossible). Je viens de parler du corps et en effet dans le rejet de l'arbitraire, celui-ci est constamment sollicité, en particulier le corps pulsionnel (LAFONT, FONAGY).

IX. L'arbitraire de la relation Sa/Sé et le refoulement, les anagrammes, la lecture de LACAN

Revenons à l'hypothèse du renoncement (refoulement) à la publication des anagrammes ; livre que MEILLET a déconseillé de publier. Nombreux sont d'ailleurs les linguistes qui ont considéré cette recherche comme douteuse tels AMAKER, ENGLER, etc..., alors que d'autres auteurs, moindrement linguistes mais plus poètes sans doute, se sont enthousiasmés (STAROBINSKI, Julia KRISTEVA, LACAN, etc...). SAUSSURE dans les anagrammes, est à la recherche du nom caché, de la matérialité de la lettre du Sa pour un sujet, à la recherche d'un nom, du « Nom du Père » ?).

X. L'émergence du sujet ou l'approche de l'ics

Ce que paraît avoir approché, dans cette recherche SAUSSURE, comme beaucoup à cette époque, même si l'émergence en revient à FREUD avec l'efficace du Sa dans sa matérialité phonique ou graphique (instance de la lettre) inscrivant du latent « les mots sous les mots » (STAROBINSKI) comme le dit J.FEHR, c'est « l'émergence du sujet », disons l'émergence de l'inconscient. Rappelons que SAUSSURE s'y intéresse (cf. ce qu'il dit des « degrés de conscience », son usage du terme fréquent à l'époque de subconscient, son intérêt pour les rêves, pour la patiente ré-inventant une langue qu'elle croit sanscrite), son travail avec FLOURNOY, qu'il a rencontré comme MERINGER, celui qui s'intéresse à l'« organisme de langage » (*Sprachorganismus*) et en cherche les règles dans les erreurs de parole des natifs comme des étrangers : puisqu'elles sont les mêmes c'est qu'elles sont gouvernés par « l'organisme de langage » ; que FREUD qui utilise MERINGER dans *Psychopathologie de la vie quotidienne* appelle « l'appareil de langage » quand SAUSSURE dit le « système de signes ».

De ses difficultés et de ses intérêts on pourrait citer aussi les paradoxes entourant le caractère individuel et sociétal à lier dans la langue – notions bien plus complexes dans les *Ecrits* et dans les notes que dans le *CLG*, où social et individuel sont nettement attribués, le premier à la langue, le second à la parole ; alors que dans les autres travaux ces deux aspects fluctuent largement, le social

formant la parole pourtant individuelle (l'*extime* de LACAN), et l'intime, l'individuel étant toujours formateur de La langue (« rien n'existe dans le social qui ne soit dans l'individuel » FEUD) ; tous éléments rapidement dit qui soutiennent mon hypothèse : la formulation de l'arbitraire du signe à entendre comme l'arbitraire de la relation Sa/Sé est construit sur un refoulement⁴⁸.

D'où, l'apparition, sans hasard si l'on suit LACAN, de l'exemplification de l'arbitraire avec le terme et l'image de **l'arbre** ; d'une part *l'arbor*, arbre avec déplacement originaire dans la langue latine ; d'autre part l'icône inventée par BALLY et SÉCHEHAYE, car ce dessin n'apparaît ni dans les notes de Saussure ni dans celles des étudiants – invention donc de BALLY et SÉCHEHAYE – image mentale ? *L'arbre*, anagramme de la *barre* (LACAN) marquant le refoulement pour un sujet ; un sujet barré clivé marqué sans le savoir de sa langue primitive forgée dans la langue (masse parlante chez SAUSSURE) déjà là, constituée, où entre le sujet qui y est parlé – la langue « *avec sa structure préexiste à l'entrée qu'y fait chaque sujet à un moment de son développement mental* » ; la langue toute tissée des voix (discours de l'autre) d'une chaîne signifiante, au sens strict, d'une chaîne de signifiants des autres (constitutif de l'Autre) ; langue première, une, matérialité sémiotique (KRISTEVA) de la chora maternelle tissant le sujet comme parlêtre ; « *détermination (obligée) que l'animal humain reçoit de l'ordre symbolique* » (le langage), *Écrits* (LACAN) p. 46 ; « *ce sujet donc on ne lui parle pas, ça parle de lui et c'est là qu'il s'appréhende...* », *Écrits*, (LACAN), p. 835.

XI. Du sujet de l'inconscient « structuré comme un langage »

D'où la définition lacanienne du sujet comme « toujours barré » avec jeu sur l'équivoque (barré = empêché, ignorant, et barré = parti ailleurs « *se réalisant toujours ailleurs* » : « *c'est en tant que le sujet se situe et se constitue par rapport au signifiant que se produit en lui cette rupture, cette division, cette ambivalence...* »⁴⁹ ; « *je pense où je ne suis pas donc je suis où je ne pense pas* » *Ecrits*, p.517 Retournement de la phrase de DESCARTES et retour à FREUD, l'inconscient ne se manifestant que de ses ratés (lapsus, actes manqués, condensation et déplacement du rêve ou selon LACAN d'après JAKOBSON métaphore et métonymie).

⁴⁸ Comme cela se fait sans doute souvent pour élaborer une théorie ou maîtriser un délire (FREUD).

⁴⁹ LACAN Jacques, *Séminaire VII*, p. 366.

XII. L'interprétation lacanienne

Thèmes qui seraient à reprendre et développés et ne seront ici que cités étant donné le temps imparti : la réécriture S/s du signe, le primat du signifiant sur le signifié (S/s)⁵⁰, l'extension de la notion de Sa, la langue comme système de signifiants, l'utilisation de la chaîne et de la différence (le signe ne prend sens que de son renvoi différentiel à d'autres signes « *chaque élément y prend son emploi d'être différent des autres* » (Écrits, p. 414 et CLG p.163 « *arbitraire et différentiel sont deux qualités corrélatives* »,) et à la référence – le dehors - qu'il construit, soit *l'illusion référentielle* ; à ce titre renvoi à SAUSSURE (*l'illusion référentielle*) et à LACAN avec *l'imaginaire*⁵¹, etc.

Conclusion

L'arbitraire de la relation Sa/Sé, l'apport majeur de SAUSSURE, permet la métaphore, la mutabilité des signes (en termes saussuriens), leur polysémie (en termes actuels) ; d'où la possibilité de leur duplicité ou pluralité sémantique dans la langue du rêve, leur potentialité d'équivoque dans les mots d'esprits, l'humour.

Exemple : à propos de *la mer démontée*, le jeu de Raymond DEVOS revenant non à la tempête (*la mer démontée*) mais au sens technique de montage *dé-monter* : « *si elle est démontée quand la remonte-t-on ?*). Autre exemple, traces d'un sujet : Première visite chez le psychanalyste et à la sortie s'apercevant de l'oubli d'un paquet : *j'allais vous laisser mes épreuves ?* ».Equivoque entre *les épreuves* d'un ouvrage et celles renvoyant à un univers de souffrance.

Décidément « *les mots savent de nous ce que nous ignorons d'eux* », JABÈS.

Schémas du signe

Schéma 1 : Quatre figures de DE SAUSSURE (GODEL)

⁵⁰ LACAN, *Écrits*, p. 447.

⁵¹ Ce qui me fait dire « *l'illusion référentielle* ». « *...illusion plus générale qui me fait attribuer faussement du sens à ce qui fonctionne en moi, en croyant que ce sont les situations et les choses qui me l'imposent* », cité par J-P CLERO, *Le vocabulaire de Lacan*, 2002, p. 66.

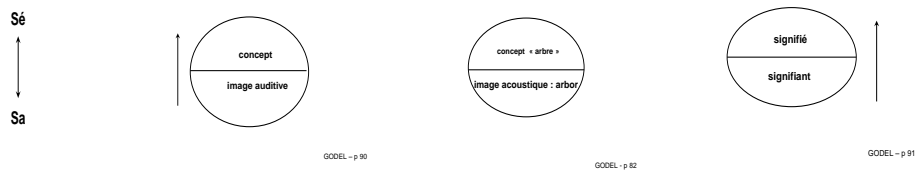


Schéma 2 : un schéma du CLG - Remarque : pas d'icône d'arbre chez SAUSSURE

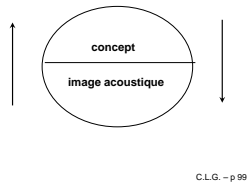


Schéma 3 : d'après HJELMSLEV et SAUSSURE FE/SE R FC/SC ici FC = Sé/Sa =FE

Système des Sé, Système des Sa

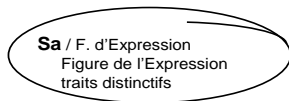
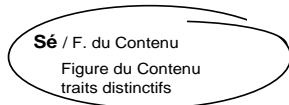
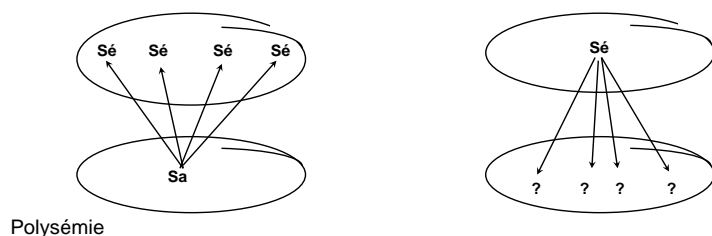


Schéma 4 : Figures d'expression et figures de contenu (démonstration de l'arbitraire Sé/Sa)



Bibliographie (sur DE SAUSSURE)

AMAKER René, *Linguistique saussurienne*, Genève, Droz, 1975.

ARRIVE Michel, *Linguistique et psychanalyse, FREUD, SAUSSURE, HJELMSLEV, LACAN et les autres*, Paris, Klincksieck, 1987.

ARRIVE Michel, *Langage et psychanalyse, Linguistique et inconscient*, FREUD, SAUSSURE, PICHON, LACAN, Paris, PUF, 1994.

ARRIVE Michel et NORMAND Claudine, *Saussure aujourd'hui*, Linx, Université Paris X, Nanterre, 1995.

BADIR, Sémir, *Saussure : la langue et sa représentation*, Paris, L'Harmattan, 2001.

BOUQUET Simon, *Introduction à la lecture de Saussure*, Paris, Payot, 1977.

DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, texte établi par BALLY et SÉCHEHAYE, Paris, Payot, édition critique établie par TULLIO De MAURO, 1972, [1916].

DE SAUSSURE, *Ecrits de linguistique générale*, texte établi par BOUQUET Simon et ENGLER Rudolf, Paris, Gallimard, 2002.

FEHR Johannes, *Saussure entre linguistique et sémiologie*, Paris, PUF, 2000.

HOUEBINE Anne-Marie, "FREUD, SAUSSURE, LACAN et quelques autres, D'une archéologie 2, Du symbolique. Du sujet et de la lettre, *Le Temps du non*, n° 14, M. WEINSTEIN, Texte refondu et remanié (amplifié) de la communication donnée au 2ème colloque International de l'Interassociatif, Paris, pp. 42-61, octobre 1991, 1992.

NORMAND Claudine, *SAUSSURE*, Paris, Les belles lettres, 2000.

« *La vie est dialogique de par sa structure. Vivre signifie participer à un dialogue, interroger, écouter, répondre, être en accord (...). L'image que je vois dans le miroir est nécessairement incomplète. Seul le regard d'autrui peut me donner le sentiment que je forme une totalité. Et ma "personnalité" n'existe qu'en fonction de l'autre* ⁵² ».

Cherchant ce qui fonde la célèbre assertion de DESCARTES, « *Je pense donc je suis* », NIETZSCHE répondait : « *Tout au plus le fait que je parle!* » Cette réflexion pose de toute évidence le problème du *Sujet* et de la construction identitaire qui ne peut être envisagée en dehors de la relation du *Je* avec un *Tu* et avec un *Il*. PIERCE affirme d'ailleurs que la relation à l'*Autre* est sensible même au niveau de la pensée puisque « *toute activité de pensée est dialogique dans sa forme. Votre moi d'un instant fait appel à votre moi plus profond pour son assentiment* ⁵³. » Plus récemment, JACQUES Francis reprend cette idée afin de « *circonscrire les principes d'une anthropologie de type relationnel* » :

Il rattache « *le problème de la différence à celui de l'altérité personnelle mais autrement (...) que de manière négative c'est-à-dire par "l'intolérance aux différences", source d'exclusion et facteur de violence dans le discours et les faits : différence de mœurs, d'âge, de culture, de sexe, d'origine* ».

Dans sa relation à l'autre, le *Je* se construit grâce à « *la différence positive* », « *une différence qui se fait, qui est l'objet d'une affirmation non d'une négation* ». « *C'est différer à partir d'une rencontre première* », « *d'un agir relationnel dans l'innovation de soi, d'un écart d'après la parole commune sur laquelle l'un ou l'autre des protagonistes se ressaisit* ». « *La relation interlocutive devient une relation de réciprocité* », une « *coopération verbale* » qui est toujours enrichissement, « *conquête progressive de la différence* ⁵⁴ » même s'il s'agit d'une dispute.

⁵² Tzvetan TODOROV résumant la pensée de Mikhaïl BAKHTINE, *Le principe dialogique*, Paris, Seuil, 1981, p. 8.

⁵³ C.S. PIERCE, Coll., *Papers*, Harvard univ. Press, Cambridge, Masson, , vol. 6, sec. 338, vol. 5, sec. 421, 1931-1958.

⁵⁴ Francis JACQUES, *Différence et Subjectivité*, Paris, Aubier-Montaigne, 1982, pp. 8, 11, 297, 298, 299.

À la p. 51, Francis JACQUES rappelle que pour qu'il y ait échange communicatif, il faut un *Je*, un *Tu* et un *IL*.

Il serait intéressant d'interroger à ce sujet le texte littéraire qui a toujours fait du *Sujet* et de sa relation à l'*Autre* son thème d'élection. Dans les relations de voyage et dans la littérature exotique

ou coloniale qui véhicule des stéréotypes racistes à l'égard de l'*Autre* ⁵⁵, le rapport identité/altérité est souligné surtout dans la perspective de la différence négative. A ce type de discours, la littérature de « la négritude » répond par un contre-discours ⁵⁶ pour mettre en évidence et défendre avec passion une identité culturelle que la praxis coloniale avait tenté d'effacer. Beaucoup de romans africains illustrent la « spécificité » des champs culturels dont ils sont issus par rapport aux valeurs en cours dans le monde occidental. *L'identité de l'africain* apparaît comme le résultat d'un fort ancrage spatial et temporel d'où la récurrence du thème de l'enracinement, de la marche en avant et des conséquences de l'oubli de l'« origine ». Contrairement au modèle littéraire occidental où priment des valeurs liées à l'épanouissement de l'individu, ces textes insistent sur le fait que l'homme est d'abord un être social, faisant partie d'un ensemble sans lequel il n'est rien.

« *On a besoin des autres : de n'importe quels autres* » affirme Sony LABOU TANSI. « *On a soif de présence* » et « *faim de voix* ». « *L'existence ne devient existence que lorsqu'il y a présence en forme de complicité* ». « *Ce sont les autres qui sont la preuve de notre existence* ». « *Quand nous sommes malades, ce sont les autres qui nous assistent, nous soignent, nous consolent* ». « *Ce sont eux encore qui font notre dernière toilette* ». « *Les autres détiennent les preuves de mon existence et de ma mort* ⁵⁷ ».

De même, le personnage principal de *La Carte d'Identité* de J.-M. ADIAFFI oppose aux paramètres qui définissent pour le colonisateur, l'identité d'un individu, nom, prénom, date et lieu de naissance, âge, taille, etc..., ceux qui, pour un autochtone, ont vraiment de l'importance : l'appartenance à une terre, à un groupe, à une culture :

⁵⁵ Edward SAÏD écrit dans *L'orientalisme* (Paris, Seuil, 1980, p. 55) : « *L'oriental est dépeint comme quelque chose qu'on juge (comme dans un tribunal), quelque chose qu'on étudie et décrit (comme dans un curriculum), quelque chose que l'on surveille (comme dans une école ou une prison), quelque chose que l'on illustre (comme dans un manuel de zoologie). Dans chaque cas, l'oriental est contenu et représenté par des structures dominantes* ».

⁵⁶ Voir les textes d'Aimé CÉSAIRE ou certains poèmes de Léopold Sédar SENGHOR ou de Lamine DIAKHATÉ, exemple ce vers du poème « Afrique » (in *Temps de Mémoire*, Présence Africaine, 1967) : « *Que l'on me pardonne si je n'ai pu me libérer de moi-même/ Mon essence est un parfum de sept fois sept mille ans...* ».

⁵⁷ Sony LABOU TANSI, *La vie et demie*, Alger, Laphomic, 1979, pp. 89 et 91.

« Sur cette joue, cette marque que vous voyez, c'est ma carte d'identité (...) La preuve par le sang de ce que je suis. Ce sont mes ancêtres qui sont les fondateurs de ce royaume, de cette ville (...). Vous trouvez que je ne suis pas assez identifié comme cela ? Identifié par l'histoire. Identifié par la terre (...) Identifié par la population. Qui dans ce royaume ne me connaît pas⁵⁸ ? ».

Cependant, la carte d'identité (nationale) ou l'identité sociale ne suffisent pas pour définir le *Sujet*. Ce qui pose problème, c'est la relation entre les individus, qui est une relation intersubjective. Il faut tenir compte des identités individuelles. Tandis que l'identité sociale est en quelque sorte donnée puisqu'elle désigne le sentiment d'appartenir à un groupe social régi par des comportements spécifiques, l'identité personnelle se forge à partir du moment où l'individu se détache des modèles proposés par sa famille et l'environnement social, se rend compte de sa différence et commence à se poser la question angoissante : « Qui suis-je » ?

C'est à la suite de sa relation avec les autres, qu'il comprend que « l'identité du moi n'est pas subjective, individuelle et permanente » mais « intersubjective, communicationnelle et diachronique⁵⁹ ». Même si les récits autobiographiques prétendent qu'on peut se connaître soi-même par l'auto-analyse, il est certain que « le Je n'est pas connaissable puisqu'il est connaissant » : il doit, sans répit, rétablir son « unité », ébranlée par les crises, les traumatismes et les blessures narcissiques que lui impose l'existence.

Mais « le Je dont je ne puis avoir connaissance, je puis en avoir conscience⁶⁰ » comme le montre la littérature lorsqu'elle met en scène des personnages en conflit avec le monde et qui adoptent, pour se défendre, le masque identitaire. Ainsi Chantal, personnage du roman de KUNDÉRA, *l'Identité*, possède deux « visages » : un « sérieux » et grave pour effectuer un travail qu'elle n'aime pas mais qui est très bien payé, et, pour son amant qu'elle adore, un visage tout à la fois tendre, moqueur et joyeux. Le premier sert de masque identitaire qui donne l'illusion que la carte d'identité nationale et celle personnelle ne font qu'une. Se conformer à l'image valorisée par la vie sociale rassure et protège. Les personnages de KUNDÉRA, illustrent tous, à leur manière, l'idée que la relation à l'Autre est fonction de l'image de soi, image qui doit être conforme aux normes sociales et qu'on doit s'efforcer de maintenir intacte jusqu'à la mort. Dans son essai, *Les Testaments Trahis*, cet

⁵⁸ Jean-Marie M. ADIAFFI, *La carte d'identité*, Céda, 1980, p. 3.

⁵⁹ Francis JACQUES, op. cit., p. 139.

⁶⁰ Ibid, pp. 46 et 47.

écrivain rappelle que « *vivre c'est un lourd effort perpétuel pour ne pas se perdre soi-même de vue, pour être toujours solidement présent dans soi-même, dans sa stasis* ⁶¹ ».

Or, ce qui garantit l'identité de la personne, c'est la mémoire et le regard de l'autre, la reconnaissance par autrui : « *L'amitié est indispensable à l'homme pour le bon fonctionnement de sa mémoire. Se souvenir de son passé, le porter toujours avec soi c'est peut-être la condition nécessaire pour conserver, comme on dit, l'intégrité de mon moi.* » « *Les amis sont des témoins du passé. Ils sont notre miroir, notre mémoire* ⁶² ».

L'effort du sujet pour donner une image de soi méliorative et constante montre qu'il sent en permanence son équilibre intérieur, son unité, remis en question.

En effet, rien de plus fragile que les constructions identitaires menacées par différents facteurs dont le plus destructeur, le plus directement responsable de l'effritement du moi, est le Temps.

- Le temps agit d'abord sur le corps. Dans *Nedjma*, celui-ci est fatalement livré aux « *dégradations quotidiennes* ⁶³ » ; dans *l'Aventure ambiguë*, il devient un « *poids* » intolérable qui « *fixe à terre* ⁶⁴ » et, dans les romans de KUNDÉRA, les personnages ressentent comme une suprême humiliation leur dépendance de ce corps dont les besoins, les appétits, les manies ou les maladies, les font vivre dans la déchéance : « *Si nous cachons pudiquement ces intimités, ce n'est pas parce qu'elles sont tellement personnelles mais, au contraire, parce qu'elles sont si lamentablement impersonnelles* ». « *Est secret ce qui est le plus commun, le plus banal, le plus répétitif* ». C'est pourquoi dans ce corps « *la pauvre âme a si peu de place* ⁶⁵ ».

Les besoins du corps peuvent parfois altérer la vivacité d'un souvenir cher. Ainsi, l'image de l'enfant perdu qui, en surgissant dans la mémoire, remplissait de bonheur de Chantal, l'héroïne de KUNDÉRA, est peu à peu désintégrée par les souvenirs plus récents des rencontres passionnées avec son amant.

Le travail destructeur du temps sur le corps a des conséquences au niveau relationnel. Il arrive qu'on ne reconnaisse plus une personne qu'on a perdue de vue pendant longtemps. Dans les romans de KUNDÉRA, les hommes qui retournent chez eux après une longue absence s'aperçoivent avec irritation que ceux qui sont restés sur place ont « *changé* » et qu'eux-mêmes sont traités en étrangers

⁶¹ « stasis » du grec « stasos » : arrêt ou ralentissement considérable dans la circulation du sang ou l'écoulement du liquide organique.

⁶² Milan KUNDÉRA, *L'Identité*, Paris, Gallimard, 1977, pp. 61, 62.

⁶³ Kateb Yacine, *Nedjma*, Paris, Seuil, p. 168.

⁶⁴ Cheikh Hamidou KANE, *l'Aventure ambiguë*, Paris, Julliard, 1961, pp. 43 et 44.

⁶⁵ M. KUNDÉRA, *l'Identité*, op. cit., pp.133 et 180.

pour la même raison. Ils se rendent compte, ainsi, que « *le vieil aspect perdu* » c'est « *l'identité perdue* »⁶⁶ »...

- Puis, le Temps touche de façon indélébile la mémoire. L'être humain découvre avec étonnement que la mémoire n'est pas toujours garante de la « véracité » d'un souvenir. Deux amis peuvent conserver des souvenirs différents d'un événement du passé ; or le souvenir non partagé ne peut être considéré comme fiable. Ils peuvent d'ailleurs avoir des points de vue différents et comme tels, enregistrés par la mémoire même d'un événement actuel⁶⁷. Par ailleurs, au fur et à mesure qu'il avance dans l'âge, l'homme se voit de plus en plus « trahi » par la mémoire...
- Enfin, le travail destructeur du temps sur le psychisme, la manière dont il désintègre l'unité du moi, est suggéré par la littérature lorsqu'elle met en scène la conscience obsédée par « *la déflagration des heures, chapelet de bombes retardataires* », par le sentiment d'une « *existence toujours en fuite* »⁶⁸. A ce stade, l'homme cesse de se soucier de l'image de soi et s'éloigne du monde. Ayant cessé de « jouer » selon les valeurs admises, il « perd » son identité.

