

Moshé Starets

PRINCIPES
[prɛ̃sip]
LINGUISTIQUES
[lɛ̃gɥistik]
en pédagogie des langues

Un traité de linguistique appliquée

/pəʊðədʒɪkɪjəpæeəʃtʃu:ʌz:əʊeɪ
zɑ:bʊədefghi:jklnno:pθrstʊ
vwaiiəz /pəʊðədʒɪkɪjəpæeəʃtʃu:
ʌz:əʊeɪzɑ:bʊədefghi:jklnno:pθrstʊ

pul
vwaiiəz

Principes linguistiques
en pédagogie des langues
Un traité de linguistique appliquée

Page laissée blanche intentionnellement

Moshé Starets

Principes linguistiques
en pédagogie des langues
Un traité de linguistique appliquée

Les Presses de l'Université Laval

2008

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année du Conseil des Arts du Canada et de la Société de développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise de son Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Mise en pages et conception du couvert : Hélène Saillant

© Les Presses de l'Université Laval 2008

Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal 3^e trimestre 2008
ISBN 978-2-7637-8523-3

Les Presses de l'Université Laval
Pavillon Maurice-Pollack
Bureau 3103
2305, rue de l'Université
Québec (Québec)
G1V 0A6
www.pulaval.com

Table des matières

Introduction	1
1 Les objectifs de cette étude	1
2 La langue vue par la linguistique moderne.....	1
2.1 Le structuralisme	2
2.2 La linguistique synchronique.....	2
2.3 La linguistique diachronique.....	2
2.4 La langue et la parole	3
2.5 Les niveaux d'analyse linguistique	5
2.6 Le code écrit et le code oral.....	7
3 Les paramètres de l'enseignement d'une langue seconde.....	7
CHAPITRE I • Ferdinand de Saussure	9
I.1 De la linguistique historique à la linguistique moderne	9
I.1.1 La pertinence pédagogique de la distinction synchronie/diachronie.....	10
I.2 Le signifiant, le signifié et le signe linguistique	11
I.2.1 L'arbitraire du signe linguistique.....	12
I.2.2 Le signe linguistique dans le contexte pédagogique	13
I.3 La signification et la valeur.....	13
I.3.1 La valeur sémantique en traduction et en pédagogie	16

I.4 L'arbitraire absolu (immotivé) et l'arbitraire relatif (motivé) du signe linguistique.....	17
I.4.1 L'enseignement des signes motivés et immotivés.....	19
I.5 Les rapports syntagmatiques et les rapports associatifs.....	20
I.5.1 Les rapports syntagmatiques.....	20
I.5.2 Les rapports associatifs.....	21
I.5.3 Les rapports syntagmatiques et associatifs en pédagogie linguistique.....	22
I.5.3.1 <i>La mise à profit pédagogique des rapports syntagmatiques entre les mots</i>	22
I.5.3.2 <i>La mise à profit pédagogique des rapports associatifs entre les mots</i>	24
 CHAPITRE II • Le triangle fondamental d'Ogden et Richards.....	27
II.1 Le signifié par opposition au référent	28
 CHAPITRE III • Le sens dans le cadre de la phrase	33
III.1 Du signifié au référent	33
III.1.1 Le syntagme nominal	33
III.1.1.1 <i>Le signifié et le référent en pédagogie linguistique</i>	35
III.2 Les relations arbitraires entre le signifié et le référent	37
III.2.1 Les incidences des relations arbitraires entre le signifié et le référent sur la pédagogie linguistique et la traduction	39
III.3 Le générique	39
III.3.1 Le générique en pédagogie des langues.....	40
III.4 Le sens large et le sens étroit du mot.....	42
III.4.1 Le sens large du mot.....	42
III.4.2 Le sens étroit du mot.....	43
III.4.3 Les sens étroit et large des mots hors contexte.....	43
III.4.4 L'enseignement des sens large et étroit des mots	44
 CHAPITRE IV • La référence	45
IV.1 L'expression référentielle	45
IV.1.1 Les noms et les pronoms personnels.....	45
IV.1.1.1 <i>L'enseignement des noms et des pronoms personnels</i>	46