En littérature, la problématique du sujet est liée à des moments de crise : on le voit bien dans les œuvres qui mettent en scène les ruptures, les traumatismes historiques comme les guerres, les guerres coloniales surtout. Sont rompus dans ce cas, la chaîne qui lie le présent au passé et à l'avenir d'une société, ainsi que son équilibre relationnel, l'impression sécurisante d'une permanence malgré les changements, qui est le fait de l'identité collective. Le Même et l'Autre se trouvent dans un face à face conflictuel ; c'est le triomphe de « *la différence négative* » qui tend vers l'identique et représente une annexion et une subordination. Elle remet en question ce qui fonde l'identité des autochtones : le lien à une terre, à une origine, à une langue, à une religion, à une culture. C'est pourquoi la praxis coloniale a un effet foudroyant sur les identités personnelles, car elle frappe l'homme dans les limites de sa liberté. Les prétentions civilisatrices du discours colonial, son projet de fonder un ordre nouveau ne mettent pas en place un vrai cadre dialogique.

⁶⁶ Ibid. pp. 15 et 48.

⁶⁷ Dans *Différence et subjectivité*, op. cit. p. 355, Francis JACQUES note : « *FREUD nous a enseigné par une critique impitoyable du " cogito immédiat " que la conscience est d'abord conscience fausse. Il y a des secrets qu'on a pour soi-même : la subjectivité est scindée entre celui qui pense en le sachant et celui qui pense sans le savoir, puis une nouvelle fois entre celui qui pense sans le savoir et celui qui ne sait pas ce qu'il pense* ». Que peut conserver la mémoire dans ces cas ?

⁶⁸ Kateb YACINE, *Nedjma*, op. cit. pp. 166, 168.

Pour que l'énonciation ait lieu en tant qu' « *activité conjointe de mise en discours* » du Même et de l'Autre, il faut:

- « *Une mise en commun du sens des énoncés indispensable même pour établir un désaccord lors d'une discussion ou d'une controverse* », c'est-à-dire « *une dimension logico-argumentative de la part des interlocuteurs* » ainsi qu'« *un certain nombre de présuppositions qui les placent, au moins partiellement, à l'intérieur d'un même cadre sémantique* ».
- « *Une même situation spatio-temporelle* ». « *La temporalité qui ordonne le discours doit être, pour le moins, acceptable par l'interlocuteur. De même, la proximité relative de l'objet désigné selon le cas, par "ceci" ou "cela" ne peut s'apprécier par rapport au seul locuteur. Encore faut-il que l'objet appartienne ou puisse relever d'une sphère d'appartenance commune* ». ⁶⁹

La littérature met justement l'accent sur l'impossibilité du « dialogue » dans le contexte colonial. Quelle « *coopération verbale* » pourrait s'établir si colonisateurs et colonisés ne peuvent s'asseoir « à la même table » ? Le contexte spatio-temporel évoqué par les descriptions révèle une société schizophrène : lieux « élevés » et lieux « bas », « centres » et « périphéries »...

Cohabitation forcée, incertaine, dangereuse qui ne peut durer éternellement. Situation de « crise » où les colons eux-mêmes sont en train de perdre leur « identité » puisqu'ils n'ont rien en commun avec les colonisés et qu'ils s'estiment « différents » des gens de la métropole. Ils vivent entre deux mondes, donc hors chaîne et, pour cette raison, historiquement condamnés comme le personnage de Meursault, dans *l'Etranger* de CAMUS qui va encore plus loin puisqu'il refuse même les conventions en vigueur, de sa communauté d'origine, « étranger » en effet pour les trois « mondes » et traité comme tel en conséquence.

C'est également le cas des personnages de l'écrivain sud-africain J.M. COETZEE. L'espace décrit dans *En attendant les barbares* ⁷⁰, qui rappelle l'Afrique du Sud au temps de l'apartheid, comprend trois zones distinctes. On y retrouve la compartimentation du monde colonial, mais c'est dans un troisième espace que se déroule l'intrigue : dans un petit fort situé à la frontière de l'Empire, frontière qui sépare les terres où vit le colonisateur et le désert avec ses montagnes arides où ont été relégués "*les barbares*", nom donné aux autochtones par les nouveaux maîtres du pays.

⁶⁹ Francis JACQUES, *Différence et Subjectivité*, op. cit., pp. 27, 28

⁷⁰ J.M. COETZEE, *En attendant les barbares*, Seuil, 1987, Prix Nobel de la Littérature. 1ère éd. originale de ce roman, Londres, Martin Secker and Wrburg, 1980.

Le personnage central est le Magistrat chargé de veiller sur la sécurité de la frontière et repousser les attaques éventuelles des barbares, nomades chasseurs et pêcheurs qui ne représentent pour lui qu'une très vague menace.

« *Sur cette frontière paresseuse* », il mène une vie paisible « *en attendant l'heure de la retraite* » : il chasse, il pêche, a des aventures sans lendemain. « *Il regarde le soleil se lever, se coucher, il mange, il dort : il est satisfait.* » Or un jour, brutalement, ce calme est rompu. A la suite de certaines rumeurs selon lesquelles les tribus barbares s'armaient pour attaquer, dans la capitale on déclare l'état d'urgence et on organise des expéditions punitives : des soldats pénètrent dans le désert, arrêtent des suspects, les amènent au fort et les font torturer (pour qu'ils disent ce qui se trame dans leur camp) par les « *gardiens de l'Etat, spécialistes des plus obscures manifestations de sédition, sectateurs de la vérité, docteurs es interrogatoires* ⁷¹ ». Le Magistrat essaie en vain de convaincre le Colonel que cette intervention risque de compromettre la paix frontalière puisqu'il n'y a pas de danger réel. Devant l'entêtement du chef militaire, il sort de son indifférence et condamne dans de vrais réquisitoires la violence coloniale, mais rien n'arrête l'expédition punitive. S'étant épris d'une jeune prisonnière dont on avait brisé les chevilles, il la soigne et la ramène chez les siens pensant rester vivre parmi les Barbares mais ceux-ci le rejettent. De retour au fort, considéré comme un traître, il est arrêté et affreusement torturé. Le roman de COETZEE prouve que tout dialogue est impossible dans le contexte colonial même s'il y a amorce d'une « *différence positive* » comme dans le cas du Magistrat et de la jeune Barbare. Hors de la « chaîne » du Même et de l'Autre, le Magistrat est dépossédé de son identité et condamné sur le plan historique et existentiel comme il le montre lui-même dans la clôture du récit :

« *Dans cette oasis* », « *c'était le paradis sur terre* ». « *Nous aurions accepté n'importe quelle concession (...) pour continuer à vivre ici.* » « *Je voulais vivre hors de l'Histoire. Je voulais vivre hors de l'Histoire que l'Empire impose à ses sujets, et même à ses sujets perdus. Je n'ai jamais souhaité aux barbares de se voir infliger l'Histoire de l'Empire* ». « *Je me sens stupide (...) comme un homme égaré depuis longtemps qui poursuit cependant sa marche sur une route qui ne mène nulle part* ⁷² ». On retrouve également la crise d'identité comme motif thématique central dans *Disgrâce*⁷³, autre roman de COETZEE qui a reçu le Prix du meilleur livre Étranger. L'espace est celui de l'Afrique du Sud, « *pays où les chiens sont dressés à grogner dès qu'ils flairent l'odeur d'un*

⁷¹ J.M. COETZEE, *En attendant les barbares*, op. cit. pp. 17, 18, 19.

⁷² J.M.COETZEE, *En attendant les Barbares*, op. cit., pp. 248, 249.

⁷³ *Disgrâce*, Seuil, 2001. Première édition, chez le même éditeur que *En attendant les barbares*.

noir ». Mais le temps n'est plus celui de l'apartheid. On vit dans un monde tout nouveau⁷⁴ ». Pétrus, employé de Lucy, une blanche, paysan travailleur et ambitieux est en train de lui reprendre les terres. La voyant exposée à des violences de la part des autochtones qui semblent avoir partie liée avec Pétrus, David, le père de la jeune femme, essaie de la persuader d'aller vivre avec lui en ville. Mais elle aime trop la campagne et consciente qu'il lui sera impossible de garder ses terres dans « le monde nouveau », elle prend le train de l'Histoire et décide de céder la moitié de ses terres à Pétrus dont elle comprend et accepte le comportement. Il y a dans ce cas une amorce de « différence positive » qui aide Lucy à donner un sens à sa vie, à être « solide, bien ancrée dans la nouvelle vie qu'elle a choisie » : devenir la première « fermière moderne, sur la frontière de la colonie⁷⁵ ».

Contrairement à Lucy, David n'arrive pas à trouver sa place dans une société en pleine mutation. « L'avenir de Lucy, son avenir à lui, l'avenir du pays tout entier, tout cela l'indiffère ». La clôture du roman le montre « plongé dans un état de disgrâce dont il lui est impossible de se relever ». De toute évidence son échec est d'ordre relationnel car il n'arrive à dialoguer ni avec le Même ni avec l'Autre. Il est donc sans identité, hors de l'Histoire et définitivement condamné.

Le lien entre l'identité, le temps et l'espace est mis en évidence par la littérature dans une autre situation de crise, celle de l'exil. Considéré par le même comme un lâche ou un traître, et « classé » pour mieux être « jugé » selon des clichés « centristes » par l'Autre, comme on le voit dans les romans de KUNDÉRA, l'émigré subit sans cesse l'exclusion, n'a aucune véritable prise sur le lieu d'« accueil » et dans sa relation avec l'Autre il traîne une culpabilité qu'il tente de refouler, se justifiant sans cesse et livré à l'angoisse d'abandon. Que reste-t-il de son identité ? Nabile FARÈS a trouvé des formules saisissantes pour exprimer ce malaise existentiel :

« J'ai compris que je n'étais qu'un éclatement possible parmi les éléments du monde, ouvert, étrangement semblable aux racines déchirées et mises à jour d'un arbre jeune et non encore totalement identifié⁷⁶ ». « Dans le pays de mon être, ils m'enlevèrent mon cœur, dans le pays de mon cœur, ils m'enlevèrent mon être⁷⁷ ».

Il existe cependant une situation privilégiée dans laquelle « la différence positive » pourrait s'épanouir, la relation amoureuse que le texte littéraire présente toujours comme singulière. A

⁷⁴ Ibid., pp. 129, 130, 136.

⁷⁵ Ibid., pp. 75.

⁷⁶ Nabile FARÈS, *L'exil et le désarroi*, Paris, François Maspéro, 1976, p. 46.

⁷⁷ « *La mort de Salah BEY*, Paris, l'Harmattan, 1980, pp. 85 et 125.

propos de cette relation, Francis JACQUES écrit : « *L'amour fait être ceux qui s'aiment* ». « *En ce sens, il n'y a pas de contact avec l'Être et la Vie que l'Amour. C'est l'archétype de la relation humaine. Qui donne ? Qui reçoit ? On ne sait. Le donner est ici lié au recevoir dans la réciprocité* ». C'est pourquoi « *le suprême désirable pour la personne est de vivre pleinement sa condition relationnelle*⁷⁸ ».

Beaucoup d'écrivains évoquent la relation amoureuse en la sublimant. Pour Tahar BEN JELLOUN, « *aimer c'est célébrer en permanence la rencontre de deux solitudes, fêter leur révélation quotidienne, leur éclatement possible dans la mort, la poésie* ».

Cependant rien de plus fragile que cette relation, rien de plus incertain que le bonheur après lequel on aspire.

« *L'intensité d'un amour se mesurerait à l'impatience ou l'extrême patience d'attendre. Dans ce qui arrive ou n'arrive pas, je sais que le plus beau c'est l'attente*⁷⁹ » écrit encore Tahar BEN JELLOUN.

Plus que tout autre sentiment, l'amour est exposé à des forces qui le dépassent : la banalité, la répétition⁸⁰, le vieillissement et tout ce qui sépare brutalement : catastrophes naturelles, maladies, mort... La crise du Sujet surgit lorsque le miracle de la nouveauté, de la perfection, de l'entente disparaît... Les personnages de Milan KUNDÉRA qui ont déjà fait l'expérience de la relation amoureuse, lorsqu'ils ont la possibilité de la renouveler, s'efforcent par tous les moyens de maintenir intacte l'image que leur partenaire a d'eux-mêmes. Dans *l'Identité*, Chantal et Jean-Marc vont plus loin et essaient de préserver leur « dialogue », leur « *différence positive* », en se retirant du monde, en rejetant sa banalité, son stress et ses faux-semblants. Mais ce faisant ils sortent de la « chaîne » et ils rentrent dans une sorte de vide qui leur est fatal :

« Deux êtres qui s'aiment, écrit KUNDÉRA, seuls, isolés du monde, c'est très beau. Mais de quoi nourriront-ils leur tête-à-tête ? Si méprisable que soit le monde, ils en ont besoin pour pouvoir se parler⁸¹... ».

⁷⁸ Francis JACQUES, *Différence et Subjectivité*, op. cit., pp.109, 110, 296.

⁷⁹ Tahar BEN JELLOUN, *Le premier amour est toujours le dernier*, (Nouvelles), Seuil, 1995, pp., 95 et 74.

⁸⁰ Un vieux dicton rappelle cette vérité de façon ironique : « Avant de se marier, ils s'entendaient sans parler ; après, ils se parlaient mais ne s'entendaient plus ».

⁸¹ M. KUNDÉRA, *L'identité*, op. cit., pp. 105, 176

Ces amants qui renoncent au rôle que la société leur octroie, qui désirent se délivrer même de leur passé, de leurs obligations familiales pour mieux s'aimer, sont amputés d'une grande partie d'eux-mêmes c'est-à-dire de leur identité. Dans la clôture du roman de KUNDÉRA, le rêve de Chantal de vivre désormais sans quitter son amant, du regard, suggère au lecteur une sorte de pétrification, de figement, la mort de l'amour...

La littérature conforte en quelque sorte le point de vue de Francis Jacques. Identité et altérité, Subjectivité et Différence sont des couples indissociables. Vivre c'est échanger et on ne peut échanger que ce qui est différence. C'est la seule façon de s'enrichir. Cependant le texte littéraire aborde la question identitaire et ses crises en relation étroite avec le problème de la liberté. Ce faisant, il soulève de nouvelles questions auxquelles le lecteur doit trouver des réponses. Se noue ainsi une sorte de dialogue socratique, en différé, dans la perspective d'une « *différence positive* ».

Typologie de la syntaxe connective

CLAIRIS Christos
Université Paris-Descartes

Introduction

L'observation de l'organisation discursive de n'importe quelle langue conduit à distinguer principalement deux grands types d'énoncés :

- Des énoncés dont le noyau central syntaxique permet de connecter directement deux unités significatives, en servant en quelque sorte de **pont** entre ces deux unités. Par ex. *Socrate est philosophe, Socrate devient insupportable.*

Il faut tout de suite signaler que dans certains cas les langues peuvent réaliser ce type de connexion directe sans avoir recours au "pont".

- Des énoncés, dont le noyau central syntaxique, exprimant généralement un procès, **distribue** les fonctions (sujet, objet, etc.) aux unités qui gravitent autour de lui comme des satellites. Par ex. *Socrate mange, Socrate a planté un cerisier.*

Nous avons désigné le premier type de construction comme **syntaxe connective** et le deuxième comme **syntaxe nucléaire**.

Dans un livre⁸² qui porte le même titre que cette communication, nous avons essayé de comprendre, du point de vue de l'organisation du message au moyen de la syntaxe connective, les mécanismes linguistiques disponibles pour satisfaire les besoins communicationnels d'attribution d'une qualité ou d'une identité à une entité donnée.

D'une manière générale, les possibilités offertes dans ce domaine par la syntaxe d'une langue sont les suivants :

⁸² CLAIRIS Christos, CHAMOREAU Claudine, COSTAOUEC Denis, GUERIN Françoise (dir.), 2005, *Typologie de la syntaxe connective*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 234 p.. La présente communication est issue de ce même livre.

I. Degré zéro de la connexion (sans monème connecteur)

Il s'agit de la connexion directe de deux termes non verbaux sans autre procédé syntaxique que la position des unités. Dans les constructions de ce type, la structure syntaxique est réduite au noyau central et à son actualisateur. Le noyau central peut être ou non déterminé par des modalités prédicatives.

Cf. l'exemple du turc :

Ev *güzel*
 maison beau
 « La maison est belle ».

II. Connexion par l'intermédiaire d'une unité spécifique

Pour attribuer une qualité à une entité, certaines langues disposent d'un connecteur spécifique, qui n'est pas un verbe et, qui rend possible la connexion entre deux unités non verbales pour former un énoncé syntaxiquement complet. Il s'agit bien d'un élément que nous serions tentés de reconnaître comme une vraie copule.

Cf. l'exemple en chinois :

Liming shi laoshi
Liming (c. sp.) professeur
« Liming est professeur »

Exemple d'énoncé en nanafwe (dialecte de la langue baoulé d'Afrique) :

jàswá-n tì kpâ
garçon+défini (c. sp.) bon
« Le garçon est bon ».

I

II. Connexion par l'intermédiaire d'un verbe

Dans les constructions de ce type, la connexion entre les deux termes non verbaux, dont l'un attribue une qualité à l'autre, peut se concrétiser par l'intermédiaire d'un verbe. C'est lui qui devient le noyau syntaxique de la phrase.

III.1 Les verbes connectifs (et quasi-connectifs)

Pour exprimer l'attribution, certaines langues privilégient l'emploi de quelques verbes spécialisés dans l'établissement de la connexion et dont, de ce fait, la valence inclut la fonction attribut. Les verbes qui impliquent la fonction attribut en tant que fonction spécifique seront désignés comme verbes connectifs. Une des caractéristiques des verbes connectifs par rapport aux autres verbes est leur compatibilité avec les adjectifs, dans les langues où une telle classe existe.

Au sein de cette catégorie, il est possible d'isoler un groupe particulier de verbes que l'on désigne comme quasi-connectifs. BABINIOTIS et CLAIRIS⁸³ ont proposé ce terme pour caractériser le comportement de certains verbes du grec qui, pour attribuer une qualité à leur sujet, n'utilisent pas un attribut au nominatif mais un objet à l'accusatif qui fonctionne comme attribut de leur sujet.

<i>Η</i>	<i>παρουσία</i>	<i>του</i>	<i>αποτελεί</i>	<i>δημόσιο</i>	<i>ύδνο</i>
déf.	présence/nom.	poss2/gén.	constituer/p3	public/acc	danger
				.	/acc.

« Sa présence constitue un danger public » (accusatif)

III.2 Les verbes nucléo-connectifs

Les nucléo-connectifs sont des verbes bivalents ou trivalents qui se caractérisent par un changement de comportement face à la fonction attribut lié à :

- un changement d'orientation du verbe (alternance de diathèses)

⁸³ 2005, *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*, (Grammaire du grec moderne. Structurale, fonctionnelle et communicationnelle), Athènes, *Ελληνικά Γράμματα*, XXXV+1268 p.

Paul est élu président (par ses collègues)

Ses collègues ont élu Paul président

Ce changement de comportement se caractérise par le fait que, avec un même verbe, l'unité en fonction attribut qualifie dans un cas le sujet et dans l'autre l'objet. Nous avons alors affaire à ce que la tradition désigne par attribut de l'objet.

- un changement de sens entraînant une modification de la valence du verbe.

Ce qui caractérise ce type de verbes et qui les distingue du type *élire* est le fait que pour être déterminés par un élément en fonction attribut, ils subissent un changement de sens et une modification de valence.

Hélène a trouvé son livre triste

Le lien étroit entre le sens du verbe et son emploi en syntaxe connective est clairement observable : si l'on réduit l'énoncé à *Hélène a trouvé son livre* – énoncé de syntaxe nucléaire – le verbe *trouver* n'a plus la valeur de jugement qui implique l'expression de la valeur de ce jugement mais il signale que la recherche du livre a été fructueuse.

III.3 Les verbes non connectifs employés en syntaxe connective avec ou sans monème connecteur

Les verbes n'appartenant à aucune des catégories précédentes sont désignés comme des non-connectifs. Ils peuvent cependant être utilisés en syntaxe connective pour attribuer une qualité. Sans préjuger de ce que l'analyse de différentes langues peut apporter, on identifie ici deux catégories de verbes non connectifs, selon qu'ils nécessitent ou non l'emploi d'un monème connecteur spécialisé dans leurs emplois connectifs.

La première catégorie se présente en français dans des énoncés de ce genre :

Louis travaille comme ouvrier

Il passait pour le maître du pays

Il parle en tant que chef.

Parmi les différents connecteurs, seules quelques unités peuvent introduire la fonction attribut : c'est le cas en français *comme, en, pour, à, de, en tant que*. Notons d'ailleurs que peu d'entre elles

sont limitées à cet emploi (*en tant que* par exemple), la plupart indiquant par ailleurs d'autres fonctions.

Il importe notamment de différencier les énoncés qui expriment une comparaison de ceux qui expriment une attribution, car le même monème connecteur peut être utilisé dans les deux cas. Par exemple, dans l'énoncé *il est comme fou*, le verbe *être* régit une expansion introduite par le connecteur *comme* : il ne s'agit pas d'une attribution mais d'une comparaison (on peut faire commuter *comme* avec *à la manière d'[un]*, *à la façon d'[un]* mais pas avec *en tant que*). Dans tous les cas, il convient donc de trouver les critères formels (notamment des commutations) permettant de distinguer entre des énoncés très proches formellement.

Pour chaque langue traitée, l'identification des connecteurs introduisant la fonction attribut (lorsqu'ils existent), les conditions de leur utilisation, ainsi que l'articulation de leur emploi avec celui des verbes connectifs ou nucléo-connectifs méritent une étude particulière qui contribuera à l'établissement de la typologie de la syntaxe connective.

La deuxième catégorie concerne les verbes, le plus souvent monovalents, qui peuvent recevoir directement la fonction attribut. L'identification de l'unité assumant la fonction attribut s'appuie sur un certain nombre de traits qui manifestent sa solidarité avec l'unité qu'elle qualifie (le sujet), tels que l'accord de nombre, de genre/sexe ou bien, pour les langues flexionnelles, l'utilisation identique du monème connecteur (même cas). En français il s'agit d'exemples tels que :

Il partit furieux

Il sort triomphant

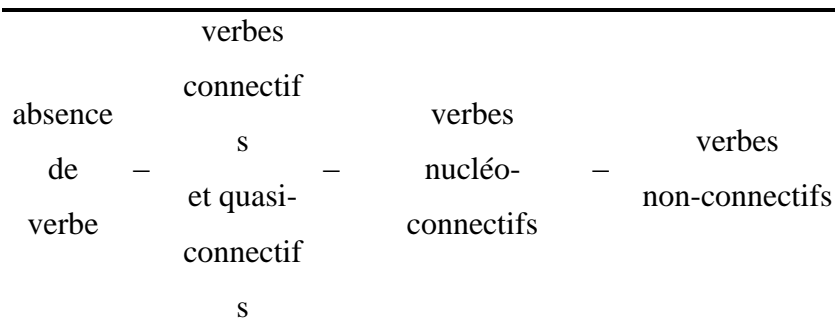
Paul vit heureux

On notera que dans ces emplois, ces verbes peuvent commuter avec *être* et les autres verbes connectifs.

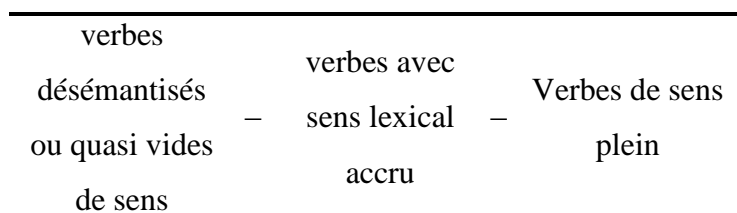
Ce qui vient d'être dit nous a permis de proposer une présentation systématique des verbes qui jouent un rôle primordial dans l'attribution d'une qualité et d'aboutir à un classement typologique des verbes d'une langue selon un continuum qui articule des critères syntaxiques et sémantiques.

Nous faisons l'hypothèse que ce continuum s'établit comme suit :

1. D'un point de vue syntaxique



2. D'un point de vue sémantique



Ce continuum donne en outre quelques indications sur les modalités du passage d'une syntaxe connective à une syntaxe nucléaire. Dans notre ouvrage collectif, 11 langues ont été étudiées dans cette perspective. Le tableau ci-après que nous devons à la synthèse de Denis COSTAOUEC⁸⁴, classe les langues en fonction de leur proximité de comportement en matière de syntaxe connective.

⁸⁴ Typologie..., op. cit., pp. 213-229.

Récapitulatif des procédés utilisés en syntaxe connective dans les langues étudiées

	coréen	grec	basque	breton	français	našta	purepecha	turc	créole	nanfwe	arabe
connexion directe	N	-	-	-	-	-	++	++	++	++	++
via une unité non verbale	N	N	N	N	N	N	N	N	+	+	+
via un verbe de type "être"	++	++	+	++	++	++	+	+	N	N	+
via un verbe de type "sembler"	+	+	+	-	+	+	N	N	vx	N	+
via un nucléo connectif	+	+	+	+	+	+	+	+	vx	+	+
via un non connectif	+	+	+	+	+	+	+	+	vx	+	+

Légende : **N** = procédé non attesté dans la langue, **++** procédé très courant, **+** procédé courant, **-** possible mais rare, **vx** (créole) *verbaux* ou *verbo-nominaux*, *verbo-adjectifs*, plutôt que verbes, etc...

De l'observation de ce tableau on peut constater que :

- Toutes les langues étudiées présentent des classes de verbes ou de « verbaux », nucléo-connectifs ou non connectifs, pouvant être employés en syntaxe connective.
- Neuf langues ont des verbes connectifs de type « être ».
- Huit ont des verbes (ou des verbaux) de type « sembler ».
- Trois langues disposent d'unités connectives spécifiques non verbales permettant l'attribution.
- Cinq langues acceptent la connexion directe entre unités non verbales en tant que procédé très courant.

Bibliographie

CLAIRIS Christos (sous la dir.), *Travaux de linguistique fonctionnelle*, Paris, L'Harmattan, 347 p., 2005. CLAIRIS Christos & BABINIOTIS Georges, *Grammatikhv thv" Neva" Ellhnikhv". Domoleitourgikhv - Epikoinwniakhv* (Grammaire du grec moderne. Structurale, fonctionnelle et communicationnelle), Athènes, Ellinika Grammata, XXXV+1162 p., 2005. CLAIRIS Christos, *Vers une linguistique inachevée*, Paris, Peeters-SELAF (NS 31), 2005, 93 p..

Remarques à propos de certains monèmes en français **cas de *tout, tous, même, autre***

DELEN KARAAĞAÇ Nurcan
Université d'Istanbul

L'objet de ce travail est d'étudier certaines unités comme *tout, tous, même* et *autre*. Nous avons du mal à dégager clairement ces unités parce qu'elles peuvent fonctionner soit comme déterminants ou adjectifs soit comme, c'est-à-dire la possibilité pour ces unités d'appartenir à différentes classes. Nous avons décidé de traiter ces unités dans un cadre théorique solide qui, pour nous, s'inscrit dans une conception fonctionnelle de la linguistique. Celle-ci, comme le souligne Christos Clairis, « sans se rattacher d'une façon unilatérale ni au sens, ni à la forme, ni à la fonction, tentera de mettre en jeu d'une façon logique le sens, la forme, et la fonction » (Clairis 1987 : 117-126). Toutefois, une étude comme la nôtre, s'il est vrai qu'elle nécessite un cadre rigoureux, doit pouvoir se permettre une marge de liberté et ne pas se laisser enfermer dans le carcan d'une seule théorie. D'ailleurs, F. Bentolila le spécifie bien : « le choix d'une orientation doit être souple. Souvent des descripteurs partant des mêmes principes arrivent à des conclusions différentes. Ces divergences proviennent de l'application de ces principes à des données concrètes » (Bentolila 1996 : 2).

La plupart des exemples cités dans ce travail sont tirés de cinq œuvres suivantes : *Les copains* de Jules Romains, *La P... respectueuse* de Jean - Paul Sartre *Le livre de ma mère* d'Albert Cohen, *l'Amant* de Marguerite Duras, *La séparation* de Dan Franc. Dans le corps de ce travail, nous utiliserons les abréviations suivantes : *Am.*= *l'Amant* de Marguerite Duras, *Cop.*= *Les Copains* de Jules Romains, *LMM.*= *Le Livre de ma mère* d'Albert Cohen, *PR* = *La P... respectueuse* de J.-P Sartre, *Sép.*= et *La Séparation* de Dan Franck. Il est à noter que, en ce qui concerne les références au corpus dans notre travail, nous utilisons pour chaque exemple deux parenthèses : la première comporte l'initiale du prénom et le nom de l'auteur plus le titre de l'oeuvre abrégé et enfin la page où nous avons extrait l'exemple. Par exemple : (M. Duras, *Am*, 30)

Dans les lignes suivantes, nous traiterons d'abord *tout, tous*, puis *autre, même*. Rappelons de façon succincte la méthode que nous allons suivre pour mener l'étude de ces monèmes. Dans un premier temps, nous procéderons à une analyse des critères syntaxiques, qui, dans une optique fonctionnelle, nous paraît être la seule véritablement fiable pour identifier ces unités en question. Nous étudierons ensuite leur(s) comportement(s) morphologique(s), leurs comportements syntaxiques et leurs

caractéristiques sémantiques. Nous terminerons par un examen du fonctionnement référentiel de ces unités.

1. Cas de *tout*, *tous*

Nous examinons les unités *tous*, *tout* en nous fondant sur les formulations de Gérard Moignet pour caractériser leur valeur respective : *tout* s'applique au domaine du continu, *tous* au domaine discontinu et *chacun* combine « une vision généralisante des êtres avec la singularité des éléments constitutifs de l'ensemble » et « évoque l'individu en tant que partie d'un tout ».

Dans ce qui suit, nous étudions les comportements syntaxiques que peuvent exercer ces trois unités. Comme on le verra ultérieurement, les indéfinis *tout*, *tous* et *tout* peuvent assumer les principales fonctions du nom : sujet, objet, objet, direct, complément du nom, rôle prédicatif, etc. Nous examinerons aussi comment *tout* et *tous* peuvent coexister avec d'autres déterminants grammaticaux du nom (*dgn*).

1.1. Comportements syntaxiques

1.1.1. Tout

1.1.1.1. *Tout* peut remplir les principales fonctions du nom

(1)a. *Tout a grandi autour de nous. Il n'y a plus d'enfants ni sur les buffles ni ailleurs.* (M. Duras, *Am.*, 27)

b. *Il a ramassé tout ce qu'il a rencontré depuis le Tonlésap, la forêt cambodgienne.* (M. Duras, *Am.*, 23)

c. *Ne venez pas dire à présent que je suis votre complice, ce serait trop commode. Votre témoin, c'est tout.* (J.-P Sartre, *PR.*, 179)

1.1.1.2. *Tout* est compatible avec le nom

(2) *Tout condamné à mort aura la tête tranchée.*

1.1.1.3. *Tout* peut coexister avec le déterminant grammatical du nom Dans ses emplois de déterminant, *tout* présente une particularité : il peut être antéposé à un syntagme nominal comportant un article, un possessif ou un démonstratif. C'est pourquoi certains linguistes lui

donnent le nom de *prédéterminant*. Quand *tout* peut coexister avec un article, un démonstratif ou un possessif, il exprime la totalité globale.

- Il peut coexister avec l'article défini *le, la* :

(3) *On s'était trompé. L'erreur qu'on avait faite, en quelques secondes, a gagné tout l'univers.* (M. Duras, *Am.*, 99)

Nous remarquons que, dans cet emploi, *tout* indique la totalité qui n'est pas (ou qui ne peut pas être) dénombrée ; il signifie alors « entier, complet ».

- Il arrive que *tout* précède l'article indéfini *un, une* ; dans cette fonction, il signifie « entier » :

(4) *Son père vient justement de faire toute une série de compartiments à galeries ouvertes qui donnent sur la rue.* (M. Duras, *Am.*, 47)

- Nous pouvons trouver *tout* devant le possessif :

(5) *Elle a été une isolée toute sa vie, une timide enfant dont la tête trop grosse était collée avidement à la vitre de la pâtisserie du social.* (A. Cohen, *LMM.*, 59)

- *Tout* peut coexister avec le démonstratif :

(6) *Comme je faisais allusion à ce désordre revenu, elle eut un sourire d'enfant coupable. « Tout cet ordre, me dit-elle, les yeux baissés, ça m'embrouillait [...] »* (A. Cohen, *LMM.*, 65)

- *Tout* peut coexister avec l'adjectif *autre* :

(7) *C'est là le lieu où plus tard me tenir une fois le présent quitté, à l'exclusion de tout autre lieu.* (M. Duras, *Am.*, 72)

1.1.2. Tous

Dans ce qui suit, nous nous intéressons aux fonctions syntaxiques que peut présenter *tous*.

(8) *Soudain je me vois comme une autre, comme une autre serait vue, au-dehors, mise à la disposition de tous, mise à la disposition de tous les regards, mise dans la circulation des villes, des routes, du désir.* (M. Duras, *Am.*, 15)

1.1.2.1. Tous est compatibilité avec le nom

Tous est aussi déterminant, construit sans autre déterminant, il signifie « les uns et les autres sans exception » :

(9) *Ils s'imaginaient une vie exclusivement amoureuse, [...] excédant toutes joies, défiant toutes les misères.*

Notons que cela se trouve surtout dans les expressions figées comme le montre l'exemple suivant :

(10) *A tous crins, à tous égards, à toutes jambes, en toutes lettres, être à toutes mains, de toutes pièces, toutes voiles dehors, etc.*

Dans « des syntagmes nominaux prédicatifs ou appositions (servant notamment à récapituler des noms ou des faits qui précèdent) » (Grevisse 1986 : 980) et il cite les exemples ci-dessous :

(11)a. *C'étaient tous comtes, vicomtes, ducs et marquis.* (Exemple de Flaubert, *Education sentimentale*, cité par M. Grevisse 1986 : 980).

b. *Toutes espèces que je redoute.* (Exemple de J. Romains, *Violation de frontières*, cité par Grevisse 1986 : 980)

c. *Ses critères sont l'originalité, l'étrangeté et l'obscurité, toutes qualités qui sollicitent fort peu l'intelligence.* (Exemple de J. Romains, *Violation de frontières*, cité par Grevisse 1986 : 980).

1.1.2.2. *Tous* peut coexister avec les déterminants grammaticaux du nom

Tous peut coexister avec les déterminants grammaticaux du nom. Nous précisons que *tous*, par son sens, ne peut pas s'accommoder de la présence de l'article indéfini. Pour la clarté de l'exposé, nous avons intérêt à considérer un par un les différents critères :

- *Tous* peut s'utiliser avec l'article *les* et varier en genre :

(12) *Il salua au passage toutes les initiatives, tous les dévouements, toutes les générosités, qui se partageaient le mérite de cette oeuvre presque décennale.* (J. Romains, *Cop.*, 137)

- Il peut coexister avec le démonstratif *ces* :

(13) *Tous ces livres sont disparus.*

- Il peut s'utiliser avec les possessifs *mes, tes, ses*, etc. :

(14) *D'ailleurs, la poétique demoiselle, si j'avais perdu, par quelque mal soudain, ma force ou simplement toutes mes dents, elle aurait dit à sa femme de chambre, ...* (A. Cohen, *LMM.*, 89)

1.1.2.3. *Tous* + dgn + pluriel + *autres* + nom

(14)a. *Tous ses autres amis n'ont pas assisté à la réunion.*

b. *Tous ces autres amis ont assisté à la réunion.*

1.1.2.4. *Tous* + dgn + pluriel + *autres* + adjectif + nom

(15) *Tous les autres jeunes enfants ne sont pas venus.*

1.1.2.5. *Tous* + dgn + nominaux numériques

Tous peut s'employer avec les nominaux numériques comme l'illustre l'exemple ci-dessous :

(16) *Nous dormons tous les quatre dans un même lit.* (M. Duras, *Am.*, 32)

1.1.2.5. *Tous* est aussi compatible avec les pronoms personnels

Tous peut déterminer les pronoms personnels comme le souligne André Martinet : « ...*tous* a un trait qui le distingue des autres adjectifs. C'est la possibilité de déterminer les pronoms personnels dans ce qui apparaît, à première vue, comme un emploi épithétique : » (Martinet 1979 : 74).

(17) *Tu ne comprends donc pas que je suis plus malheureux que vous tous.* (J.-P Sartre, *PR.*, 172)

On constate que les unités *tout*, *tous* peuvent exercer les principales fonctions du nom. Contrairement à *tout*, *tous* peut se mettre au féminin lorsqu'il renvoie à un élément féminin. Ces deux unités font référence aussi bien à des personnes qu'à des choses. Elles peuvent fonctionner tantôt comme nominal tantôt comme représentant.

Nous venons d'étudier les fonctions syntaxiques que peuvent exercer les *tout*, *tous*. Nous analyserons à présent ces deux unités en nous appuyant sur leur(s) variation(s) formelle(s).

1.2. Comportements morphologiques

L'étude portera sur les formes uniques ou plurielles de chacune des unités qu'elles peuvent revêtir suivant le contexte.

-*Tout*, issu de l'adjectif latin *totus* signifiant tout entier, est de forme invariable et impose l'accord aux formes non marquées du verbe et de l'adjectif

- *Tous* peut varier en genre :

(18) *Son cœur battait vite sous l'étreinte de ses espérances. Toutes étaient mortes, maintenant.* (M. Grevisse 1986 :1157).

- *Tout* est variable en genre et placé devant le nom. Il peut par ailleurs déterminer un nom non comptable :

(19) *Pendant que les membres se débattaient contre certaines malices de la matière, l'âme était toute noblesse et toute sérénité.* (J. Romains, *Cop.*, p.76)

La conclusion de ce paragraphe sera la possibilité pour *tous* et l'impossibilité pour *tout* de varier en genre. Il convient ici de nous pencher sur les caractéristiques sémantiques de ces unités.

1.3. Caractéristiques sémantiques

L'analyse des caractéristiques sémantiques a dans le cas de *tout*, *tous* une valeur identificatoire plus que descriptive dans la mesure où en nous référant aux les formulations de G. Moignet, nous avons pu regrouper *chacun*, *tout* et *tous* dans un même ensemble. Rappelons ici ce que ce linguiste a formulé à propos de ces trois unités : « *tout* s'applique au domaine du continu, *tous* au domaine discontinu et *chacun* combine « une vision généralisante des êtres avec la singularité des éléments constitutifs de l'ensemble » et « évoque l'individu en tant que partie d'un tout. »

1.3.1. *Tout*

- *Tout* désigne l'inanimé, perçu sous l'angle d'une totalité globale :

(19) *Tout a commencé de cette façon pour moi, par ce visage voyant, exténué, ces yeux cernés en avance sur le temps, l'expérience.* (M. Duras, *Am.*, 12)

- *Tout* représente la totalité sous un aspect continu :

(20) *Rien ne change et pourtant tout existe d'une autre façon.*

- Il a le sens de « toutes choses » :

(21) *Ne croyez pas, ce chapeau n'est pas innocent, ni ce rouge à lèvres, tout signifie quelque chose, ce n'est pas innocent, ça veut dire, c'est pour attirer les regards, l'argent.* (M. Duras, *Am.*, 84)

- En fonction sujet, *tout* indique la généralité la plus grande et la plus vague d'une ou de plusieurs espèces d'objets, de personnes. Sa valeur généralisatrice est plus ou moins grande, selon le contexte : elle peut aller de la désignation de l'univers dans sa totalité, *tout a été créé par Dieu*, à un ensemble complet d'éléments distincts. Nous remarquons également que la phrase *tout a été créé par Dieu* fait référence à des personnes ou à des choses. Elle signifie : soit *toutes les choses ont été créées par Dieu*, soit *tout le monde a été créé par Dieu*.

- *Tout* s'applique à un individu quelconque pris au hasard parmi la totalité des individus semblables :

(22) *Toute communauté, qu'elle soit familiale ou autre, nous est haïssable, dégradante.* (M. Duras, *Am.*, p.54)

Quant à Alain Frontière, il signale que : « *tout* désigne non la totalité d'un ensemble mais n'importe quel objet pris au hasard dans cet ensemble » (Frontière 1997 : 297) et il nous donne l'exemple suivant :

(23) Pour **tout** renseignement, s'adresser à la mairie de la Ferté-Bernard.

- *Tout* exprime la totalité de l'objet considéré lorsqu'il précède un nom qui n'a pas à être précédé d'un déterminant, par exemple certains noms propres :

(24) **Tout** Istanbul accourut.

- Employé seul devant le nom, *tout* peut se rapprocher de la valeur adverbiale :

(25) Discuter en **toute** tranquillité (= discuter tout à fait tranquillement)

Nous trouvons la réflexion suivante chez M. Arrivé, F. Gadet et M. Galmiche : «...*tout* est fréquemment utilisé comme adverbe, devant un adjectif ou un adverbe. Il indique que la qualité affecte la totalité de l'être visé : *une robe toute blanche* n'est pas nécessairement *très blanche*. » (Arrivé, Gadet et Galmiche 1986 : 330).

(26) **Tout** condamné à mort aura la tête tranchée.

Tout envisage ici à la fois l'identité de chacun des objets visés et l'ensemble qu'ils constituent. Dans cet emploi, *tout* a une valeur très voisine de *chaque*. Il s'en distingue en ce qu'il n'exige pas l'existence réelle des éléments visés : on peut continuer à dire *tout condamné à mort aura la tête tranchée* (pourvu que la peine de mort soit instituée) même s'il n'y pas actuellement un seul condamné à mort. Si on dit *chaque condamné*, on laisse entendre qu'il existe effectivement au moins un *condamné*. C'est ce qu'on appelle la *présupposition d'existence*. » (Arrivé, Gadet et Galmiche 1986 : 329).

1.3.2. **Tous**

- *Tous* représente la totalité sous l'aspect de la discontinuité :

(27) Songez-vous aux malheurs qui nous menacent **tous** ?

- Ce pronom indique aussi l'universalité d'une espèce, considérée comme un ensemble d'individus dont chacun a une existence particulière. Ici seul le contexte permet de fixer la valeur exacte de ce pronom :

(28) Nous mourrons **tous**.

- *Tous* marque une totalité des personnes sans plus. Il s'emploie d'une façon absolue soit en parlant des hommes en général, soit pour indiquer la totalité de ceux qui forment un groupe quelconque :

(29) Elle priaït pour **tous** : pour tante Nane, pour Mireille...

- *Tous* peut englober à la fois l'inanimé et l'animé, il peut concerner des choses aussi bien que des personnes, perçus sous la forme d'un ensemble complet d'éléments comptables, distincts.

- Cette unité se réfère aux personnes :

(30) *Ma bien-aimée, je te présente à tous maintenant, fier de toi, fier de ton accent oriental, fier de tes fautes de français, follement fier de ton ignorance des grands usages.* (A. Cohen, LMM., 83)

- Elle fait référence à des choses :

(31) *Son cœur battait vite sous l'étreinte de ses espérances. Toutes étaient mortes, maintenant* (G. Flaubert)

- *Tous* a le sens de « tout le monde » :

(32) *Je sais bien que ce que je dis de tes deux gestes n'intéresse personne et que tous, se fichent de tous.* (A. Cohen, LMM., .86)

En ce qui concerne les pronoms *tout* et *tous*, on peut observer que, là aussi, *tous* n'est pas le simple pluriel de *tout*. Lorsque *tout* s'emploie pour les personnes, on se sert généralement du syntagme nominal *tout le monde*. Quant à *tous*, il s'emploie aussi bien pour des choses que pour des personnes. Nous concluons ce paragraphe en signalant que *tout*, *tous* font référence à des choses et à des personnes.

1.4. Rôles textuels

Comme on le verra ultérieurement, *tout*, *tous*, *chacun* peuvent fonctionner comme des nominaux, renvoyant alors directement à l'être qu'ils désignent. Ils peuvent aussi fonctionner comme des représentants, reprenant (anaphorique) ou annonçant (cataphorique) un terme présent dans le contexte :

1.4.1. *Tout*

- *Tout* a la valeur d'un nominal :

(33) a. *Tout a été créé par Dieu.*

b. *Tout avait fui, même les médecins.*

Dans les exemples cités, le pronom *tout* renvoie sans intermédiaire à la réalité extralinguistique. Dans le premier exemple (33a), *tout* désigne à la fois des choses inanimées et des êtres animés alors

que dans le second (33b), il désigne uniquement « des animés », « tout le monde ». Précisons que ce second emploi est littéraire. En tant que nominal, *tout* peut aussi désigner « toutes choses ». C'est même la valeur la plus fréquente :

(35) *Et puis cette tenue qui pourrait faire qu'on en rie et dont personne ne rit. Je vois bien que tout est là. Tout est là et rien n'est encore joué, je le vois dans les jeux, tout est déjà dans les jeux.* (M. Duras, *Am.*, 22)

- *Tout* peut également annoncer, en le résumant, ce qui suit. Il fonctionne comme cataphorique :

(36) *Maintenant, elle se met sous ma protection et elle sait que je vais m'occuper de tout, du porteur, du taxi.* (A. Cohen, *LMM.*, 80)

Nous ne sommes pas d'accord avec la *Grammaire Larousse du français contemporain* de Georges Gougenheim, pour laquelle « **tout** ne peut être que nominal » (Gougenheim 1964 : 415). La référence peut être donnée par le contexte. Ce pronom peut se rapporter à un ensemble qui précède, il sert alors à le résumer :

(37) *Honneur, fortune, il avait tout perdu.*

Tout ne fait que reprendre les deux noms précédents, en suggérant très faiblement que quelques autres choses analogues sont perdues ainsi. On remarquera que, dans l'exemple (37) comme dans *Honneur, fortune, il avait tout perdu*, **tout** peut représenter des noms de personnes.

1.4.2. *Tous*

- *Tous* s'utilise habituellement anaphoriquement :

(38) *Aucune de mes lettres n'a dû lui parvenir, puisque toutes sont restées sans réponse.*

Comme anaphorique, **tous** concerne des choses aussi bien que des personnes. Comme le montre l'exemple suivant, il remplace *vieilles femmes*.

(39) (...dans les rues qui fourmillent de vieilles femmes inutiles et aucune n'est elle mais **toutes** lui ressemblent. (A. Cohen, *LMM.*, 123)

Dans l'exemple (39), le pronom **toutes** remplace *vieilles femmes*.

- Il peut aussi avoir une valeur cataphorique dans l'exemple cité ci-dessous :

(40) **Tous** étaient perplexes. Broudier tortillait ses moustaches, Bénin se grattait différents endroits de la tête, Omer se frottait le nez [...] (J. Romains, *Cop.*, 18)

- Il peut aussi prendre une valeur générique dans des expressions figées comme :

(41) *Seul contre tous et un pour tous, tous pour un.*

On notera que **tous** ne peut être que nominal quand il fait référence à l'ensemble « hommes » implicite :

(42) *On l'assit au centre de l'assemblée, au noeud de la chaleur, au point que tous regardaient nécessairement.* (J. Romains, *Cop.*, 14)

Nous venons d'étudier tout et tous en nous appuyant sur leurs comportements syntaxiques, leur(s) comportement(s) morphologiques, leurs caractéristiques sémantiques et leurs rôles textuels. Examinons dans le paragraphe suivant présent ces deux unités *autre* et *même*.

2. Cas de *autre* et *même*

Dans ce paragraphe, nous étudions le fonctionnement des unités *autre* et *même* qui ne servent pas seulement de déterminants, mais qui ont une valeur assez proche des déterminants indéfinis avec lesquels elles sont souvent classées. Nous précisons que c'est exclusivement à des fins didactiques que nous incluons ici dans l'inventaire des indéfinis les unités *même* et *autre* qui, en français moderne, ne peuvent pas très souvent apparaître dans des syntagmes tels que * *même femme*, * *autre femme* comme on le verra dans la suite de notre travail. Commençons d'abord par l'étude de *autre*.

2.1. Cas de *autre*

Comme on le verra, *autre* coexiste avec les déterminants grammaticaux du nom (modalités nominales selon d'autres terminologies). Il est à noter que les déterminants grammaticaux du nom se répartissent en deux groupes : définis et indéfinis.

2.1.1. *Autre* peut coexister les déterminants définis

Comme nous le verrons dans les exemples suivants, *autre* peuvent coexister avec les déterminants du nom tels que l'article *le*, le démonstratif et les possessifs.