IV.1.2 Les expressions référentielles singulières et génériques	47
IV.1.2.1 <i>L'enseignement de la valeur générique de l'article indéfini</i>	47
IV.1.3 La connivence linguistique	48
IV.1.3.1 <i>La création de la connivence linguistique dans la salle de classe</i>	49
IV.1.4 Le syntagme attribut.....	50
IV.1.4.1 <i>Attribut, notion syntaxique versus expression attributive, notion sémantique</i>	51
IV.1.4.1.1 <i>Les attributs et les expressions attributives en pédagogie des langues</i>	51
IV.1.5 Les expressions référentielles collectives et distributives.....	52
IV.1.5.1 <i>Les expressions référentielles collectives et distributives en pédagogie des langues</i>	53
IV.1.6 La référence indéfinie non spécifique et la référence indéfinie spécifique	53
IV.1.6.1 <i>Les références indéfinies non spécifiques et spécifiques en pédagogie linguistique</i>	55
CHAPITRE V • Bloomfield et le behaviorisme	57
V.1 L'enchaînement stimulus-réaction.....	57
V.2 Le sens d'une forme linguistique d'après Bloomfield	59
V.2.1 L'enseignement situationnel et contextuel du vocabulaire ..	59
V.2.1.1 <i>Les applications pédagogiques des théories sémantiques de Bloomfield</i>	61
CHAPITRE VI • L'approche cognitive	63
VI.1 Les arguments contre le behaviorisme.....	63
VI.1.1 La négation des facultés intellectuelles de l'être humain ...	63
VI.1.2 L'acquisition rapide de la structure de la langue maternelle par l'enfant.....	64
VI.1.3 L'être humain produit des phrases inédites sans aucun rapport à un stimulus	64
VI.2 Les théories cognitives de l'acquisition de la langue maternelle	64
VI.2.1 Les fondements théoriques du cognitivisme linguistique ..	65

VI.3 Le rôle des universaux du langage à l'acquisition et à l'apprentissage des langues	68
VI.4 Les démarches psycholinguistiques cognitives et behavioristes.....	70
VI.4.1 L'acquisition d'idiotismes.....	71
VI.4.2 L'acquisition des collocations	74
CHAPITRE VII • Les difficultés d'une analyse sémantique....	77
VII.1 La variation du sens en contexte.....	77
VII.2 L'analyse sémantique componentielle.....	79
VII.2.1 Le paradigme des sièges	80
VII.2.2 L'analyse sémantique componentielle en regard de l'analyse phonématique.....	82
VII.2.3 Le terme commun caractérisant un champ sémantique ..	83
VII.2.4 Le rôle de l'analyse sémantique componentielle en pédagogie linguistique	83
VII.2.5 Les problèmes pédagogiques relatifs à l'analyse sémantique en traits sémantiques caractéristiques et pertinents	84
CHAPITRE VIII • Les substituts	87
VIII.1 L'utilité des substituts aux apprenants	88
CHAPITRE IX • Langue, société et culture	91
IX.1 La langue et la vision du monde.....	91
IX.2 La conscience de la réalité acquise par l'entremise de la langue.....	93
IX.2.1 La culture d'une communauté linguistique s'apprend à travers sa langue	94
IX.3 Les registres de langue.....	95
IX.3.1 Les registres de langue en pédagogie linguistique	97
IX.4 La connotation	98
IX.4.1 La connotation exprimée par le lexique	98
IX.4.2 La connotation exprimée par la morphologie.....	99
IX.4.3 Les expressions de politesse.....	100
IX.4.4 La place de la connotation dans un programme de langue	100