(43) a. *Je vois encore les murs blanchis, le store de toile qui donne sur la fournaise, l'autre porte en arcade qui mène à l'autre chambre et à un jardin à ciel ouvert.* (M. Duras, *Am.*, 43)

(44) *Elle aussi, Betty Fernandez, elle regardait les rues vides de l'occupation allemande, elle regardait Paris, les squares de cattleyas en fleur comme cette autre femme, Marie-Claude Carpenter.* (M. Duras, *Am.*, 66)

(45) *Tu portais ta petite main à la commissure de ta lèvre, tandis que tu avançais vers moi, ton autre main en balancier scandant ta marche pénible.* (A. Cohen, *LMM*, 86)

2.1.2. *Autre* peut coexister les autres déterminants

- *Autre* peut coexister avec les déterminants indéfinis du nom comme l'article *un* et l'article indéfini pluriel *des* :

(46) *L'ombre d'un autre homme aussi devait passer par la chambre, celle d'un jeune assassin, mais je ne le savais pas encore, rien n'en apparaissait encore à mes yeux* (M. Duras, *Am.*, 95)

(47) *D'autres hommes s'élancent du banc d'oeuvre. Les trois copains fourragent les dessous des trois femmes.* (J. Romains, *Cop.*, 131)

Nous précisons que lorsque l'adjectif *autre* détermine un nom qui évoque un point du temps ou un laps de temps (*fois, jour, semaine, mois, etc.*), *autre* renvoie au passé ou à l'avenir ; sa valeur de sens dépend alors du temps du verbe mais aussi de l'article avec lequel il coexiste :

- *un autre, une autre*, renvoie plutôt à l'avenir :

(48) *Je te donnerai ce livre un autre jour.*

Dans cet exemple ci-dessus, *un autre jour* indique un jour imprécis :

- *un autre jour* peut s'opposer à un jour :

(49) *Un jour elle fait ceci, un autre jour elle fait cela.*

- *l'autre* renvoie plutôt au passé :

(50) *Je repense, soudain, au point culminant d'une balade énorme que nous fîmes l'autre année.* (J. Romains, *Cop.*, 77)

Ici, *l'autre année* signifie alors une année plus ou moins récente, dans le passé.

- Il se combine avec *tout* :

(51) *C'est là le lieu où plus tard me tenir une fois le présent quitté, à l'exclusion de tout autre lieu.* (M. Duras, *Am.*, 72)

2.1.3. *Autre* peut se combiner tous :

(52) *Toutes les autres femmes ont leur cher petit moi autonome, leur vie, leur soif de bonheur personnel, leur sommeil [...]* (A. Cohen, *LMM.*, 101)

2.1.4. Il peut se combiner avec les numéraux

(53) *Il songe aux quatre autres livres qu'il a publiés le temps de leur vie commune.* (D. Franck, *Sép.*, 161)

2.1.5. Il est compatible avec les pronoms indéfinis

Autre peut déterminer les indéfinis tels que *quelque chose, quelqu'un, personne* et *rien* par l'intermédiaire du fonctionnel *de* :

(54) *Elle sait aussi quelque chose d'autre, ...* (M. Duras, *Am.*, 35)

2.1.6. Il est compatible avec les pronoms interrogatifs

- *Autre* peut aussi déterminer les pronoms interrogatifs *qui, quoi* :

(55) *Qui d'autre va venir en Turquie ?*

2.1.7. Il est aussi compatible avec les pronoms personnels

R.-L. Wagner et J. Pinchon notent que « *Autres* détermine les pronoms *nous, vous, eux* pour les renforcer. *Vous autres* s'oppose plus fortement à *nous* et à *eux* que *vous* tout seul » (Wagner et Pinchon 1991: 122) « En fait, il n'y a, dans ce cas, aucune détermination spécifiant, dans celle qui caractérise l'épithète « de nature », soit aux emplois appositifs.[...] La chose vaut également pour *nous autres, vous autres* où *autres* n'a pour effet de renforcer le contraste qu'on établit entre *nous* et *vous* : qu'on dise : *nous, nous agissons ainsi* ou *nous autres, on fait comme ça*, la composition du groupe cerné par *nous* reste la même » écrit A. Martinet (1979 :74).

(56) *Mais nous n'hésitons pas, nous autres, nous sommes résolus à nous venger.* (J. Romains, *Cop.*, 26)

2.1.8. *Autre* peut déterminer les unités de la classe des noms

Nous signalons que *autre* peut être compatible avec les noms mais son emploi comme déterminant est rare dans la langue quotidienne. *Autre* employé sans déterminant devant un nom pluriel coordonné, dernier terme d'une série, suppose, dans l'usage régulier, que ce nom pluriel a une valeur générique et englobe les termes précédents :

(57) *Des octrois et autres impôts de consommation.* (Le Roy Ladurie, *Carnaval de Romans*, p. 403, cité par Grevisse 1986 : 989).

2.1.9. *Autre* peut s'employer comme prédicatif

(58) *Si je vais de rocher en rocher, le même torrent devient autre à chaque pas.* (Wagner et Pinchon 1991 : 122)

- Comme le souligne A. Martinet, « *autre* est attesté comme prédicatoïde appositif mais son emploi comme prédicatoïde appositif semble un peu forcé » (1979 : 74) et il en donne l'exemple suivant :

(59) *Autres, ils se comporteraient différemment.*

Après avoir examiné les diverses fonctions d'*autre*, nous nous attardons à présent sur les fonctions syntaxiques que peut avoir *même*.

2.2 Cas de *même*

Même peut coexister avec les déterminants grammaticaux du nom (l'article défini, le possessif et le démonstratif).

2.2.1. Il peut coexister avec les déterminants grammaticaux du nom

Même, comme *autre*, se construit également d'ordinaire avec un autre déterminant. Selon le sens, il précède ou suit le nom : s'il précède le nom, il marque l'identité ou la ressemblance ; s'il suit le nom, il a une valeur d'insistance.

- *Même* peut s'employer avec l'article défini :

(60) *Je ne veux pas dormir dans ses bras, dans sa chaleur, mais je dors dans la même chambre, dans le même lit.* (M. Duras, *Am.*, 61)

- *Même* peut coexister avec le démonstratif :

(61) *Que me reste-t-il à aimer maintenant, de ce même amour sûr de n'être jamais déçu? Un stylo, un briquet, ma chatte.* (A. Cohen, *LMM*, 101)

Comme *autre*, *même* peut s'accommoder de la présence des déterminants définis - cependant la combinaison avec le possessif n'est possible qu'au pluriel :

(62) *Nos mêmes livres sont ici.*

2.2.2. *Même* détermine les pronoms personnels

Même peut avoir la possibilité de déterminer les pronoms personnels. Mais, après un pronom personnel accentué ou réfléchi, on aura un trait d'union afin de pouvoir marquer l'insistance, comme l'indique l'exemple suivant :

(63) *Je la vois étant de la même chair que cet homme de Cholen mais dans un présent irradiant, solaire, innocent, dans une éclosion répétée d'elle-même,...* (M. Duras, *Am.*, 71)

2.2.3. Il peut exercer les différentes fonctions

- *Même* peut aussi être un adverbe invariable signifiant « aussi, de plus, jusqu'à » comme le montre l'exemple suivant :

(64) *Ce visage se voyait très fort. Même ma mère devait le voir.* (A. Duras, *Am.*, 12)

- Il est adverbe quand il marque l'insistance et signifie « exactement » après un autre adverbe, mais il n'y a pas de trait d'union entre cet adverbe et *même* :

(65) *Aujourd'hui même, je n'ai pas travaillé.*

- *Même* peut être un pronom. Dans cet emploi, il peut assumer les fonctions suivantes : sujet, prédicat, objet, apposition, etc. :

(66) *Les mêmes se plaignent aujourd'hui.*

(67) *Ce jour là j'ai aussi des tresses, je ne les ai relevées comme je le fais d'habitude, mais ce ne sont pas les mêmes.* (M. Duras, *Am.*, 18)

(68) *Elle avait toujours beaucoup d'amis, elle gardait les mêmes pendant de longues années et elle s'en était toujours fait de nouveaux.* (M. Duras, *Am.*, 31)

(69) *Les mêmes, ils se comporteraient différemment.* (Martinet 1979 :74)

Nous constatons qu'en fonction de pronom, *même* assume les quatre fonctions ci-dessus mais qu'il doit être alors nominalisé par un article défini. On ne confondra pas *même* déterminant variable, spécifiant le nom, avec *même* adverbe antéposé ou postposé au groupe nominal :

(70) *Même les nuits sans lune étaient illuminées.* (M. Duras, *Am.*, 77)

Conclusion

Nous avons constaté que *autre* et *même* peuvent coexister avec les déterminants grammaticaux du nom (article défini, possessif, démonstratif). Notons que contrairement à *autre*, *même* ne s'accommode ni de la présence de l'article indéfini *un* ni de celle des autres indéfinis. Ces deux unités peuvent avoir la possibilité de déterminer les pronoms personnels. Par opposition à *même*, *autre* peut déterminer, par l'intermédiaire du fonctionnel *de*, aussi bien les nominaux indéfinis (*quelqu'un, quelque chose, personne, rien*) que les interrogatifs (*qui, quoi*).

Bibliographie

ANDERSSON S., 1961, *Etudes sur la syntaxe et la sémantique du mot français tout*, Lund, Gleerup,

ARRIVÉ M., F. GADET et M. GALMICHE, 1986, *La grammaire d'aujourd'hui*, Guide alphabétique de linguistique française, Paris, Flammarion.

- BENTOLILA F.N 1978, Sémantique et étude des unités significatives, *Syntaxe et sens*, Journée d'études, Université René Descartes, U.E.R. de Linguistique Générale et Appliquée.
- BENTOLILA F., 1994, Les pronoms indéfinis du français, *Journée d'études, Hommage Denise FRANCOIS-GEIGER*, Sorbonne.
- BENTOLILA F., 1999, Problèmes d'identification, *XXIII^e Colloque international de la linguistique fonctionnelle*, Lugano, Suisse.
- CLAIRIS C., 1984, Classes, groupes, ensembles, *La Linguistique*, vol. 20, fasc. 1, Paris, P.U.F.
- CLAIRIS C., 1994, À la recherche signifié syntaxique, *Journée d'études, Hommage à Denise François-Geiger*, Sorbonne.
- DELEN, N., 1999, *Etude indéfinis en français et en turc contemporains*, Université René Descartes (Paris V), Thèse de doctorat, sous la direction de Monsieur le Professeur Fernand BENTOLILA
- DELEN KARAAGAÇ, N., 2006, « Quelques remarques à propos de *-miş*, *-di*, et *-se* en turc contemporain », *Faits de langue en turc et en français modernes*, Domaines linguistiques, édition linguistique 53, Lincom Europa
- FRONTIERE A., 1997, *Grammaire du français*, Editions Belin, Collections sujets.
- GOUGENHEIM G., 1938, *Système grammatical de la langue française*, Paris, d'Artery.
- GREVISSE M., 1980, *Le Bon Usage*, Paris, Gembloux Duculot.
- GREVISSE M., 1986, *Le Bon Usage*, 12^e éd. Paris, Gembloux Duculot.
- GREVISSE M., 1993, *Le Bon Usage*, Paris, Gembloux Duculot.
- MARTINET A. (dir.), 1979, *Grammaire fonctionnelle du français*, Paris, Didier.
- MARTINET A., 1980, *Eléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin, Coll. « Prisme ».
- MOIGNET G., 1981, *Systématique de la langue française*, Paris, Klincksieck.
- WAGNER R.-L. et J. PINCHON, 1991, *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette.

Traduction du texte : une question linguistique ou psycholinguistique ?

ZELLAL Nacira

Si avant l'écllosion de la psycholinguistique et de la linguistique du texte (années 70), traduire voulait dire transférer des structures phrastiques d'une langue vers une autre, aujourd'hui cette activité est appréhendée en tant qu'activité globale de l'Homme traducteur. La psycholinguistique s'intéresse à la linguistique du texte ce qui ne sera pas sans implications sur la notion de traduction. Avant de traduire un texte, il faut le lire et la notion de lecture a elle-même évolué. Si avant les années 70, on laissait prévaloir le niveau phono-graphémique, actuellement la compétence en lecture veut dire « maîtrise des règles intralinguistiques du texte ».

Dans l'interprétation, le sujet entend et traduit oralement dans une langue différente. Dans la traduction, le sujet lit et écrit dans une langue différente. Existe-t-il un fond de démarche analogue, il s'agit de deux opérations différentes. Différence au plan de la sensorialité ; différence au plan de la modalité de la production. Le feedback n'est possible que dans le cas de la traduction. Le traducteur et l'interprète effectuent un travail à la fois linguistique, psycholinguistique et psychophysique. Les deux formulent pour eux-mêmes, puis transposent pour l'autre. Il existe également une différence au niveau de la gestion des instrumentalités cognitives du langage : l'espace et le temps. Dans l'interprétation, l'interlocuteur interprété peut être présent, d'où possibilité de concertation (checking), grâce au rapport spatial. L'interlocuteur est absent dans la traduction. Cela pose le problème du degré de « trahison » et de culpabilité vis à vis de lui. Il existe du stress dans les deux opérations, il est de nature différente. Dans les deux cas, il y a triple projection : dans le dire de l'interlocuteur et dans le texte de l'auteur lu ; dans l'attente du lecteur du produit traduit et de l'auditeur de l'objet interprété ; dans les attentes de couches variées de la société. Dans les deux cas, il existe une inquiétude liée au fait qu'il y aura jugement. Dans la traduction, intervient la lecture dans ses principes : lecture formelle, acte purement linguistique et lecture globale, acte analytique et synthétique.

La psycholinguistique y a tout son rôle. L'acte linguistique contenu dans la lecture formelle correspond à l'observation du mouvement syntaxique, de l'ordre des événements, de la redondance, de la longueur des phrases, des italiques, de la distribution des rhèmes et des paragraphes. La lecture formelle diffère selon qu'il s'agit d'un texte littéraire, d'un article de presse, d'un texte scientifique.

Par rapport à l'acte cognitif contenu dans la lecture globale, analytique et synthétique, le traducteur tente de dépasser l'unité. L'analyse suppose la saisie du non dit, de l'abstrait, du sens figuré, des métaphores, de l'ambiguïté linguistique. Ces procédés permettent l'accès à la compréhensibilité du texte, d'où notion de contrôle actif sur l'événement à traduire. Dans l'analyse, est impliquée l'opération métalinguistique de jugement. Le traducteur valorise *versus* minimise l'événement. Le nombre d'annotations est inversement proportionnel au degré de compétence du traducteur. Dans la lecture globale, interviennent aussi des facteurs d'ordre psychophysiologique. Moins ont lieu les va et vient oculaires, plus le traducteur est entraîné à lire globalement : lecture en diagonale qui facilite la synthèse d'éléments rapidement analysés. Cela permet l'appréhension de la thématique du texte et des éléments qui gravitent autour d'elle. Analyser un texte, c'est pouvoir le dépouiller de ses éléments accessoires, avec le souci constant d'en sacrifier le moins possible. Certaines idées sont accessoires sur un plan et pas sur un autre, à la condition que le premier plan soit compensable par la langue cible. L'analyse permet de dégager le thème nucléaire, et prépare, ainsi, l'acte de synthèse. Dans l'analyse, intervient l'acte de correction, phénomène conscient et inconscient. La lecture globale implique la projection dans le psychisme de l'auteur à traduire : au moment où il conçoit son texte avant de l'écrire et au moment de l'écrire, d'où feedback. Le traducteur imagine le texte avant son écriture, d'où notion de projet de l'activité traduisante. Le traducteur devine les velléités de l'auteur, ses objectifs pour savoir quel message il avait l'intention de faire passer pour lui être fidèle. La force de deviner l'intention de l'auteur avec une deuxième intention, celle de le traduire, demande une gestion optimale du facteur cognitif spatio-temporel et de l'adéquation source/cible. La synthèse permet le dégagement d'une forme à partir d'un fond, de la valeur informative du texte, de sa signification connotative *versus* dénotative. Il s'agit de percevoir à sa façon le proposé. La synthèse est une opération cognitive qui vise à ranger rapidement et conjointement les notions nucléaires analysées. Tous les éléments de l'analyse sont représentés dans l'objet synthétisé. Ces opérations réalisent la fonction hypothético-déductive dont le développement, depuis l'enfance, permet la maîtrise du texte. C'est au moment de l'idéation contenue dans l'acte de synthèse qu'interviennent avec un maximum d'intensité la subjectivité et les compétences cognitives du traducteur. C'est la crise de la remise en cause dans l'évaluation de la distance source/cible. L'on peut imaginer 05 phases dans l'acte traducteur : 1) phase latente : analyse, étape de calme intérieur avec une certaine dose de passivité ; le traducteur subit, il s'informe ; 2) phase dynamique, tumultueuse, de la synthèse, de la mise en crise du texte. Le

traducteur agit, il est actif, il fait, défait le texte, il informe, réactive le texte avec une certaine dose de souveraineté ; 3) phase d'ambivalence : dépression due à la crainte de la trahison, autocritique, le traducteur peut être mécontent du produit ; 3) phase de soumission au jugement de l'autre, retour à la passivité ; 4) phase du triomphe, de l'autosatisfaction.

Afin de réaliser efficacement toutes ces opérations cognitives, il faut se familiariser avec la notion de **texte écrit** dans ses règles. Ceci veut dire qu'il faut lire et s'imprégner de la notion de langue. Le traducteur professionnel doit se documenter dans la thématique du texte à traduire et dans la langue cible. Y apparaîtront alors, des idiomes traduits, tout prêts, des sens profonds relatés intégralement. Dans l'école algérienne du primaire jusqu'au cycle moyen, le texte n'existe pas (N. Zellal, SILF 2002). Or, tout a une genèse dans la vie. De 04 à 12 ans, se développe le raisonnement par la fonction hypothético-déductive. En Algérie, l'effort doit donc être décuplé par l'étudiant en traduction.

En conclusion, l'Homme traducteur doit s'investir très tôt dans la lecture de textes porteurs de sens et de culture. La psycholinguistique offre depuis plus de 03 décennies des concepts permettant de le comprendre.

Référence

ZELLAL Nacira, 2002, Oral/écrit dans l'enseignement primaire, SILF 2002, Gosier, Guadeloupe, Actes publiés.

La traduction en Algérie: une formation aux multiples carences

BEDJAOUI Meriem
Université d'Alger

Je remercie vivement le professeur Nacéra ZELLAL pour le choix opportun de la thématique retenue avec l'intégration de la dimension traductologique des sciences du langage.

Ce choix pertinent nous donne ainsi l'occasion de soulever les problèmes qui se posent à la formation des traducteurs / interprètes dans les différents départements de traduction en Algérie, et des multiples dysfonctionnements qui l'accompagnent.

Notre souci majeur, qui rejoint sans aucun doute celui des plus hauts responsables de l'enseignement supérieur, est celui de revivifier les différentes formations dispensées au niveau des établissements universitaires, par la mise en place d'une réforme globale, réfléchie et cohérente, qui permettrait à notre système de formation de s'aligner sur les modèles internationaux, afin de répondre, d'une part, aux préoccupations prioritaires de notre société, et, d'autre part, de relever les défis que lui impose l'évolution effrénée des sciences et des technologies nouvelles, de même que celle des diverses industries de la langue.

En effet, le monde évolue à une vitesse vertigineuse et la traduction qui, par définition, est étroitement liée aux besoins pressants de la société, voit son champ d'action s'élargir, grâce à l'apport des sciences du langage et de l'informatique.

Un retard incommensurable est à combler, tant du point de vue didactique que pratique, d'une spécialité des plus négligée de notre système éducatif.

A travers cette communication, nous tenterons de présenter les différents écueils qui entravent la formation, en soulignant l'impérieuse nécessité d'y remédier.

I. Les critères d'orientation

La première pierre d'achoppement reste essentiellement l'orientation. Tout candidat titulaire d'un baccalauréat (toutes séries confondues) peut prétendre à cette formation, quel que soit son niveau de langue. Aucun examen de présélection : test de niveau, concours... n'est retenu pour ce faire.

Ainsi, chaque année, le département de traduction, qui est rattaché à la faculté des lettres et des langues accueille près de 1000 étudiants. Or, nous savons que si la linguistique appliquée à la traduction est une discipline consacrée dans les enseignements universitaires dans les pays occidentaux. La traduction quant à elle, et étant donné ses spécificités, est soumise à un statut particulier. De grandes écoles lui sont réservées et des conditions draconiennes sont imposées à leur entrée (telles les écoles supérieures de Paris, Genève, Montréal, Timisoara, Budapest, Madrid, Moscou, etc...). Le minimum requis est : bacc + 3 + concours avec des places pédagogiques fixées en fonction de l'encadrement disponible et ne dépassant guère la quarantaine d'étudiants (toutes combinaisons confondues).

II. Les programmes

Des programmes désuets, indigents sans commune mesure avec ce qui se pratique dans les pays les plus nantis, sont élaborés sans tenir compte des mutations aussi bien économiques que politiques et culturelles.

En regardant de près les modules dispensés ci-joints en annexe, ne figurent point sur la liste les enseignements des modules tels que : linguistique appliquée à la traduction, terminologie, terminographie, traductique, éditique, histoire de la traduction, culture et traduction, techniques documentaires, TAO, etc... Quant à la traduction spécialisée, il n'en est guère fait mention dans les programmes.

Nous savons que dans tous les domaines, se multiplient les applications des nouvelles technologies, la traduction et son enseignement ne font pas exception, bien au contraire. Le monde a changé et la traduction, qui, par définition, est liée aux besoins de la société, a aussi changé. Le concept de traduction est aujourd'hui polymorphe. On attend du traducteur qu'il joue pleinement son rôle

d'agent de la communication, d'acteur social, de gestionnaire linguistique, mais aussi et surtout de « porteur » des fondements singuliers de sa culture, de maître de la parole, qui rend possible le véritable échange interculturel, et donc l'ouverture à l'Autre.

Il est donc urgent de repenser les programmes (modules, volume horaire) et d'instaurer des critères de sélection rigoureux afin de privilégier la qualité et non point la quantité, comme c'est le cas aujourd'hui. Car, vu les problèmes matériels qui se posent souvent aux différents départements, la formation du traducteur se trouve amputée d'un de ses aspects essentiels à savoir le séjour linguistique régulier dans le pays de la langue étrangère choisie. A cela s'ajoutent les difficultés d'un suivi efficient des étudiants en raison des effectifs effarants à prendre en charge chaque année. A titre d'exemple, il arrive qu'une seule promotion soit constituée de 22 groupes de plus de 50 étudiants chacun. Cette situation, pour le moins paradoxale, a entraîné la suppression des mémoires de fin de licence, de même que les stages en entreprises.

Dans ce cas, peut-on toujours parler de formation en traduction ?

Peut-on également espérer, avec de tels effectifs et des moyens matériels et humains très en dessous du minimum nécessaire, parvenir à former des traducteurs performants ?

III. Le matériel pédagogique

L'absence de supports didactiques de base constitue un dysfonctionnement supplémentaire qui aggrave l'indigence de la formation. En effet, et il est regrettable d'avoir à le rappeler, durant les quatre années de formation en traduction et donc d'enseignement de plusieurs langues, nos étudiants ne savent pas ce qu'est un cours en laboratoire de langue, car inexistant.

Quant à la traduction assistée par ordinateur ou traduction automatique, indispensable dans le cursus actuel d'un traducteur, elle ne figure point dans les programmes par manque d'outils informatiques.

IV. L'encadrement

Cet aspect de la formation nécessite une attention particulière, étant donné les résultats très médiocres de la formation.

En effet, la traduction continue à être enseignée sur la base d'une pédagogie désuète. Une certaine résistance au foisonnement d'outils d'aide à la traduction notamment informatique : logiciels de traduction automatique, de fiches terminologiques et documentaires, de concordanciers, de logiciels de traitement de textes, d'élaboration de bases de données, etc..., se fait sentir dans le comportement de certains enseignants qui perpétuent le modèle traditionnel, c'est-à-dire l'enseignement des langues sans perspective traductionnelle, avec la primauté du littéraire sur le scientifique et le technique. Les formateurs s'impliquent très peu dans l'univers pédagogique qui est le leur et ce, pour de multiples raisons : d'abord la pléthore d'étudiants dans une formation qui nécessite une attention accrue de la part de l'enseignant démotive l'encadreur. Ensuite, les conditions de travail défavorables à une prise en charge effective de l'apprenant amène l'enseignant à négliger l'évaluation constante de la pléthore d'étudiants. Enfin, si le traducteur professionnel bénéficie de rémunération conséquente qui lui permet un recyclage et des séjours à l'étranger réguliers, ce n'est guère le cas du traducteur enseignant, qui ne dispose ni de temps ni de moyens pour parfaire ses connaissances dans le domaine.

De plus, souvent pour palier le déficit en encadrement, des enseignants de langue ou simplement d'autres filières sont appelés en renfort pour assurer des modules de traduction.

Conclusion

Il n'est point dans mon objectif de dresser un tableau noir de la situation dans laquelle se trouve cette formation mais d'apporter ma contribution pour une refonte totale du cursus du traducteur/interprète. Si nous voulons faire partie du monde d'aujourd'hui, il est plus que temps, de réhabiliter ce métier qui, dans le tourbillon de la mondialisation devient de plus en plus indispensable.

En effet, la traduction, en tant que canal d'échange et d'enrichissement mutuel entre les cultures, produites par des communautés linguistiques différentes, revêt une grande importance à l'ère où la communication et le transfert de connaissances d'un domaine à un autre, d'une société à une autre, sont les premiers facteurs de réussite de toute entreprise intellectuelle économique.

Plusieurs raisons nous conduisent à penser qu'une réelle prise en charge de cette formation est urgente afin de garantir à notre pays, non seulement la technologie nouvelle, mais également la diffusion à large échelle, de nos valeurs tant linguistiques que culturelles.

Nous pouvons concilier les exigences légitimes de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, avec celles, nécessaires, d'une formation de qualité.

Les dysfonctionnements, mis en évidence, permettront sans aucun doute de faire sortir l'université algérienne de la crise qu'elle traverse en la dotant, dès aujourd'hui, des moyens pédagogiques, scientifiques, humains, matériels et structurels qui lui permettront de répondre aux attentes de la société, tout en s'insérant dans le système international d'enseignement supérieur, notamment avec l'avènement du *système LMD*.

La traduction des notions orthophoniques au service des patients

KOTOB Hayssam
Institut Supérieur de Traduction
Université Islamique de Beyrouth

Introduction

Il s'agit d'exposer l'apport de la traduction dans la thérapie orthophonique. L'enseignement de l'orthophonie est relativement récent au Liban. Hormis une matière en langue arabe et une en anglais, cette spécialité est enseignée exclusivement en français dans les deux seuls instituts d'orthophonie du pays. Quant aux patients, ils sont des Libanais bilingues possédant soit le français et l'arabe soit l'anglais et l'arabe soit ils sont monolingues (arabophones). Donc la langue commune à tous les Libanais est l'arabe. Comme nous le savons, l'orthophonie nécessite une thérapie prolongée chez soi et nous croyons que la traduction de certaines notions orthophoniques en arabe rendra la thérapie plus efficace. Après la traduction de différents tests nous avons relevé plusieurs particularités inhérentes à la langue arabe. Aussi avons-nous élaboré avec les étudiants de fin d'études, une bande dessinée en arabe destinée à expliquer aux non-initiés, notamment les parents des patients, les notions orthophoniques de base. Cette bande dessinée constituera le corpus de notre analyse et par conséquent, le centre d'intérêt de cette intervention.

Dans cet article, est proposée une bande dessinée comme outil informatif élaboré par les soins des deux étudiantes Mireille ABI-AAD et Noha ELIAS et un illustrateur Ziad ABOU FAYSSAL, sous ma direction en tant que linguiste et la co-direction de Mlle Samar HAIDAR en tant qu'orthophoniste. Cet outil vise une prise de conscience du rôle de la traduction afin d'informer les gens non initiés aux problèmes liés à l'orthophonie.

Un bref aperçu sur la situation de l'orthophonie au Liban sera suivi de la présentation des objectifs du matériel, de la méthodologie suivie, et de quelques recommandations.

I. Aperçu historique et linguistique sur l'orthophonie au Liban

Une brève présentation de l'histoire de l'enseignement de cette spécialité et de sa situation linguistique n'est sans doute pas inutile pour comprendre les stratégies adoptées pour l'élaboration du matériel en question.

L'orthophonie est une discipline récente au Liban. Elle est enseignée depuis 1995. La première promotion d'orthophonistes a été diplômée en 1999 seulement. Une partie de ces diplômés a été formée par le département d'orthophonie de l'Université Libanaise. Ce dernier fait partie de la faculté de Santé. L'autre partie des diplômés a été formée par L'ISO (Institut Supérieur d'Orthophonie) de l'Université Saint-Joseph et appartient à la faculté de médecine. Les observateurs sont unanimes quant à la similarité du niveau entre les deux établissements. On reconnaît une qualité d'enseignement assez honorable, du fait de l'emploi, en milieu professionnel, de la quasi-totalité des diplômés.

Au niveau linguistique, les formateurs de formateurs et les personnes qui ont pris cet enseignement en main sont tous francophones. Les universités françaises et belges ont fourni la majeure partie du corps professoral. Des échanges entre universités françaises et francophones et les deux instituts d'orthophonie au Liban se sont multipliés. Comme cette discipline était méconnue dans le pays, la terminologie française s'est imposée et a joui d'une large diffusion au détriment de la langue nationale, l'arabe. Ainsi, il n'est pas étonnant d'entendre les spécialistes et les étudiants tenir leur discours en français quand il s'agit d'un sujet en relation avec l'orthophonie. Ces mêmes personnes, ont souvent tendance à mélanger l'arabe et le français quand ils tiennent un discours à ce sujet devant des Libanais monolingues, donc arabophones.

II. Pourquoi la bande dessinée ?

L'idée de la bande dessinée n'est pas nouvelle. Elle est empruntée à deux spécialistes belges Marianne KLEES & Eleni GRAMMATICOS. Ces dernières avaient élaboré une BD intitulée

Dyslexie : où est la différence ? et l'ont publiée par l'IPEJ, Initiation Pour l'Enfance et Jeunesse⁸⁵. Ce matériel a été choisi pour son caractère accessible et informatif qui se joignent à l'aspect attrayant de la bande dessinée et à l'aspect argumentatif des textes didactiques : « *l'image, sans conteste, éclaire, frappe l'esprit, fait plaisir. Elle a le mérite de focaliser l'attention sur l'un ou l'autre aspect d'un phénomène* ».

Cependant, nous sommes conscients des limites de l'image, laquelle ne peut pas tout traduire. C'est pourquoi notre outil dispose de deux parties complémentaires : une bande dessinée racontant l'histoire d'un enfant dyslexique dysorthographique et un texte informatif mettant l'accent sur les notions non abordées dans la bande dessinée.

III. Pourquoi "adapter" cet outil et non pas "l'adopter" à travers une simple traduction

Le recours à un moyen standardisé à l'étranger n'est ni assez fructueux ni commode compte tenu des variables socioculturelles et éducatives propres à chaque communauté. En effet, les différences sont multiples. Différences socioculturelles se rapportant à la langue (diglossie et bilinguisme), aux mœurs, à la place accordée à l'apprentissage du langage écrit, à la réaction des parents face à l'échec scolaire éventuel de l'enfant, ainsi qu'à la faible qualité de l'information au Liban, à propos de la dyslexie.

IV. Objectifs de l'outil

Bien que notre ambition pour cet outil, soit orientée vers de multiples objectifs, nous nous limiterons à, n'en évoquer que les plus immédiats :

- promouvoir le dépistage précoce des troubles du langage en sensibilisant l'entourage de l'enfant aux divers signes prédictifs et en dressant les particularités de l'apprentissage du langage chez l'enfant dyslexique dysorthographique ;
- adapter l'entourage familial et scolaire de l'enfant dyslexique à travers des conseils pratiques ;
- favoriser la collaboration entre la famille, les instituteurs et l'équipe soignante auprès de l'enfant ;

⁸⁵ MESSERSCHMITT P., *Ils ne savent pas lire ... et s'ils étaient dyslexiques ? Réponse aux parents*, Campin, Flohnic éditions, 1993, p. 108.

- sensibiliser les gens concernés (parents, corps éducatif et thérapeutique, responsables politiques s'occupant de l'éducation ainsi que les enfants dyslexiques eux-mêmes) à prendre des mesures offrant des possibilités professionnelles et pédagogiques adaptées aux profils des dyslexiques.

V. Pourquoi l'arabe ?

Il est vrai que le Liban est connu pour son multilinguisme. Cependant, les Libanais monolingues ou qui connaissent les langues étrangères avec des compétences rudimentaires sont nombreux. Devant cette situation, on ressent de plus en plus la nécessité de la création des matériaux adaptés à la situation sociolinguistique et culturelle du pays. Les spécialistes ont remarqué lors de leur exercice professionnel l'inquiétude des parents quand il s'agissait d'expliquer le cas d'un enfant soigné. Comme nous le savons, l'orthophonie nécessite une thérapie prolongée chez-soi et à l'école. Les parents et les instituteurs sont souvent une aide primordiale dans cette thérapie. MESSERSCHMITT nous dit : « *Les parents sont les premiers responsables de leur enfant. Ils doivent travailler à l'adaptation socioculturelle de leur enfant en difficulté et c'est une tâche de longue haleine* »⁸⁶. D'autres spécialistes ajoutent que « *le métier de parent de dyslexique est un emploi à plein temps : connaître et comprendre ses difficultés, le soutenir dans les moments d'abattement, le pousser à l'effort dans ses moments de relâchement, l'encourager dans ses réussites, et surtout le suivre et l'aider au jour le jour, représente bien 80% du travail à fournir auprès d'un enfant dyslexique* »⁸⁷.

Devant l'immensité de la charge que les parents sont appelés à assumer, nous avons jugé que leur implication dans la thérapie est décisive pour réussir cette difficile mission. Dès lors, la traduction des notions en relation avec l'orthophonie, s'est avérée impérative, en vue de faire comprendre aux parents la situation de leur enfant et les stratégies à suivre.

De plus, beaucoup de parents ignorent des notions telles que la dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie. Il fallait donc trouver d'une part, un moyen pour expliquer et faire comprendre des

⁸⁶ <http://www.eduscol.education.fr>

⁸⁷ GREIMAS, Algirdas Julien, COURTÉS, Joseph, *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1985

notions méconnues des parents et des instituteurs, et, d'autre part, les informer pour les sensibiliser.

Face à cette situation et au manque de sensibilisation et l'insuffisance d'outils informatifs adaptés aux variables socioculturelles, linguistiques et écologiques propres à la population libanaise, nous avons tenté de pallier cette lacune en tentant d'adapter un matériel informatif intitulé *Dyslexie* ; où est la différence ?"

VI. Méthodologie

Cet outil, conçu pour la population libanaise, appelle une étude préalable traitant divers aspects du trouble (le vécu familial et scolaire, la qualité des options offertes aux enfants dyslexiques dysorthographiques libanais ...), s'est avérée nécessaire afin de décrire l'état des lieux au Liban, les besoins et les demandes des enfants, de leurs parents et de leurs instituteurs. Ceci a nécessité une enquête ayant pour but l'orientation de l'outil en question.

VII. L'élaboration des questionnaires

Nous avons été amenés à élaborer un questionnaire par récepteur. Chaque type de récepteur imposait un questionnaire différent aussi bien au niveau du contenu qu'au niveau linguistique.

Le questionnaire adressé aux orthophonistes comprenait 15 questions en français. Bien évidemment l'utilisation d'une terminologie très spécialisée et en français ne posait pas de problème, vu l'homogénéité de l'enseignement dans les deux instituts de formation.

Le questionnaire concernant les parents comportait 16 questions et comprenait deux versions : une en français et l'autre en arabe. Quant au mot *dyslexie*, les étudiantes donnaient la traduction du mot en arabe (تعسر القراءة) et ont translittéré le mot français arabisé en lettres arabes (ديسلكسيا) /disleksja/. En effet, certains Libanais sont beaucoup plus familiarisés avec le terme français que son équivalent arabe.

Le questionnaire adressé aux sujets présentant une dyslexie et ayant suivi une rééducation orthographique comptait 12 questions, outre 3 supplémentaires pour les dyslexiques adultes.

Le dernier questionnaire était destiné aux instituteurs et il comprenait 13 questions dans les deux langues.

Ces questionnaires ont orienté la conception de la bande dessinée. La collecte des informations par le biais de la passation de l'analyse des résultats de questionnaires (distribués aux enfants dyslexiques, à leurs parents, aux instituteurs et aux orthophonistes) ainsi que les résultats d'une recherche auprès des centres et des écoles accueillant les enfants dyslexiques dysorthographiques libanais, ont permis d'élaborer le scénario de la bande dessinée.

VIII. La transparence

VIII.1 Les protagonistes

Comme nous le savons, le Liban est un pays multiconfessionnel où les prénoms ont en général une appartenance religieuse. Nous avons choisi un prénom arabe, fréquent, moderne et que toutes les confessions utilisent et qui n'est pas chargé de confessionnalisme.

C'est une famille typiquement citadine, de niveau social moyen. La mère, femme au foyer, tire la sonnette d'alarme en prévenant son mari qui est un papa attentif au problème de l'enfant. Le père n'hésite pas à accompagner sa famille chez les spécialistes et soutient son épouse et son enfant jusqu'à résolution du problème.

L'histoire est rétrospective : Wissam, notre héros, est déjà grand. Il s'est débarrassé de ses problèmes qui ne sont plus pour lui qu'un mauvais souvenir, mais aussi l'occasion de se rappeler de ses parents lucides et conscients. Ces derniers n'ont épargné aucun effort afin de faire face à ses problèmes de lecture, d'orthographe et de calcul. Ils sont déjà passés par les instituteurs, puis ils ont changé d'école et enfin ils ont découvert cette spécialité, l'orthophonie. Il est vrai qu'ils auraient gagné du temps s'ils étaient informés, mais il n'est jamais trop tard pour se faire soigner. Notre outil est, justement, là pour sensibiliser les parents à ce problème et pour les avertir que la thérapie n'est pas

une baguette magique mais un suivi de longue haleine qui exige de la patience de plusieurs personnes (parents, instituteurs et orthophonistes) à plusieurs niveaux (scolaire, psychologique, social).

VIII.2 Conception de la BD

Nous avons opté pour une bande dessinée informative. Le lecteur peut la lire dans une salle d'attente en l'espace d'une demie heure. Elle est rédigée en arabe littéral et relève d'un registre courant ayant des phrases simples et facilement comprises par des gens ayant un niveau de scolarisation modeste. Nous avons veillé à ce que les images ne soient pas trop chargées de texte. Plusieurs vignettes se suivent sans comporter un seul mot. Elles mettent l'accent sur les expressions des visages pour mettre en évidence les soucis des protagonistes ou leur soulagement.

Nous pensons que cette BD doit être reproduite et placée dans les écoles, les cabinets des orthophonistes, les salles d'attente des médecins, notamment, celles des pédiatres.

VIII.3 Les textes informatifs

Pour alléger leur condensation, les textes informatifs ont été éparpillés entre les différentes séquences de la BD. Ces textes sont assez sélectifs, car nous avons voulu un document non encombrant et qui ne découragerait pas le lecteur. En outre, ce document sert d'exemple à suivre pour d'autres volumes ayant les mêmes objectifs.

Bien que les orthophonistes soient libanaises et qu'elles maîtrisent parfaitement la langue arabe, elles ont fait appel à une traductrice professionnelle. Ceci, en vue d'un produit de qualité et qui restera opératoire une fois le travail achevé.

Dans les deux premières parties, sont présentées la dyslexie et la dysorthographe. Pour chaque notion, est fournie la définition, les raisons de son apparition, ses manifestations et ses symptômes et les recommandations à suivre dans un cas positif.

La troisième partie a pour objectif de présenter la science orthophonique, l'orthophoniste et son rôle. Cette même partie met en lumière le rôle des parents et des instituteurs, dans la thérapie d'un enfant présentant les troubles.

La quatrième partie évoque les perspectives d'un enfant dyslexique et son parcours scolaire.

La cinquième et dernière partie, dresse un état de lieu au sujet du manque d'informations et de la très faible implication du gouvernement dans ce problème de santé publique.

VIII.4 Évaluation de l'outil

Cet outil qui n'est qu'un début dans un domaine encore peu exploré au Liban, n'a pas encore été testé par les gens potentiellement concernés. Cependant, il a été admiré et approuvé par les orthophonistes et les linguistes qui ont eu l'occasion de le lire.

IX. Recommandations

À la fin de cet article nous aimerions faire les recommandations suivantes :

- Nous invitons les spécialistes (orthophonistes, linguistes, traducteurs, éditeurs, ONG) de différents pays, s'intéressant au monde arabe, à considérer les outils informatifs dans les langues maternelles comme une condition sine qua non pour une efficacité indiscutable et non comme un luxe de dernier choix.
- Encourager les étudiants et les chercheurs à s'intéresser aux problématiques de la diffusion des savoirs en lien avec l'orthophonie en langue maternelle.
- La création d'une association à l'instar de l'ALO au niveau du monde arabe, rassemblant, orthophonistes et linguistes pour développer la coopération dans ce domaine.

Conclusion

Cet article n'est que l'occasion d'évoquer une expérience ambitieuse lancée par les étudiants en orthophonie au Liban, et d'attirer l'attention sur un domaine peu connu dans le pays malgré son importance. Un de ses objectifs majeurs est de mettre en évidence le rôle de la traduction en orthophonie. Cette dernière intervention cesse d'être un moyen de transmission pour devenir un outil de compréhension et d'action. Traduire pour agir efficacement est l'essence du présent message. Il faut donc saisir l'importance de diffuser les informations en langue maternelle pour une meilleure efficacité et pour que la thérapie orthophonique ne soit pas le privilège d'une tranche de la société au détriment d'une autre.

Bibliographie

BELLONE Christian, *Dyslexie dysorthographe : connaissances de base théoriques et pratiques d'hier à aujourd'hui et demain*, Paris, Ortho Edition, 2003.

BOHAS Georges, *Développements récents en linguistique arabe et sémitique*, Paris, IFD, 1993.

KOTOB Hayssam, *Quand le langage documentaire se sert de la traduction (Le thesaurus multilingue de l'Institut du Monde Arabe à Paris)*, Diversité linguistique et pratiques courante, Actes du colloque *La traduction humaine automatique et interprétation*, pp. 57-66, 28-29-30 septembre, 2000, Université de Tunis I, Tunis.

KOTOB Hayssam , *Bilingue malgré lui !* , La psychopédagogie au Liban : Etat des lieux, pp. 59-73 Université de Balamand, Publication de l'Université de Balamand, 2002.

KOTOB Hayssam , *Culture, enseignement des langues et traduction* », Actes du colloque *La Contribution de l'enseignement du français au dialogue des cultures*, 16-17 octobre, Beyrouth, Dar Almoufid, La Fédération Internationale des Professeurs de Français, 2002.

KOTOB Hayssam, *L'apport de la traduction dans le rayonnement scientifique arabe au Moyen Age*, Atelier de traduction, n° 02, 2004, pp. 159-168, Suceava (Roumanie), Editura Universtatii.

YVES Robert, *Dyslexies et nouvelles technologies*, pp. 60-70, Glossa, n° spécial, congrès scientifique de Marseille, 2001.

La traduction au Liban : du didactique à l'économie

SRAGE Nader
Université Libanaise

I. Introduction

La présente communication ne prétend pas dresser le paysage du mouvement de la traduction au Liban avec tous ses constituants; tâche ambitieuse qui dépasse le temps et l'occasion offerts par nos chers organisateurs algériens.

Pourtant, j'ai saisi l'occasion pour aborder quelques aspects relatifs à la traduction et qui me sont plus ou moins familiers ou relatifs à mes occupations professionnelles. Ces trois aspects/titres portant respectivement sur « les langues dans les institutions enseignant la traduction », sur « la traduction dans le domaine économique », et sur « les organismes s'occupant de la traduction et regroupant ses membres », expriment en effet non seulement des points positifs de cette activité scientifique, mais aussi le dynamisme socioculturel et économique que vit le Liban à l'heure actuelle et qui se manifeste dans plusieurs domaines y compris la traduction.

II. Les statuts des langues dans les institutions enseignant la traduction au Liban

Hayssam KOTOB⁸⁸ a dressé un tableau récapitulant les principales institutions qui enseignent la matière de la traduction au Liban :

⁸⁸ Le paysage linguistique dans l'enseignement de la traduction au Liban, présenté au colloque de Rennes, 2005.

Université	UL	USE K	UIL	USJ	NDU	UOB	UOJ	UAB
Langue d'enseignant	Fr ⁹⁰ + Angl	Fr	Fr + Angl ⁹¹	Fr	Ang	Fr	Fr	Angl
Nombre d'étudiants	200	193	164	150	15	15	15	10

La plupart de ces Universités sont regroupées dans une zone limitée au Grand Beyrouth. Une seule parmi elles, l'Université El-Jinan, se trouve au Nord.

Les langues d'enseignement de la traduction sont principalement l'arabe (langue A) et le français (langue B). La priorité du français par rapport à l'anglais (langue C) dans ce domaine est due, selon Kotob, à plusieurs raisons (que nous ne partageons pas forcément) telles que :

- Le besoin de traduire des émissions télévisées françaises diffusées sur les différentes chaînes libanaises⁹³;
- Le français est une langue intensivement utilisée dans le domaine juridique (ex : colloque juridique récemment organisé par le CDR et IPP financé par l'Union Européenne (8 à 10 Novembre 2005));
- La traduction des documents administratifs fait appel aussi à la langue française ;

Nombreux sont les étudiants libanais qui optent pour la France et les autres pays francophones tels que la Belgique, la Suisse ou le Canada, pour poursuivre leurs études universitaires ;

⁸⁹ UL : Hormis l'Université Libanaise, tous les autres établissements sont des universités privées. UIL: Université Islamique du Liban ; NDU: Notre-Dame de Louisé, UOB : University of Balamand ; UAB : University Arab of Beirut ; UOJ : University of Jinan ; ÉTIB : École de Traducteurs et d'Interprètes de Beyrouth (USJ) ; ISLT : Institut de Langues et de Traduction (UIL) ; Université Libanaise ; USEK : Université Saint-Esprit de Kaslik ; USJ : Université Saint-Joseph.

⁹⁰ Fr. : français ; Angl.: anglais

⁹¹ En ce qui concerne le pourcentage de chaque langue, voir les informations ci-dessus, p. 1.

⁹² Les chiffres qui figurent dans ce tableau, sont donnés par les directeurs et les chefs des départements de langues et de traduction de chaque institut.

⁹³ Il faut noter que les films et les émissions français diffusés par les chaînes libanaises, ne sont sous-titrés qu'en arabe, alors que les films et les émissions étrangers sont, le plus souvent, sous-titrés en arabe et en français.

- Les films américains sont, le plus souvent, sous-titrés en arabe et en français.

Ainsi, les étudiants de traduction qui ont choisi le français en langue B sont avantagés quand une occasion d'embauche se présente.

Selon Hayssam KOTOB, le marché du travail n'est pas le seul facteur qui pousse les étudiants à choisir le français comme langue d'enseignement. Nous notons d'autres raisons d'importance majeure :

- La forte activité des spécialistes francophones en traduction dans le monde ;
- La politique de la France envers les causes des pays arabes constitue un motif idéologique qui favorise les relations politiques avec ce pays ;
- La culture des parents, en général, francophones, et sous l'influence du mandat français : ils choisissent le français comme langue de scolarisation pour leurs enfants. Cependant, nous remarquons de plus en plus de parents rompent avec cette histoire et choisissent l'anglais à la place du français. On constate que beaucoup de non francophones (germanophones, hispanophones, etc.) font de même ;
- Le grand nombre des institutions qui soutiennent l'enseignement du français ou en français au Liban (AUF, Mission Culturelle Française). Ces institutions épaulent des colloques et des projets en relation avec le français et octroient des bourses d'études à des étudiants et des chercheurs francophones⁹⁴.