CHAPITRE X • L'analyse interlinguistique des champs sémantiques.....	103
X.1 Le caractère intrinsèque des champs sémantiques.....	103
X.1.1 L'incidence du caractère intrinsèque des champs sémantiques sur la pédagogie linguistique.....	106
X.2 L'appartenance du mot à plusieurs champs sémantiques.....	107
X.2.1 Les stratégies didactiques conditionnées par l'appartenance du mot à plusieurs champs sémantiques ..	108
X.3 La délimitation paradigmatique et le sens du mot en contexte.....	108
X.3.1 L'enseignement du mot se fait toujours en contexte	109
X.4 Les trous lexicaux dans des analyses interlinguistiques.....	110
X.4.1 Les difficultés pédagogiques causées par les trous lexicaux, sémantiques	110
CHAPITRE XI • La synonymie.....	113
XI.1 La synonymie face aux critères imposés par le registre de langue.....	113
XI.1.1 La synonymie en pédagogie linguistique	115
XI.2 La synonymie au niveau de la phrase	116
XI.2.1 L'emploi de la synonymie phrastique comme outil didactique.....	118
CHAPITRE XII • L'homonymie et la polysémie	119
XII.1 L'homonymie par opposition à la polysémie.....	119
XII.1.1 L'homonymie.....	120
XII.1.1.1 <i>L'enseignement de l'homonymie</i>	121
XII.1.2 La polysémie.....	125
XII.1.2.1 <i>Les prépositions</i>	126
XII.1.2.2 <i>Quelques commentaires pédagogiques relatifs à la polysémie</i>	126
XII.1.2.3 <i>Les paradigmes syntaxiques</i>	129
XII.1.2.4 <i>Conclusions pédagogiques relatives aux paradigmes syntaxiques</i>	130
XII.1.2.5 <i>Les origines de la polysémie dans une langue</i>	130

XII.1.2.6 <i>La spécialisation par l'usage et les expressions figurées en pédagogie linguistique</i>	135
CHAPITRE XIII • L'ambiguïté	137
XIII.1 L'ambiguïté sémantique.....	137
XIII.2 L'ambiguïté grammaticale.....	139
XIII.2.1 L'ambiguïté morphologique.....	139
XIII.2.2 L'ambiguïté syntaxique	141
XIII.2.2.1 <i>Le cas du verbe aller</i>	145
XIII.2.2.2 <i>L'ambiguïté morphosyntaxique</i>	145
XIII.2.3 L'ambiguïté aspectuelle.....	146
XIII.3 L'ambiguïté phonétique.....	146
XIII.4 L'ambiguïté doit être évitée dans l'enseignement.....	147
XIII.4.1 L'ambiguïté sémantique en pédagogie linguistique.....	147
XIII.4.2 L'ambiguïté morphologique en pédagogie linguistique	148
XIII.4.3 Les ambiguïtés syntaxique et morphosyntaxique en pédagogie linguistique	149
CHAPITRE XIV • Les influences étrangères en français	151
XIV.1 Les transferts lexicaux	151
XIV.2 Les transferts sémantiques	156
XIV.2.1 L'expansion du signifié sous l'influence d'un étymon commun	157
XIV.2.2 La polysémie due à l'expansion causée par un transfert sémantique	162
XIV.2.3 L'expansion paradigmatique	162
XIV.3 La traduction de sigles.....	163
XIV.4 Le dilemme pédagogique enfermé par les influences étrangères.....	164
CHAPITRE XV • L'aspect	165
XV.1 Des mots qui expriment l'aspect	165
XV.2 L'aspect exprimé par le contexte	166
XV.3 Le temps versus l'aspect.....	166