En réalité, l'enseignement de la traduction (de A vers B et de B vers A) dans les lycées est assuré principalement par des licenciés en langue française et non pas par des licenciés en traduction. Cela est dû d'une part à l'émergence récente des Instituts supérieurs de la traduction au Liban et d'autre part au fait que les diplômés de ces instituts sont en majorité appelés à exercer le métier de traducteur (plus rentable et de plus en plus demandé) plutôt que le métier d'enseignant de traduction.

En effet l'essor de la traduction vers l'arabe prôné par les grandes institutions politiques et culturelles dans le monde arabe a dynamisé le marché de la traduction à tous les niveaux.

⁹⁴ Hayssam KOTOB, *Le paysage linguistique*.

Cela sans compter que Beyrouth est devenue le centre de traduction de l'ensemble de la région à tel point que l'on trouve actuellement des investisseurs qui viennent s'installer et ouvrir des bureaux de traduction au Liban (SARI, l'exemple type, qui est le principal fournisseur au Moyen Orient durant plus de 25 ans, a une expérience de travail qui comprend plus d'un million de pages / 300 millions de mots).

Outre la traduction vers l'arabe, l'anglais et le français dans n'importe quel domaine de la connaissance ou technologique, SARI et les autres bureaux de traductions offrent aussi les services suivants :

*Localisation*⁹⁵, *Documentation Technique*⁹⁶, *Glossaires et Dictionnaires*⁹⁷, *Brochures de Société*⁹⁸.

Cette effervescence régionale vient s'ajouter au développement de plus en plus poussé de la demande de traduction au niveau local. Pour cela, je vais surtout aborder le sujet de la traduction dans le domaine de l'économie qui auquel je suis familier à cause de ma pratique professionnelle (depuis 1991 jusqu'à nos jours)

III. Traduction dans le domaine économique

Mon expérience personnelle en tant que directeur du cabinet du président du Conseil du Développement et de la Reconstruction au Liban (CDR) me permet de constater sur le terrain que la traduction dans le domaine de la reconstruction et du développement s'est élargie et s'est progressé depuis le début des années 90.

C'est ainsi que la traduction a commencé à étendre ses activités au Liban. Ce pays était alors le théâtre d'une gigantesque opération de reconstruction avec de nombreuses compagnies étrangères agissant comme consultants ou comme des fournisseurs ou des prestataires de services techniques et d'équipements pour les ministères et les administrations publiques du Liban y compris le CDR.

Le gouvernement libanais exigeait que tous les documents soumis doivent être en arabe.

⁹⁵ Adaptation des textes traduits pour convenir aux cultures, coutumes et exigences locales.

⁹⁶ Préparation de manuels d'opération, d'entretien et d'instruction, y compris la technologie de l'ordinateur.

⁹⁷ Développement, compilation et publication de glossaires et dictionnaires spécialisés.

⁹⁸ Conception, rédaction et impression de matériels promotionnels pour les organisations publiques et privées.

Par exemple sur 2000 exemplaires du rapport d'activité annuel du CDR publiés en l'an 2005, 900 sont préparés et édités en langue arabe, 800 en anglais et 300 en français. Ce qui explique la priorité voire la primauté de l'anglais dans le domaine de la traduction économique par l'une des plus importantes institutions publiques chargées du développement économique au Liban, et dont le chiffre d'affaires annuels moyens se situe entre 300 et 500 millions de dollars américains. À noter que l'évolution de la traduction de ce même rapport depuis 1994 reflète la tendance vers une utilisation plus courante de l'anglais. En effet, en 1994 le CDR a édité 41% du rapport d'activités en anglais et 23% en français. Alors qu'aujourd'hui ces pourcentages de traduction sont devenus 40% en anglais et 15% en français. Ce qui montre une régression significative de l'utilisation de la langue française (15% aujourd'hui au lieu de 23% en 1994).

Les Institutions relativement nouvellement instaurées (depuis 1992-3 telles IDAL, OMSAR, Ministère de l'environnement, Conseil pour la privatisation, conseil économique et sociale,...) utilisent plutôt l'anglais que le français.

Il est à remarquer que l'orientation générale du choix de la langue de traduction (B ou C) varie d'un département à l'autre ou d'une institution à l'autre selon l'éducation d'origine suivie par le responsable concerné. A titre d'exemple le Schéma Directeur de l'Aménagement du Territoire Libanais (SDATL), lancé par le CDR, a été élaboré en français. Pour permettre une large diffusion, le CDR l'a traduit en langue arabe et en langue anglaise. Il a imprimé 2600 exemplaires en langue arabe 1400 en langue française et 1000 en langue anglaise.

Les documents qui ont accompagné cette étude tels que l'ATLAS ou les documents de travail, sont restés en langue française et le CDR envisagera sa traduction dans les deux langues l'arabe et l'anglais plus tard. Les brochures résumant ce Schéma ont été imprimées surtout en langue arabe (2000 exemplaires).

Selon un fonctionnaire ayant une longue expérience dans l'administration libanaise, il s'avère qu'avant 1990, la langue utilisée pour la préparation de documents administratifs pour une diffusion internationale (Cahiers des charges pour un appel d'offre international, études de faisabilité, plans

directeurs sectoriels,...) était le français (langue B). A partir des années 1992, et avec le retour d'un nombre considérable d'émigrants libanais étudiant et travaillant dans des pays anglo-saxons ou des pays arabes anglophones, la situation a été modifiée. Et depuis, c'est surtout la langue anglaise (langue C) qui est utilisée dans les documents à caractère international. Evidemment, cette modification de statut dans l'utilisation des langues a été plus dynamique dans le secteur privé.

Pour donner une idée plus globale sur le mouvement de la traduction au Liban, nous nous contentons de citer les organismes qui œuvrent dans ce domaine.

1. Organisation arabe pour la traduction (OAT) (fondée en 2002).
2. Union des traducteurs arabes (fondée en 2002).
3. Fondation de la Pensée Arabe (FPA) (fondée en 2001).
4. Syndicat des traducteurs assermentés (fondé en 2000 – 100 membres).
5. Syndicat Libanais des traducteurs (fondé en 2001).

Ces organismes s'occupent tous des traducteurs et de la traduction. A titre d'exemple, je veux vous donner un aperçu des activités de l'OAT⁹⁹ et de l'FPA¹⁰⁰.

Entre 2003 et 2005, l'OAT a publié 22 livres traduits tous en arabe et portant sur des sujets des sciences humaines et sociales, linguistiques, philosophiques et littéraires. Quelques uns de ces livres sont publiés déjà en 2^{ème} édition. Pour 2006, 20 livres, déjà traduits en arabe, seront publiés au cours de l'année.

Quant à la Fondation de la Pensée Arabe (FPA), elle a organisé sa première conférence Arabe sur la Traduction à Beyrouth entre 25 – 27 sep. 2005. Le thème principal était « le traduction dans le monde Arabe : situation actuelle et espoirs futurs ». J'y ai assisté, et ma communication portait sur « les problématiques de la traduction des textes linguistiques : un exemple fonctionnel appliqué »¹⁰¹.

⁹⁹ Propos recueillis par Mlle BOU ZAKHEM secrétaire à l'OAT.

¹⁰⁰ Propos recueillis par M. Imad SALEM, responsable à l'FPA.

¹⁰¹ Actes de la première conférence Arabe sur la Traduction, Beyrouth 2005, pp. 423-428.

La FPA vient d'annoncer l'organisation de sa deuxième conférence Arabe sur la Traduction qui aura lieu entre 18-20 septembre 2006 à Beyrouth. Nous avons trouvé utile de présenter à notre audience les thèmes proposés de cette conférence :

- Institut de la traduction : sont-ils une partie de la solution ou du problème ?
- Stratégies et politiques de la traduction : qui est le responsable ?
- La traduction dans la balance du Ma'mûn (calife abbaside qui créa Bayt al Hikma (= maison de la sagesse) : financement ou investissement ?
- La traduction : une crise d'éditeurs ou de traducteurs ?
- L'information et la traduction : influencer et s'influencer.
- La langue arabe et la traduction : crise d'une nation ou d'une langue ?
- L'Ecart entre les techniciens et les linguistes dans le domaine de la traduction.
- Expériences et essais internationaux dans le domaine de la traduction.

À notre avis, les thèmes ci-dessus présentent les grandes lignes directrices de l'état actuel et de la problématique de la traduction dans le monde arabe. Les réponses requises par les divers participants pourront décrire la situation et fixer les perspectives.

À part les activités libanaises et pan - arabiques déjà mentionnées, l'expérience égyptienne est également poussée dans le domaine de la traduction. Ainsi « La Rencontre Internationale de la Traduction au Caire » organisée sous le thème de la « Traduction et la Société des Connaissances » a célébré récemment l'édition du millième livre de la série « Le Projet National Arabe de la Traduction » lancée depuis dix ans¹⁰².

Parler de la traduction fait également appel à la langue maternelle qui « joue un grand rôle dans la formation de l'individu, sa présentation et le développement de son patrimoine matériel et immatériel ». À cet égard, et face à la mondialisation en œuvre qui consacre la suprématie d'un petit nombre de langues, l'UNESCO a célébré le 21 février 2006 « la journée Internationale de la langue Maternelle »¹⁰³. Selon ses statistiques, la langue arabe occupe la dix-huitième position parmi les cinquante langues les plus utilisées dans la traduction¹⁰⁴.

¹⁰² Voir l'article de Jaber ASFOUR, le journal Al-Hayat daté du 21.02.2006.

¹⁰³ Communiqué de presse de l'UNESCO, 24.02.2006.

¹⁰⁴ Le journal Al-Hayat daté du 21.02.2006.

Ce chiffre qui reflète l'état des lieux du mouvement de la traduction dans la scène linguistique mondiale n'est ni encourageant ou décourageant. En tout cas il nous donne des indices sur les efforts demandés pour rendre la traduction un véritable métier pratiqué individuellement et par des groupes (Organismes et Instituts).

Conclusion

Après les longues années de guerre que le Liban a connues, nous assistons actuellement à une renaissance socioculturelle et économique similaire au mythe du Phénix qui renaît de ces cendres. Les quelques remarques que je viens de citer concernant la traduction au Liban dans le domaine de la didactique, des Institutions spécialisées et de l'économique préconisent un rôle florissant de la traduction dans ce petit pays de la Méditerranée. Il est évident que ce dynamisme démontre l'opportunité pour le Liban de développer encore plus son rôle pluriculturel et de rayonnement des connaissances dans le monde arabe.

Bibliographie

Journée Internationale de la Langue Maternelle, Communiqué de Presse, Ga/sm/307, 24 février 2003, UNESCO.

Le statut de l'Organisation arabe de la Traduction
Résumé exécutif, avril 2006.

République Libanaise- Conseil du Développement et de la Reconstruction- Rapport d'activités, juillet 2005.

République Libanaise, Conseil du Développement et de la Reconstruction en collaboration avec la DGU (Direction Générale de l'Urbanisme), le SDATL (Schéma Directeur d'Aménagement du Territoire Libanais), rapport final, 2^{ème} édition, novembre 2005.

Langues, visions du monde et traduction

FERCHOULI Fatma-Zohra
Département d'Interprétariat et de Traduction, Université d'Alger

Une des caractéristiques les plus remarquables de l'homme est la langue car à la fois universelle et singulière. En effet, en tant qu' « hommes de parole », d'une part les êtres humains se distinguent de toutes les autres créatures vivantes par leur capacité de communiquer entre eux au moyen d'un langage articulé, d'autre part, ils utilisent des langues différentes, d'une communauté à l'autre.

Or, « qualifiée de "naturelle", la langue est censée s'opposer aux langages "artificiels" en ce qu'elle caractérise la "nature humaine" tout en transcendant les individus qui l'utilisent (...), dominant (ainsi) les sujets parlants qui sont incapables de la changer ... ».

Nous basant sur ce postulat énoncé par GREIMAS et COURTÈS dans le *Dictionnaire raisonné de la Théorie du langage*¹⁰⁵, nous relevons deux caractéristiques des langues pour le moins surprenantes car en apparence incompatibles : l'immanence et la transcendance. Le langage est effectivement immanent à l'être humain dans la mesure où il est « contenu dans sa nature » d'où son universalité et, dans le même temps, il lui échappe car il n'est pas en son pouvoir de modifier son fonctionnement.

Voyons de quelle façon :

- Concernant l'immanence de la langue d'abord, nous remarquons ceci : la langue caractérise tous les êtres humains sans exception, dans la mesure où l'ensemble des membres de toutes les communautés – les plus évoluées qui soient comme les plus primitives - utilisent, pour communiquer entre eux, un système sémiotique vocalique constitué de phonèmes articulés qu'il est convenu d'appeler langue ;
- Cette faculté universelle de l'être humain présente une deuxième caractéristique non moins remarquable : la transcendance. En effet, si les membres d'une même communauté peuvent communiquer entre eux grâce à la langue, c'est parce que tout se passe comme s'il y avait eu préalablement un consensus social, une sorte d'accord tacite entre les individus d'une même communauté, sur ce à quoi renvoient les mots si bien qu'aucun individu ne peut s'aviser de

¹⁰⁵ GREIMAS Algirdas Julien, COURTÈS Joseph, *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1985.

s'approprier sa propre langue en modifiant les règles qui régissent son fonctionnement. Celle-ci en tant que système sémiotique spécifique appartenant en propre à l'ensemble de la communauté linguistique se présente donc comme un bien collectif dont aucun membre, par exemple, transformer les règles de fonctionnement morpho-syntaxiques, ni attribuer d'autres Sé aux Sa des signes linguistiques qui la constituent, sans risquer de brouiller la communication avec les autres membres de sa communauté et par là, de se condamner à une forme d'autisme en s'isolant irrémédiablement.

Ce sont ces aspects du langage qu'évoque également Paul RICŒUR lorsqu'il souligne à la fois l'universalité du langage et le rôle d'une langue commune dans chaque communauté linguistique (in « Le paradigme de la traduction »)¹⁰⁶ :

« D'abord, le fait considérable de l'universalité du langage : « Tous les hommes parlent » ; c'est là un critère d'humanité à côté de l'outil, de l'institution, de la sépulture ; par langage, entendons l'usage de signes qui ne sont pas des choses, mais valent pour des choses - l'échange des signes dans l'interlocution -, le rôle majeur d'une langue commune au plan de l'identification communautaire (...) ».

En effet, « tous les hommes parlent », mais ils parlent des langues différentes selon la communauté à laquelle ils appartiennent. Diversité linguistique donc qu'il ne manque pas de mettre en évidence un peu plus loin :

« Voilà une compétence universelle démentie par ses performances locales, une capacité universelle démentie par son effectuation éclatée, disséminée, dispersée. »

Dans son essai, *L'homme de paroles*, Claude HAGÈGE s'intéresse également à cette faculté particulière de l'homme, en ce sens qu'elle est la plus à même de permettre d'élucider la nature humaine dans ce qu'elle a d'imprévisible. C'est donc à travers cette « aptitude obstinée au dialogue avec son semblable, (cette) vocation à pratiquer l'échange » (p. 9) que l'homme se prête peut-être le mieux à l'étude.

Face à cette évidence irréfutable, il n'est pas étonnant de voir des chercheurs parmi les linguistes et les sociologues notamment se poser la question suivante : étant donné cette compétence universelle, au-delà de leurs différences d'effectuation, les diverses langues parlées dans le monde sont-elles quand même superposables ?

¹⁰⁶ RICŒUR Paul, *Le paradigme de la Traduction*, in *Sur la traduction*, Paris, Bayard, 2004.

C'est là tout l'objet de cette communication.

I. La pluralité et la diversité des langues ou « la dispersion / confusion »

Non seulement les hommes parlent des langues différentes, mais il y a un autre fait remarquable, c'est le nombre impressionnant de langues parlées dans le monde (beaucoup plus de cinq mille langues, d'après les spécialistes). Un si grand nombre de langues ne risque-t-il pas de compromettre fatalement, voire de condamner la communication intercommunautaire. S'il en était ainsi, il y aurait lieu de se demander pourquoi un si grande diversité linguistique pour une faculté unique ? ¹⁰⁷

Si, dans l'état actuel des connaissances, aucun élément scientifique n'est venu corroborer la thèse d'une langue originelle unique d'où auraient dérivé les autres langues, rien non plus en dehors des spéculations des anthropologues ne permet d'expliquer cette dispersion.

Référons-nous encore une fois à Paul RICŒUR qui rappelle à quel point il est difficile de trouver une explication à cette grande disparité linguistique :

« Tout critère darwinien d'utilité et d'adaptation dans la lutte pour la survie est mis en déroute ; cette multiplicité indénombrable est non seulement inutile, mais nuisible. En effet, si l'échange intra-communautaire est assuré par la puissance d'intégration de chaque langue prise séparément, l'échange avec le dehors de la communauté langagière est rendu à la limite impraticable par ce que STEINER nomme "une prodigalité néfaste"... »¹⁰⁸

La difficulté, voire même l'impossibilité de la communication entre les différentes communautés langagières n'est pas due seulement aux différences entre les langues sur tous les plans (phonétique, lexical, morpho-syntaxique, ...). En effet, en dehors du fait que les langues se caractérisent toutes par la double articulation, elles se distinguent les unes des autres, non seulement par leurs phonèmes respectifs, mais également par la manière dont elles découpent le réel et par la manière dont elles l'organisent en fonction de la vision du monde propre à chaque communauté. C'est justement parce que chaque communauté langagière possède sa propre façon de percevoir le réel que les langues sont intrinsèquement différentes, qu'elles ne sont pas superposables, qu'elles ne sont pas, selon l'image de Georges MOUNIN, des « sacs-à-mots, où l'on pourrait puiser les mots un par un,

¹⁰⁷ HAGÈGE Claude, *L'homme de parole*, Paris, Fayard, 1985, RICŒUR Paul, op. cit.

¹⁰⁸ RICŒUR Paul, op. cit. MOUNIN Georges, *Problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard, 1963.

comme on puise les caractères d'imprimerie un par un dans la case du typographe »¹⁰⁹ (p. 27). D'où l'existence, la nécessité, mais aussi la difficulté de la traduction.

II. Les principales raisons pour lesquelles les langues ne sont pas superposables

II.1 Visions différentes d'une même réalité objective

La première raison est que les langues nous offrent des visions différentes de la même réalité parce que d'une part, elles ne découpent pas la même réalité de la même façon et que, d'autre part, elles ne réfléchissent pas fidèlement cette réalité extérieure comme le ferait un miroir par exemple, elles en donnent seulement une image qui correspond à la façon dont les usagers perçoivent cette réalité. A ce propos, Jost TRIER écrit (cité par Georges MOUNIN): « Chaque langue est un système qui opère une sélection au travers et aux dépens de la réalité objective. En fait, chaque langue crée une image de la réalité, complète, et qui se suffit à elle-même. (...) (Ce qui explique que) les éléments de réalité du langage dans une langue donnée ne reviennent jamais tout à fait sous la même forme dans une autre langue, et ne sont pas non plus, une copie directe de la réalité. Ils sont, au contraire, la réalisation linguistique et conceptuelle d'une vue de la réalité... »¹¹⁰.

Pour illustrer cela, prenons un exemple de termes de langues différentes se rapportant à une même réalité concrète, les liens de parenté, et comparons les mots de la langue française pour désigner ces liens avec ceux de la langue arabe. Les termes français « oncle » et « tante » désignent indifféremment l'oncle et la tante paternels ou maternels, la langue arabe possède des termes distincts pour les distinguer. Par contre, neveu et nièce n'ont pas de correspondants en arabe, d'où l'emploi de l'expression équivalente : fils ou fille de ma sœur, de mon frère. Il serait tentant pour certains d'expliquer ces différences en évoquant l'importance des liens familiaux dans telle ou telle société, mais ces exemples montrent clairement qu'il n'est pas possible de se contenter de ce genre d'explications. Cette caractéristique des langues constitue néanmoins un des écueils auxquels peut se heurter le traducteur.

¹⁰⁹ MOUNIN Georges, *Problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard, 1963.

¹¹⁰ MOUNIN Georges, op. cit.

C'est à cet aspect des langues que fait référence Rachid BOUDJEDRA lorsqu'il écrit dans *Lettres algériennes*¹¹¹ :

« Ecrire, dire c'est essentiellement se battre avec les mots si nombreux, si glissants et si fuyants qu'il est impossible de les contenir plus longtemps. Toutes les langues ont trop de mots pour dire les choses. Le français est volubile. La langue arabe, elle, est excessive ! C'est peut-être de là que viennent mes problèmes avec les mots français. Il y a six cents mots arabes pour nommer le lion. Trois cents quatre-vingt-sept pour le cheval. (...) »

Donc parler, écrire, c'est m'acharner à trouver, à chaque fois, le mot français adéquat, susceptible d'exprimer l'image mentale qui obsède celui qui s'exprime. Avec la pléthore de mots arabes embusqués dans ma tête, cela se complique ! »

Cette difficulté à laquelle se heurte Rachid BOUDJEDRA et bien d'autres est d'autant plus grande que nous savons qu'il n'existe pas de synonymes parfaits, qu'il y a toujours des nuances de sens si infimes soient-elles, des connotations qui les distinguent, comme c'est le cas par exemple pour les synonymes « indigène » et « autochtone ».

II.2 Inadéquation entre structure de la langue et expérience humaine

La deuxième raison qui fait que les langues ne sont pas superposables est l'absence de corrélation entre la structure de la langue et l'expérience humaine. Dans *Eléments de linguistique générale*, André MARTINET écrit :

« *A chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience. (...) Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse différemment dans chaque communauté* », (pp. 16 et 25)¹¹².

Et ce d'autant plus que les structures linguistiques n'évoluent pas au même rythme que l'évolution des connaissances humaines, elles ne rendent pas compte des progrès scientifiques réalisés par les hommes. Cette particularité se retrouve aussi bien dans la façon de parler de l'ensemble des membres d'une même communauté que dans celle des individus pris séparément.

Ainsi, nous savons tous et depuis fort longtemps que ce n'est pas le soleil qui tourne autour de la terre et pourtant nous continuons à dire « le soleil se couche, le soleil se lève », sans que personne

¹¹¹ BOUDJEDRA Rachid, *Lettres algériennes*, Paris Grasset, 1985.

¹¹² MARTINET André, *Eléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 2003.

ne soit gêné par l'inexactitude de la formulation. De même, nous continuons à « tirer la chasse » dans les toilettes alors que ce système n'existe pratiquement plus.

Le même décalage entre structures linguistiques et connaissance du monde peut se retrouver également dans la manière de parler d'un individu tel que celle d'un spécialiste s'adressant à un profane. Ainsi le médecin, questionnant son patient pour établir un diagnostic, s'efforcera de s'exprimer de façon à être compris par celui-ci en évitant de recourir à ce que les non-initiés nommeront le jargon médical.

II.3 Les langues : un moyen d'expression de la pensée approximatif

La dernière raison est que, malgré leur supériorité sur tous les autres systèmes sémiotiques, les langues demeurent un moyen d'expression de la pensée approximatif.

Pourtant dans le *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, nous pouvons lire ceci : « les langues sont l'expression de la faculté de langage propre à l'espèce humaine. A l'aide de symboles vocaux, les membres d'un groupe s'expriment, communiquent et agissent. »¹¹³ Cette définition peut donner à entendre qu'il suffit de s'exprimer pour communiquer exactement ce que nous voulons dire. En réalité, nous faisons tous les jours l'expérience de la « résistance » du langage : qui n'a pas éprouvé, un jour ou l'autre, un sentiment de frustration en ne trouvant pas les mots exacts qui lui auraient permis d'exprimer parfaitement une idée, un sentiment, voire même une nuance de couleur ? En dépit donc de sa supériorité sur tous les moyens d'expression (système sémiotique artificiels, mimiques, gestuelle, etc...), le langage humain demeure un moyen d'expression approximatif.

Nous pouvons trouver diverses explications à cela. Parmi celles-ci, voyons d'abord celles proposées par Fatima MERNISSI dans son roman, *Rêves de femmes. Une enfance au harem*,¹¹⁴ où des femmes cloîtrées ne pouvaient se procurer exactement ce dont elles avaient besoin parce qu'elles étaient obligées, pour ce faire, de passer par l'entremise d'une tierce personne :

« (Les femmes cloîtrées) étaient obligées d'expliquer ce qu'elles voulaient à Sidi Allal, qui allait le chercher. Chama avait dû attendre des mois pour obtenir exactement la soie rouge qu'elle désirait, puis quelques semaines encore pour le fil bleu et, même alors, les couleurs n'étaient pas tout à fait à sa convenance. Sidi Allal n'avait pas la même notion qu'elle du bleu et du rouge. Il est fréquent,

¹¹³ BONTÉ Pierre, IZARD Michel, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, Quadrige / PUF, 2000.

¹¹⁴ MERNISSI Fatima, *Rêves de femmes. Une enfance au harem*, Paris, Albin Michel, 1993.

comme je m'en suis rendu compte, **que les mots ne veulent pas dire la même chose pour tout le monde**, même quand on parle de détails aussi simple que les couleurs (...) », (p. 204).

Rachid BOUDJEDRA également nous fait part des mêmes préoccupations dans *Lettres algériennes*¹¹⁵. Il avoue sa hantise des mots qui se révèlent souvent être des « objets » insaisissables :

« Il m'a toujours semblé que parler ou écrire c'est s'exprimer. C'est-à-dire se tordre, s'essorer. C'est aussi s'impliquer dans la passion. J'ai toujours combiné les mots de telle manière que de leur combinaison naisse une image, une impression profonde, une émotion pure et, surtout, une conscience émue et mouvementée du monde. Mais il est vrai que les mots nous échappent quelque peu dans la mesure où ils ont plusieurs sens. Ils sont glissants, instables et fuyants. Chaque combinaison leur donne une succession de sens, une accumulation d'interprétation, une superposition de malentendus.

C'est pour cela que je suis souvent trahi par les mots. Ils me devancent constamment d'une façon définitive. Irrattrapable », (p. 14).

C'est donc, parce que les mots ne veulent pas dire la même chose pour tout le monde et qu'ils nous résistent, qu'ils disent plus que ce que l'on pense avoir dit, ou même tout à fait autre chose, que toute communication peut s'avérer aléatoire par la part d'imprévisible qu'elle est susceptible de comporter.

Pourtant, il faut bien admettre que la langue demeure malgré tout le moyen de communication le plus efficace que possède l'homme pour exprimer ses pensées. C'est ce qu'avait déjà remarqué Albert DAUZAT en 1912, lorsqu'il écrivait dans sa *Philosophie du langage*¹¹⁶ :

« *Le langage est un système de signes... le plus souple, le plus complexe, le moins imparfait pour objectiver les faits psychologiques. (...) Le langage ne saurait prétendre à réaliser la transmission exacte de la pensée. Il est seulement l'instrument le moins imparfait qui permette la transmission des idées* », (p. 22).

En dépit de toutes ces difficultés, non seulement la communication intra-linguistique mais également la communication inter-linguistique est et a toujours été possible. Ce que reconnaît volontiers Paul RICOEUR lorsqu'il écrit :

¹¹⁵ BOUDJEDRA Rachid, op. cit.

¹¹⁶ BOUDJEDRA Rachid, op. cit. DAUZAT Albert, *Philosophie du langage*, Paris, Flammarion, 1912.

« *Et pourtant la traduction s'inscrit dans la longue litanie des « malgré tout ». En dépit des fratricides, nous militons pour la fraternité universelle. En dépit de l'hétérogénéité des idiomes, il y a des bilingues, des polyglottes, des interprètes et des traducteurs* » (p. 33).

Ainsi, il serait vain de nier l'évidence de cette réalité : la communication, intra ou translinguistique, est possible envers et malgré tout. S'il en était besoin, notre présence ici en serait la preuve. Les difficultés de la communication ne sont pas propres à la traduction, elles sont inhérentes à toute communication qu'elle soit intralinguistique ou translinguistique.

En fait, le véritable problème qui se pose au traducteur est le suivant : étant donné la complexité de ce moyen de communication que sont les langues et leurs différences intrinsèques respectives, faut-il, lors des traductions, adapter le sens aux spécificités de la langue d'accueil ou adapter la langue d'accueil aux particularités du sens véhiculé par la langue d'origine, sachant que non seulement les mots eux-mêmes, mais également leur agencement, transmettent, en plus des signifiés auxquels ils renvoient, une certaine valeur qui leur est propre et qui n'est pas identique aux autres mots et tournures qui leur correspondent d'une langue à l'autre. A titre d'exemple, il suffit de penser aux expressions françaises pour désigner « le sexe fort » et le « sexe faible » et aux expressions correspondantes en arabes « el djens ellatif » et « el djens el khachin » et à tout ce que ces expressions véhiculent comme non-dits mais néanmoins parfaitement perceptibles. Dans *L'épreuve de l'étranger*¹¹⁷, Antoine BERMAN, cite en exergue un passage d'une lettre de Wilhem VON HUMBOLT à SCHLEGEL, datée du 23 juillet 1796, dans laquelle il évoquait déjà ce dilemme auquel devait être inévitablement confronté le traducteur :

« Chaque traducteur doit immanquablement rencontrer l'un des deux écueils suivant : il s'en tiendra avec trop d'exactitude ou bien à l'original, aux dépens du goût et de la langue de son peuple, ou bien à l'originalité de son peuple aux dépens de l'œuvre à traduire... »

Bibliographie

BERMAN Antoine, *L'épreuve de l'étranger*, Paris, Gallimard, 1984.

BONTE Pierre, IZARD Michel, (sous la direction de), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, Quadrige/PUF, 2000.

BOUDJEDRA Rachid, *Lettres algériennes*, Paris, Grasset, 1985.

¹¹⁷ BERMAN Antoine, *L'épreuve de l'étranger*, Paris, Gallimard, 1984.

DAUZAT Albert, *Philosophie du langage*, Paris, Flammarion, 1912

GREIMAS Algirdas Julien, COURTES Joseph, *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1985.

HAGÈGE Claude, *L'homme de paroles*, Paris, Fayard, 1985.

MARTINET André, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 2003 (4^e édit.)

MERNISSI Fatima, *Rêves de femmes. Une enfance au harem*, Paris, Albin Michel, 1996.

MOUNIN Georges, *Problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard, 1963

RICŒUR Paul, *Sur la traduction*, Paris, Bayard, 2004.

STEINER Georges, *Après Babel*, Paris, Albin Michel, 1998.

L'Unité terminologique : langue naturelle ou langage artificiel ?

ZELLAL Nassim

Département d'Informatique, Faculté d'Électronique et d'Informatique, USTHB

Introduction

Cette communication s'inscrit dans le cadre de notre travail de doctorat sous la direction de Loïc DEPECKER. Il vise à montrer le fonctionnement à la fois naturel et artificiel qui caractérise « l'unité terminologique » scientifique ou technique, abordée sous l'angle d'une pratique terminologique wüstérienne¹¹⁸, qui est issue du positivisme logique du Cercle de Vienne. Par ailleurs, nous mettrons l'accent sur l'aspect artificiel de « l'unité terminologique » qui la distingue du signe linguistique, et qui lui confère un rôle unificateur des langues naturelles comme nous allons le voir plus loin (fig. 3), en donnant la primauté au « concept ».

Nous limiterons notre démonstration à l'aspect technique de « l'unité terminologique », car le domaine dans lequel nous travaillons est celui de l'informatique.

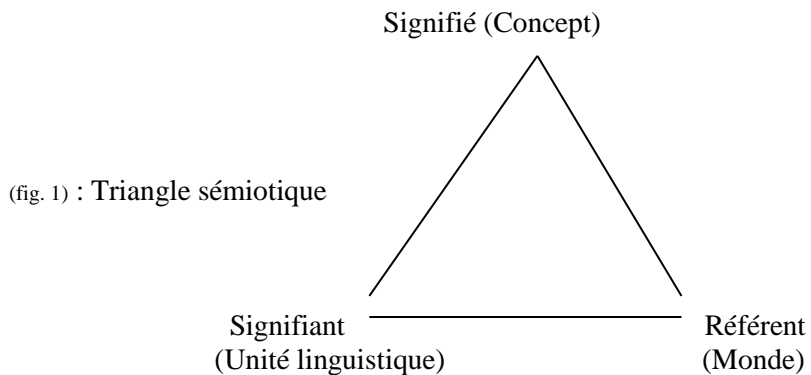
I. Approche du signe linguistique et de l'unité terminologique à travers l'arbitraire du signe et la théorie de la valeur

I.1 Approche du signe linguistique et de l'unité terminologique à travers l'arbitraire du signe

Les langues naturelles ont comme unité d'analyse le signe linguistique dans une tradition saussurienne. Le signe linguistique est une unité d'analyse composée d'une part, d'une image acoustique (le signifiant) et, d'autre part, d'un concept (le signifié). Ces deux éléments forment une entité biface. Ils entretiennent une relation de réciprocité. Cette relation est à la fois arbitraire et conventionnelle. En effet, « Le lien unissant le signifiant au signifié est arbitraire, ou encore, puisque nous entendons par signe le total résultant de l'association d'un signifiant à un signifié, nous pouvons dire plus simplement : le signe linguistique est arbitraire » (*Cours de linguistique*

¹¹⁸ Les travaux de WÜSTER se rattachent à ceux du Cercle de Vienne dont un des objectifs est de s'opposer au retour de la métaphysique. Si les ontologies sont effectivement utilisées par WÜSTER, ce n'est pas pour définir l'être selon son essence, mais pour définir le concept (notion) comme composé d'éléments (ROCHE, p. 49, 2005).

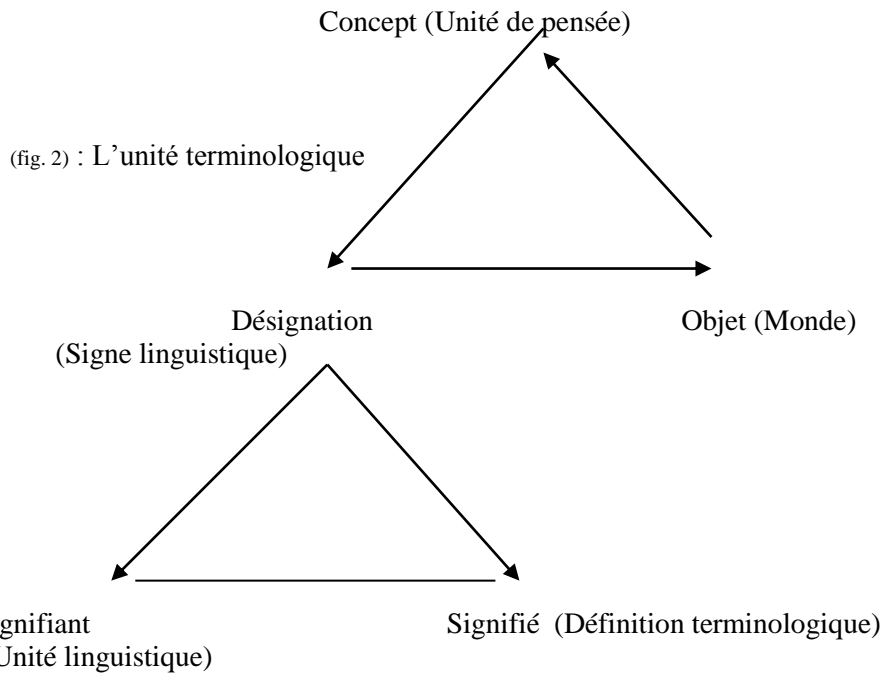
générale, p. 100, 2003.). L'arbitraire ou l'immotivation des signes des langues naturelles suppose donc d'une part qu'un même concept peut être associé à des images acoustiques différentes selon les langues, et que d'autre part le signe est sans rapport avec la chose (réfèrent) à laquelle il renvoie. Ainsi :



En outre, il n'existe aucun rapport naturel, étranger à la pure convention linguistique, entre le signifiant et le signifié. L'arbitraire du signe suppose un accord entre les locuteurs car il n'est pas au pouvoir de l'individu de rien changer à un signe une fois établi dans un groupe linguistique, car la langue est normative. Cet accord est un « contrat qui ne peut plus être brisé, à moins de supprimer la vie du signe, puisque cette vie du signe repose sur le contrat ». (SAUSSURE, *Écrits de linguistique générale*, p. 103, 2002). La contradiction générée par le principe de « l'arbitraire du signe » est appelée familièrement « la carte forcée ». On dit à la langue : « Choisissez ! mais on ajoute : « Ce sera ce signe et non un autre ». (*Cours de linguistique générale*, p. 104, 2003).

Nous retrouvons partiellement ce principe fondamental dans « l'unité terminologique » malgré le fait que son fonctionnement est plus complexe que celui du signe saussurien. Elle se compose, en effet, de trois pôles. Le premier est le concept, qui représente une unité de pensée ayant un rôle structurant et unificateur des langues (pôle conceptuel - supralinguistique -). Le second pôle est l'objet tangible du monde réel (pôle extralinguistique). Le troisième est la désignation (pôle linguistique d'une unité terminologique) et représente la face linguistique de l'unité terminologique. Ce dernier pôle se compose à son tour d'une face matérielle appelée « signifiant » et d'une définition terminologique dénotative appelée « signifié », laquelle est la matérialisation du concept abstrait en langue, comme l'affirment, d'ailleurs, Lara : « The concept is, therefore, that discursive

construct we call scientific description or definition » (LARA, p. 71, 1999), et DEPECKER : « [...] le concept est décrit en terminologie par une définition linguistique » (DEPECKER, p. 94, 2000) :



Ainsi donc, un terme spécialisé (unité terminologique) n'échappe pas au principe de l'arbitraire du signe, puisqu'il utilise avant tout une expression linguistique d'une langue naturelle. Nous pouvons ainsi utiliser pour un même concept différentes unités linguistiques. À titre d'exemple, le concept de //mémoire virtuelle//, peut recevoir l'unité linguistique française "mémoire virtuelle", mais aussi celle qui est utilisée en anglais, à savoir "virtual memory" (LAFARGUE, p. 202, 2003).

Ces deux unités linguistiques spécialisées montrent bien l'existence d'une convention linguistique. En effet, elles sont, avant tout des normes, qui doivent être utilisées par tous les individus de la communauté linguistique, intéressés de près ou de loin à l'informatique. Cependant, il est nécessaire de préciser que cette convention n'est établie que par une partie seulement de toute cette communauté, laquelle se compose généralement de plusieurs terminologues et/ou des experts du domaine technique, objet d'une construction terminologique.

I.2 Approche du signe linguistique et de l'unité terminologique à travers la théorie de la valeur

Le signe linguistique est caractérisé aussi par la théorie de la valeur abordée par Ferdinand de Saussure. Dans cette optique, la langue est un système de relations dont les éléments n'ont pas de validité indépendamment des relations d'équivalence et de contraste (substitution, commutation) avec les autres. En effet, le signe linguistique n'a de valeur que par rapport aux autres signes. Le signe est en d'autres termes ce que les autres ne sont pas, c'est-à-dire que le phénomène de la synonymie, lequel représente une des contraintes linguistiques habituelles, n'existerait pas, car dans chaque forme (signifiant), il doit y avoir une nuance sémantique. « Dans la langue, comme dans tout système sémiologique, ce qui distingue un signe, voilà ce qui le constitue. C'est la différence qui fait le caractère, comme elle fait la valeur et l'unité » (*Cours de linguistique générale*, p. 168, 2003). La notion de valeur est placée ici au cœur du système de la langue. Qu'elle soit considérée dans son aspect conceptuel ou dans son aspect matériel, la valeur d'une unité du système se définit de manière différentielle, par le rapport qu'elle entretient avec les autres unités de sens du système. Elle tient son identité de son caractère oppositif.

Une terminologie se compose de plusieurs unités terminologiques, lesquelles sont structurées dans un microsystème, qui respecte des normes établies par l'ISO, notamment (NF ISO-704, 2001). Cette structuration est différente de celle des langues naturelles, qui se composent de signes linguistiques entretenant des relations issues d'une vie sémiologique et liée à la volonté d'une masse sociale. L'individu ne peut rien y changer arbitrairement et ne peut décider tout seul que tel mot devrait être rattaché à tel concept, comme c'est le cas en terminologie où les unités terminologiques sont, avant leur diffusion et leur implantation, le résultat d'un travail néologique et de structuration consciente de quelques terminologies, voire d'un seul individu. Par exemple : le terme « ordinateur » est créé en 1955 par Jacques PERRET, et est proposé à IBM France.

Ainsi, nous retrouvons le même principe de base qui structure les langues naturelles, puisqu'une unité terminologique renvoie avant tout à un concept qui existe grâce à sa différence et il est ce que les autres unités terminologiques ne sont pas, dans un système formel, hiérarchisé et logique.

Les unités terminologiques sont structurées par des relations logiques et ontologiques.

La constitution d'arborescences est une recommandation méthodologique de poids, et ce, dans le cas précis de l'élaboration d'un dictionnaire terminologique (Nassim ZELLAL, p. 18, 2005).

Les relations logiques sont alors définies comme des rapports d'abstraction entre les concepts. Il s'agit du rapport d'inclusion. Par exemple : L'orange est un agrume, et elle est un fruit (genre – GEN-/espèce ou type –SPE-). Nous aurons alors des concepts superordonnés et d'autres subordonnés (ZELLAL, op. cit.).

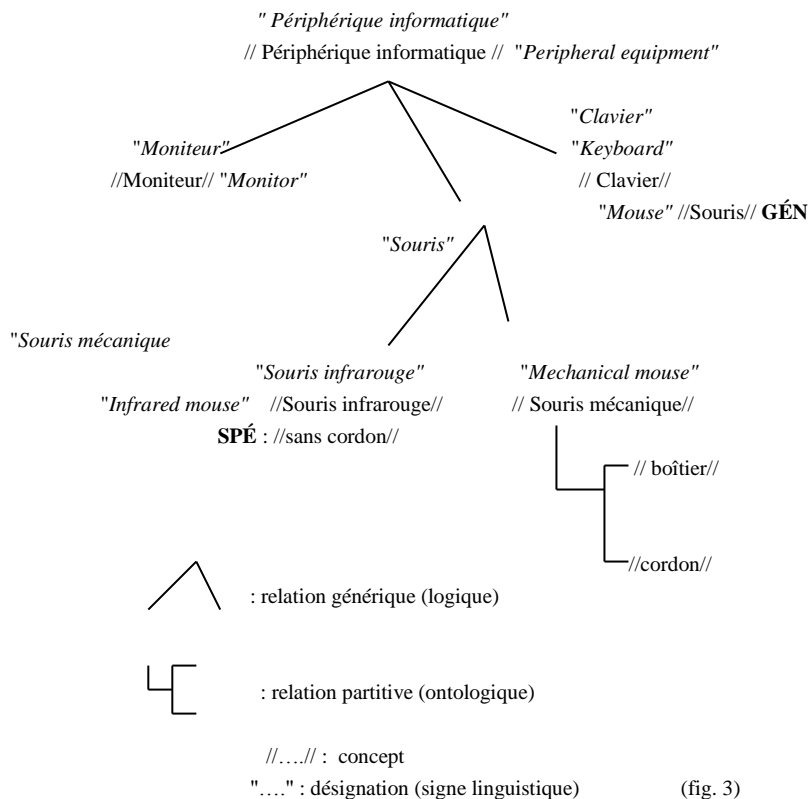
Les relations ontologiques entre concepts sont définies comme des rapports entre concepts. Les objets auxquels ils renvoient sont en relation avec « le tout et la partie ». Par exemple : l'aile est une partie de l'avion (partie/tout) (ZELLAL, op. cit.). En pratique, cette distinction entre relation logique et relation ontologique est fondamentale pour comprendre les différences d'appréhension du réel, de structuration des langues et des ensembles terminologiques.

Une unité terminologique aura alors une définition linguistique laquelle renvoie à un concept bien délimité ; celui-ci dépend des relations qui le rapprochent ou qui le distinguent des autres concepts, le tout dans un même système conceptuel d'un domaine spécialisé. La définition en terminologie est constituée par « définisseur initial », appelé aussi « genre prochain », et de définisseurs complémentaires, appelés aussi « spécifiques ». « Le définisseur initial permet de situer l'unité terminologique traitée par rapport aux autres dans un système terminologique donné. Il représente généralement le niveau conceptuel immédiatement supérieur (genre prochain) au concept du terme traité par la définition » (DEPECKER, 2002, p. 142). Le genre prochain sert à rapprocher les concepts entre eux, il appartient aux caractères essentiels (principaux) d'un concept. Ils sont essentiels à la compréhension de l'objet manipulé. Les spécifiques font, eux aussi, partie des caractères essentiels ; ils constituent, en d'autres termes l'intension du concept. Leur rôle est donc purement distinctif.

À ces caractères essentiels, peuvent se sur-rajouter d'autres caractères non-essentiels à la compréhension de l'objet. Ils sont considérés comme secondaires dans une définition terminologique. Par exemple : Dans le cas d'une moto, le caractère de //à moteur// peut être considéré comme un caractère principal : ce caractère le distingue des vélos en général.

Dans cette perspective, il est possible de considérer les caractères //monocylindre//, //bicylindre// comme secondaires par rapport au caractère //à moteur// ». Ainsi, conceptualiser équivaut à classer ou à catégoriser. Ce classement ou cette catégorisation est pour le courant objectiviste soumis aux conditions nécessaires et suffisantes (Valente, p. 74, 2002).

Voici un exemple de microsysteme conceptuel (ontologie), extrait du domaine de l'informatique dans son aspect matériel, qui illustre bien le principe méthodologique fondamental en terminologie conceptuelle évoqué plus haut , à savoir : la représentation arborescente :



(fig. 3)

Les définitions pouvant être construites à partir de cette représentation arborescente sont de type conceptuel ou référentiel. Le premier type est un mode définitoire qui reflète la structure conceptuelle du défini (objet) et qui a pour forme concrète une définition en intension ; celle-ci énumère les caractères nécessaires et suffisants décrits en langue, qui composent le concept, à savoir sa compréhension. Ces conditions de dénotation nécessaires et suffisantes s'inscrivent dans le cadre d'une théorie logique traditionnelle de la référence. Cette théorie se fonde sur les traits référentiels, traits qui dans certaines sémantiques de la dénotation, sont autant de conditions nécessaires et suffisantes pour appairer une expression et un objet : conception dénotationnelle (ou représentationnelle, extensionnelle) de la signification linguistique qui recourt aux traits référentiels (KATZ et FODOR, 1963). Les CNS (tradition aristotélicienne) sont autant de conditions de

désignation nécessaires et suffisantes. Ce sont des traits stables du monde réel selon Russel, Carnap et autres positivistes.

Le second type est un mode référentiel, qui permet de construire des définitions en extension. Ce mode définitoire se base sur l'extension, d'un point de vue conceptuel. Elle « représente l'ensemble des objets auxquels s'applique un concept » (DEPECKER, op. cit., p. 94). Concrètement, la définition en extension ou dénotative, se traduit par l'énumération de « toutes les espèces situées au même niveau dans le système conceptuel, voire même de tout les objets individuels » (DE BESSÉ, p. 811, 996).

Nous pouvons alors dégager de ce micro-système conceptuel, une définition en intension de l'objet « souris infrarouge » : (GÉN) *Souris*, (SPÉ) *sans cordon*. Pour le second mode définitoire donné plus haut, nous pouvons définir l'objet « souris » en tant que genre prochain et concept superordonné par rapport à son extension. On aura alors « souris » : *souris infrarouge*, *souris mécanique*. Dans ce second mode définitoire, la catégorie d'objet qui respecte les CNS du concept superordonné, sera tout périphérique servant à déplacer un curseur et à activer des fonctions.

Ces définitions renvoient donc à des unités linguistiques (Signifiant) empruntées à la langue naturelle " souris ". Elle renvoient aussi à des significations artificielles et formelles (Signifié). En effet, si l'unité linguistique (Signifiant) de l'unité terminologique est emprunté aux langues naturelles, son fonctionnement sémantique sera le résultat d'une opération consciente et artificielle. Ceci nous amène à dire qu'une terminologie fonctionne comme un langage formel ou artificiel, car les unités linguistiques renvoient à des concepts bien précis, comme c'est le cas en mathématiques. Nous pouvons illustrer ce fait en donnant l'exemple d'une autre définition du concept de //souris// extraite d'un dictionnaire de l'informatique. Le signe linguistique de "souris" s'est spécialisé en passant de la langue commune à un domaine spécialisé, à savoir l'informatique, en donnant naissance à une nouvelle signification (néologie sémantique). Ce signe a été désaffecté et vidé de tout ce qu'il peut évoquer comme connotations, accumulées durant sa vie sémiologique. En effet, Il suffirait d'ouvrir le Petit Larousse de la langue commune à l'article « souris » : « Petit mammifère rongeur dont l'espèce la plus commune, au

pelage gris, cause des dégâts dans les maisons » (LE PETIT LAROUSSE, p. 999, 2005)¹¹⁹, pour les retrouver dans le sème connotatif : /causer des dégâts dans les maisons/. Ce sème connotatif se sur-rajoute à la dénotation du petit mammifère. Le signifiant du signe linguistique de "souris" choisi par le domaine de l'informatique, a été emprunté à la langue commune pour désigner un objet conçu dans le domaine de l'informatique : « Dispositif de dialogue que l'on déplace sur un plan horizontal et qui permet de déplacer un symbole lumineux sur l'écran d'un visuel » (VOSS, p. 750, 2001).

Conclusion et perspectives

Le statut donné au pôle linguistique de l'unité terminologique par la « terminologie conceptuelle » à laquelle nous adhérons, est très particulier. L'objectif est de faire échapper à l'unité linguistique les contraintes linguistiques habituelles, pour devenir une simple étiquette non ambiguë d'un concept, et entretenant avec ce dernier une relation univoque, le tout au sein d'un même domaine structuré. Certes, le signe linguistique de "souris" est polysémique dans la langue commune (exemple du PETIT LAROUSSE donné plus haut), il est aussi emprunté (réutilisé) par différents domaines de connaissances (zoologie -souris à miel-, médecine -souris articulaire-, biologie -souris de Biozzi-, alimentation - souris végétale -)¹²⁰ comme base de syntagme. Cependant, il ne l'est pas dans un dictionnaire spécialisé en informatique. Et c'est ainsi que nous abordons l'univocité.

Élaborée ainsi, la terminologie conceptuelle se trouve au centre d'un système symbolique où les unités terminologiques n'ont pas de valeur contextuelle, sinon qu'elles désignent un concept et un seul un concept bien délimité au sein d'un système conceptuel d'un domaine ou d'un sous-domaine de connaissance. Cette approche terminologique est purement nominaliste, qui voit dans les systèmes de concepts des mécanismes abstraits. La terminologie devient alors un système d'étiquettes extralinguistiques pur de toutes connotations, et normalisateur.

Cette méthode d'étiquetage représente pour nous une perspective de travail terminologique. Elle est adaptée à notre travail dictionnaire dans un domaine technique comme l'informatique. La

¹¹⁹ Ce type de définition rappelons-le, donne la primauté à la vie sémiologique du mot, et en effet, à son histoire, car cette démarche dictionnaire est sémasiologique et a pour objectif de décrire la langue et tous les sens connotatifs, qui se sur-rajoutent au sens dénotatif. Cette démarche n'est pas terminographique et ne donne pas la priorité à la description et à la compréhension du monde réel.

¹²⁰ Ces exemples sont extraits de la base terminologique en ligne de l'Office québécois de la Langue Française (www.granddictionnaire.com), consultée le 29 avril 2006.

primauté sera donnée à l'universalité présumée du concept, sur laquelle viendront se greffer les trois langues naturelles que nous avons choisies pour l'élaboration de notre dictionnaire multilingue de l'informatique : l'arabe, le français et l'anglais.

Bibliographie

De BESSÉ Bruno, Chapitre 2.3 : « La définition, notes de cours », non publié, 1996, pp. 68-87.

DEPECKER Loïc, *Le signe entre signifié et concept*, H. Béjoint et P. Thoiron, Le sens en terminologie, Presses universitaires de Lyon, Lyon, pp. 86-126, 2000.

DEPECKER Loïc, *Entre signe et concept, Eléments de terminologie générale*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 198 p., 2002.

DE SAUSSURE Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Grande Bibliothèque Payot, Paris, 520 p., 2003 [1916, 1967, 1972, 1985, 1995]

DE SAUSSURE Ferdinand, *Écrits de linguistique générale*, Éditions Gallimard, 353 p., 2002.

ISO, Norme française, 704, *Travail terminologique - Principes et méthodes*, 41 p., avril 2001.

ISO, Norme française, 1087-1, *Travaux terminologiques - Vocabulaire - Partie 1 : théorie et application*, 42 p., février 2001.

KATZ Jerrold et FODOR Jerry, *The structure of a semantic theory*, *Language*, 39, pp. 170-210, 1963.

LAFARGUE France H, *Dictionnaire français/anglais de l'informatique*, Afnor, 486 p., 2003.

LARA Luis Fernando, *Concept and term hierarchy*, *Terminologie*, vol. 5, (1), pp. 59-76.

Le Grand dictionnaire terminologique, ©Gouvernement du Québec, 2002.
http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp (consulté le 29 avril 2006).

Le Petit Larousse compact, 100^{ème} édition, Larousse, 1855 p., 2005.

ROCHE Christophe, *Terminologie et ontologie*, *Langages*, n° 157, Larousse, Paris, pp. 48-62, 2005.

VALENTE Renata Stela, *La lexicologie explicative et combinatoire dans le traitement des unités lexicales spécialisées*, Thèse présentée à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D) en linguistique, option traduction, s. d. CLAS André, Université de Montréal, Montréal, 367 p., 2002.

VOSS Andreas, *Dictionnaire de l'informatique et de l'Internet 2001, Dossier spécial*, 1^{ère} édition, Micro application, 1056 p., 2000.

WÜSTER Eugen, *Dictionnaire multilingue de la machine-outil. Notions fondamentales, définies et illustrées, présentées dans l'ordre systématique et l'ordre alphabétique*, Volume de base anglais-français, London, Technical Press, 1968.

ZELLAL Nassim, *Cours de Terminologie dans les méthodes de traduction*, assuré aux étudiants du Département d'Interprétariat et de Traduction, Faculté des Lettres et des Langues, Université d'Alger, décembre 2005 et décembre 2006.

ZELLAL Nassim, « Langue naturelle, langage artificiel : quelles interactions ? », 30^e Colloque International de la SILF, Larnaca-Nicosie, Chypre, 18-21 octobre 2006, Actes parus.

Le français des étudiants algériens
Enquête auprès d'étudiants du Département d'Interprétariat et de Traduction de l'Université d'Alger 2 (représentations et attitudes)

BEDJAOUI Wafa
Département d'Interprétariat et de Traduction, Université d'Alger 2

1. Objectifs et motivations

L'intérêt croissant au sein des sciences humaines pour les pratiques et représentations sociales des « jeunes » se traduit en linguistique par de nombreux travaux sur les « parlars jeunes » et /ou urbains qui s'inscrivent plus largement dans le cadre d'une réflexion sur la variation du français. C'est dans cette perspective que s'inscrit notre recherche sur le français des étudiants algériens.

Par notre pratique d'enseignante, par notre contact quasi permanent avec les jeunes de 18 à 24 ans et parfois plus (à l'université mais aussi dans la famille et dans la société) nous avons constaté la quasi-présence du français dans la communication des jeunes bien que sa place ait régressé dans les institutions publiques. Il est utile de préciser que les jeunes étudiants ne s'expriment pas entièrement en français ni très correctement dans cette langue, mais ils l'utilisent en dehors de toute contrainte scolaire ou institutionnelle.

L'observation des pratiques langagières en situation des locuteurs algériens montre une transgression "relative" du code de la langue française aussi bien au niveau de l'écrit que de l'oral. Transgression relative parce qu'elle est dans bien des cas régulée par les modalités d'emploi de la langue française dans un espace sociolinguistique traversé par des tensions et des rapports conflictuels qu'entretiennent quatre langues présentes sur le marché linguistique.

2. Rapport des étudiants au français

L'image que les étudiants se font de leurs langues, les valeurs qu'ils leur accordent et les loyautés affichées sont largement affectées par les processus sociaux qui entourent la mobilité, et peuvent « évoluer ou se déplacer, au cours du temps et selon les contextes. » (Moore D., 2006). Pour examiner les représentations de ces étudiants sur leurs pratiques langagières, il faut d'abord jeter un coup d'œil sur leur rapport à la langue française. Comme on ne cesse de le dire, en Algérie, nous sommes dans un contexte plurilingue complexe. Les langues en présence sont l'arabe dialectal ou

l'arabe algérien, l'arabe littéraire, le berbère avec ces variantes et le français avec ces différents accents.

Cette situation fait que les étudiants se noient dans ce bain linguistique et ne possèdent en réalité ni l'arabe littéraire ni le français. Alors, tout comme la langue arabe, le français vit lui aussi sa situation de diglossie. Etant enseignante de traduction du français vers l'arabe et vice versa nous avons constaté un certain nombre de points :

1. Cet aspect psychologique et subjectif qui fait penser au locuteur algérien qu'il connaît le français est vite démenti par la pratique. L'apprenant n'a pas conscience de sa non maîtrise de la langue française. Comme le français est quasi présent dans la vie sociale, l'Algérien pense le « connaître ».
2. Le vocabulaire des étudiants est extrêmement réduit. La grammaire reste pour eux un ensemble de règles apprises par cœur qu'ils sont incapables d'appliquer et de rendre opérationnelles dans leur discours.
3. Le système verbo-temporel est très mal utilisé. Nous avons constaté une méconnaissance des temps autre que le présent, le passé composé et le futur simple. La concordance des temps est quasi inexistante puisque les locuteurs n'ont pas conscience des rapports logiques de déroulement des actions.

Les étudiants s'éloignent de la norme pour créer de nouvelles formes linguistiques qui offrent des singularités et des particularités caractérisées par la variation et l'hétérogène.

3. Le rapport à la langue française : un rapport d'insécurité linguistique

La notion d'insécurité linguistique est née d'un constat observé dans les productions linguistiques et passe par de nombreuses manifestations de nature linguistique et comportementales dont les causes peuvent être linguistiques, sociologiques et psychologiques. L'insécurité linguistique peut se produire en situation d'unilinguisme, de bilinguisme (individuel) ou de diglossie (collectif).

« L'insécurité linguistique ne se manifeste pas automatiquement chez un locuteur de langue "minorée" (pour reprendre la terminologie propre au domaine de la diglossie), mais elle est en rapport avec la connaissance et la conscience qu'a le locuteur de la norme linguistique de

référence. Plus il en a conscience, plus il a conscience également du fait que ces énoncés en sont éloignés, et donc plus il est en insécurité sur le plan linguistique » (BRETEGNIER A., 1996 :911).

En général, le locuteur algérien notamment l'étudiant du département d'Interprétariat est balancé entre deux systèmes linguistiques très différents qui accentuent son sentiment d'insécurité voire son sentiment à se corriger très souvent.

« En Algérie où beaucoup de gens sont "parabolés", c'est-à-dire disposent d'une parabole pour capter les programmes télévisés étrangers, la presse nationale donne les programmes de la /barabul/, avec en arabe un B initial, alors que tout le monde prononce parabul et que le /p/ existe en arabe algérien. Nous avons là une des figures, et non des moindres, de l'insécurisation linguistique : plus le pouvoir intervient sur la langue et plus il pousse les locuteurs vers la maladie. Car les degrés de schizoglossie sont liés aux degrés de normalisation » (Calvet, 1999a :236).

4. Caractéristiques linguistiques des jeunes interrogés

L'observation des pratiques langagières en situation de locuteurs algériens montre une transgression "relative" du code des langues en présence y compris la langue française aussi bien au niveau de l'écrit que de l'oral. Transgression relative parce qu'elle est dans bien des cas régulée par les modalités d'emploi de la langue française dans un espace sociolinguistique traversé par des tensions et des rapports conflictuels qu'entretiennent quatre langues présentes sur le marché linguistique.

« Les jeunes (...) emploient une langue qui se caractérise par l'interférence linguistique entre l'arabe dialectal et le français ; c'est un mélange de langue. A cet effet, force est de rappeler qu'il est impossible de parler d'une langue de jeunes sans parler du bilinguisme qui se caractérise par l'alternance codique. »¹²¹

Suite à ces traits, l'étudiant du département d'Interprétariat et de traduction dispose d'un capital linguistique et culturel qu'il gère en fonction des situations et de ses interlocuteurs, et dont les valeurs s'évaluent de manière différenciée en fonction des réseaux au sein desquels les composantes

¹²¹ «*تتميز لغة الشباب الجزائري (...)* بالتداخل اللغوي بين العربية الدارجة والفرنسية فهي مزيج ، وهذا يجب أن نشير بأنه من غير المعقول الحديث عن لغة الشباب دون الحديث عن الإزدواجية التي من مميزات ما يعرف بالوضع المتناوب . " دغبار رضا، 1999، لغة الشباب بالجزائر العاصمة، حي باب الوادي نموذجاً، تناول سوسبولساني، رسالة ماجستير تحت إشراف الدكتورة خولة طالب الإبراهيمي، قسم اللغة العربية، جامعة الجزائر. 225ص.

de ce capital sont activées. Il peut choisir de mobiliser l'ensemble de ses langues, passer de l'une à l'autre, pour sélectionner son interlocuteur, l'inclure ou l'exclure de la conversation, changer de niveau discursif, mettre plus d'emphase, rapporter les paroles de l'autre dans ses mots, se distancier de sa propre parole. Ce processus est appelé « *compétence plurilingue* ». Cette notion comprend l'ensemble des langues faisant partie du répertoire de l'apprenant.

5. Résultats

5.1 Le langage jeune : un langage codé

L'enquête effectuée auprès des informateurs nous a conduit à des résultats dictés par le terrain. Alors que nous ne cessons de confirmer que le français en Algérie est en constante régression et que les jeunes ne l'utilisent ou ne l'étudient que pour leur ascension sociale et professionnelle, nous avons découvert que la majorité d'entre eux connaissent les termes les plus codés des beurs. Les pourcentages de ce graphe sont d'ailleurs très significatifs. Mais la question qui se pose, comment fait-il que nos étudiants connaissent tous ces mots ?

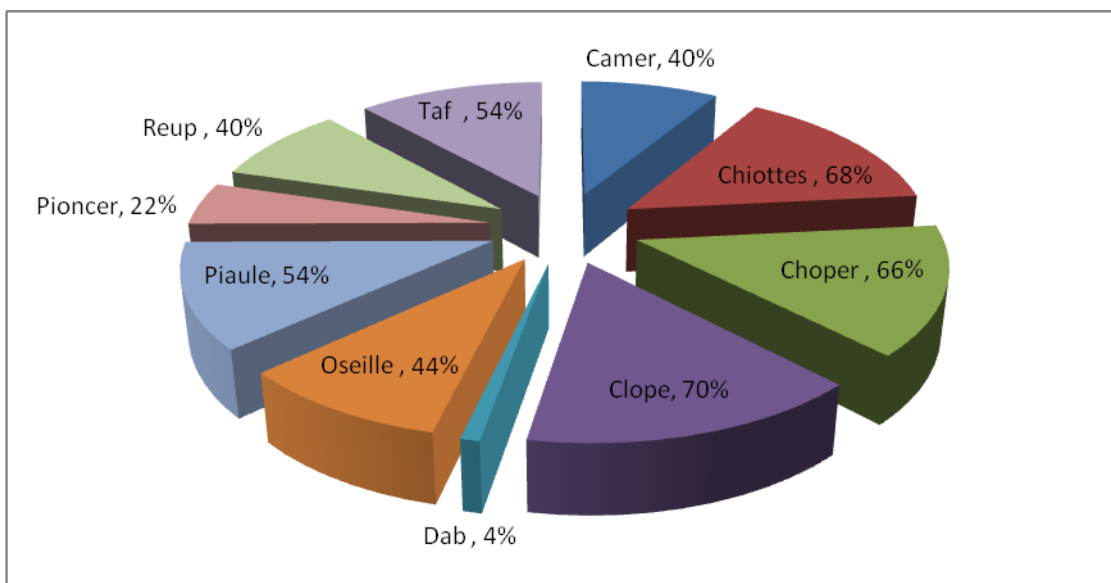


Figure 1 : Degré de connaissance des termes dits argotiques ou verlanisés

Bien que les jeunes algériens vivent diversement leur situation linguistique, le français demeure pour eux un outil de travail important que ce soit dans le domaine professionnel, à l'école ou même

encore dans la rue car il nous a été permis de constater que, paradoxalement, depuis la loi portant sur la généralisation de la langue arabe, de nombreuses enseignes, des panneaux publicitaires sont écrits exclusivement en français ; ce phénomène se manifeste également dans des régions de la banlieue d'Alger.

Nous pouvons dire que cette **expansion** du français s'est faite ces dernières années grâce aux paraboles qui foisonnent dans l'environnement sociolinguistique de chaque foyer algérien. Nombreux sont les Algériens qui sont branchés sur les chaînes françaises. A Alger, « ça fait branché » de parler verlan ou de parler le parler jeune français. Cependant, les étudiants qui connaissent ces mots, ce sont des étudiants qui font un usage quotidien du français vue leurs réponses :

EF21Q2 : à la rue, entre amis, à la maison

EG21Q2 : quand je suis avec des camarades qui parlent la langue française

EG20Q2 : Généralement à la maison

EG11Q2 : sur internet

EF22Q2 : je parle le français à la maison, même avec quelques amis, mais pas trop.

5.2 Représentations sur les pratiques langagières

Nous avons donc suggéré dans notre questionnaire des expressions qui décriraient comment les jeunes se représentent le français qu'ils parlent. Les enquêtés auront à répondre s'ils trouvent leur français académique, familier, branché ou algérien. Notons que durant l'enquête, où nous étions présents sur les lieux, nous avons constaté que les étudiants répondaient à cette question sans aucun commentaire dépréciatif ou mélioratif. Une attitude qui traduit une représentation sur les variétés du français en Algérie.

Nous avons appréhendé le critère de la localisation géographique des enquêtés pour étudier les représentations sociolinguistiques. Cette variable nous a permis de déduire l'importance du lieu d'habitat dans la formulation des réponses. Chaque espace s'approprie un français qu'il pratique. La lecture des résultats fait également montrer que les jeunes sont conscients de l'existence de plusieurs formes linguistiques voire variétés du français. Observons la figure suivante :

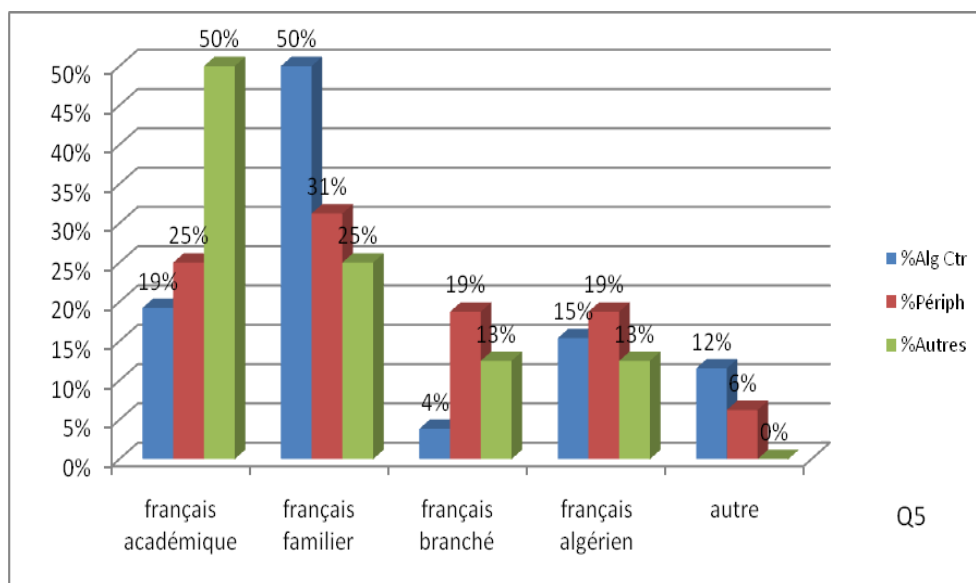


Figure 2 : Représentations selon le lieu d'habitation

Les réponses sont intéressantes à analyser dans la mesure où les informateurs sont considérés du point de vue géographique. La surprise a été de la part des enquêtés habitant hors la wilaya d'Alger. Les étudiants des autres wilayas considèrent leur français comme étant un « français académique » (50%). Nous pouvons dire que ces étudiants qui sont plus arabophones que francophones ne font usage du français qu'à des moments précis à savoir quand ils travaillent, à l'école ou à l'université contrairement aux étudiants habitant à Alger centre qui font un usage fréquent du français qui relève du parlé. C'est pourquoi les informateurs d'Alger centre considèrent leur français comme étant un « français familial ».

Les données obtenues nous conduisent à dégager des catégories d'individus selon qu'ils appartiennent à un milieu rural ou urbain, car en Algérie l'origine géographique joue un rôle déterminant par rapport aux attitudes envers le français et envers les variétés géographiques elles-mêmes. S'ajoute à cela le niveau d'instruction qui constitue selon nous une variable autour de laquelle se concrétise l'usage du français. Notre approche à l'auto évaluation de la compétence linguistique en français, nous permet de conclure que les informateurs ont conscience de leur degré de maîtrise du français en fonction du critère appréhendé. Il est clair que cette compétence n'est pas stigmatisée bien au contraire elle reconnaît l'existence de plusieurs niveaux de français que le locuteur utilise selon la situation de communication.

Conclusion

À travers cette étude, nous avons essayé de vérifier l'hypothèse selon laquelle le français, chez de jeunes enquêtés, notamment les étudiants qui ont un rapport constant à la langue française soutenue, s'éloigne de la norme linguistique, dans leurs pratiques langagières quotidiennes.

Il nous a donc été permis de constater que les jeunes interrogés s'éloignent de la norme pour créer de nouvelles formes linguistiques, qui offrent des singularités et des particularités caractérisées par la variation et l'hétérogène. Ce constat de l'éloignement de la norme, qui a été retenu à travers les pratiques linguistiques réelles des informateurs, a été également confirmé par notre observation, durant les cours dispensés. Ainsi, l'espace d'échange des jeunes est reconnaissable dans les expressions cryptées, qui font état d'appropriation d'expressions, souvent venues d'ailleurs et d'individuation sociolinguistique.

Bibliographie

BERNSTEIN B., 1973, *Langage et classes sociales, linguistiques et contrôle social*, traduit par J-C. CHAMBORDERON, Minuit, Paris.

BRETEGNIER A., 1996 « L'insécurité linguistique », dans *Le français dans l'espace francophone* : sous la direction de DE ROBILLARD (Didier) & BINIAMINO (Michel), Champion, Paris, tome2, pp. 911-925.

CALVET L-J., 1999a, *la guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette, Paris.

CALVET L-J., DUMONT P., 1999b, *L'enquête sociolinguistique*, l'Harmattan, Paris, 191 pages.

CALVET L-J., 1999c, *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, Paris, 304 pages.

CALVET L-J., 1994, *Les voix de la ville*, Editions Payot & Rivages, Paris, 305 pages.

CALVET L-J ., 2004, « La sociolinguistique et la ville. Hasard ou nécessité » dans *Lieux de ville et identité, perspectives en sociolinguistique urbaine* (vol.1), l'Harmattan, Paris, pp 13-29.

GADET F., 2007, *La variation sociale en français*, Ophrys, Paris,186 pages.

KARA M, 2008, « parlures argotiques, insultes » dans *la violence verbale, tome 1, espaces politiques et médiatiques*, l'Harmattan, Paris, pp. 183-201.

LAMIZET B., 2004, «Y- a-t-il un «parler jeune? » dans *CAHIERS DE SOCIOLINGUISTIQUE N°9, Les parlers jeunes, pratiques urbaines et sociales*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp.75-98.

MOLINER P., 1996, *Images et représentations sociales*, PUG, Paris.

MOORE D., 2006, *Plurilinguisme et école*, Didier, France, 320 pages.

RARRBO K., 1995, *L'Algérie et sa jeunesse. Marginalisations sociales et désarroi culturel*, L'Harmattan, Paris, 281 pages.