XV.3.1 Le temps de la phrase versus <i>temps</i> , notion morphologique	168
XV.3.2 La référence et l'aspect.....	169
XV.3.3 Quelques commentaires pédagogiques relatifs à l'aspect.....	170
CHAPITRE XVI • Le mode	173
XVI.1 L'enseignement du mode	175
CHAPITRE XVII • La langue et la société	177
XVII.1 Les variétés géographiques standard	177
XVII.1.1 La pédagogie des langues doit tenir compte de la variation géographique	178
XVII.2 Les variétés géographiques dialectales et les attitudes sociolinguistiques.....	179
XVII.2.1 L'enseignement du français standard aux locuteurs natifs d'un vernaculaire.....	180
XVII.2.1.1 <i>L'enseignement du français face aux attitudes sociolinguistiques</i>	181
CHAPITRE XVIII • Analyse d'erreurs	183
XVIII.1 L'emploi des prépositions.....	183
XVIII.1.1 L'enseignement des prépositions	185
XVIII.2 La collocation.....	187
XVIII.2.1 Les problèmes pédagogiques causés par la collocation.....	188
XVIII.3 La parenté étymologique interlinguistique	189
XVIII.4 La traduction d'idiotismes	189
XVIII.5 La voix passive en anglais et en français.....	190
XVIII.5.1 L'élimination de la transformation passive du complément d'objet indirect	191
XVIII.6 Les compléments d'objet direct et indirect en anglais et en français	191
XVIII.6.1 L'éradication des erreurs relatives aux compléments	192

Conclusion(s)	195
Concl. 1 Le behaviorisme et le cognitivisme.....	195
Concl. 2 Le signe linguistique est arbitraire	195
Concl. 3 Le sens du mot – son signifié – est relatif et non absolu	196
Concl. 4 Le sens du mot n'est pas égal à l'objet de la réalité – le référent.....	196
Concl. 5 Le mot s'enseigne en contexte et en situation – simulée, si nécessaire	196
Concl. 6 La langue est liée à sa communauté linguistique.....	197
Concl. 7 La langue est un reflet de la culture de la communauté linguistique	197
Concl. 8 Il n'y a pas d'équivalence sémantique complète entre les mots d'une langue	197
Concl. 9 Le temps, l'aspect et le mode sont les caractéristiques essentielles de la phrase.....	197
Concl. 10 L'analyse des fautes: stade préliminaire à leur correction	198
Concl. 11 Il ne faut pas ignorer les faits de langue particulièrement canadiens.....	198
Bibliographie	199
Index	205

*Cet ouvrage est dédié à mes deux princesses -
petites filles - Sofie et Naomi Zadorski.*

Page laissée blanche intentionnellement

Introduction

1 LES OBJECTIFS DE CETTE ÉTUDE

Puisant principalement dans la langue française et trouvant appui dans la langue anglaise et, parfois, dans d'autres langues, l'ouvrage que voici présente des théories linguistiques, psycholinguistiques et sociolinguistiques sous-jacentes aux stratégies d'enseignement des langues. Il devrait, de la sorte, aider l'enseignant à évaluer les stratégies proposées par les manuels de didactique linguistique, voire à les modifier, au besoin, ainsi qu'à concevoir d'autres manuels qui lui sembleraient particulièrement utiles à ses apprenants. Il est important de noter que ce livre se démarque d'un traité de didactique des langues dont l'objectif principal consiste à fournir à l'enseignant des stratégies d'enseignement des quatre habiletés linguistiques.

2 LA LANGUE VUE PAR LA LINGUISTIQUE MODERNE

Prenons, comme point de départ, les théories du précurseur de la linguistique moderne, Ferdinand de Saussure, professeur des langues indo-européennes et de linguistique historique aux universités de Paris et de Genève, de 1906 à 1911.

Il est essentiel de souligner que les théories principales ont été publiées, à titre posthume, dans *Cours de linguistique générale*, par ses étudiants Charles Bally et Albert Sechehaye, avec la collaboration d'Albert Riedlinger, à partir de notes prises en classe et des notes du grand maître. Considérons quelques notions saussuriennes fondamentales, toujours très pertinentes.

2.1 Le structuralisme

Saussure est le fondateur du courant ***structuraliste***¹ qui considère la langue comme une structure où tous les éléments se définissent réciproquement. D'après le ***structuralisme***, la valeur de chaque élément de la langue est déterminée par ses relations avec d'autres éléments. Le structuralisme, ayant fait école en linguistique, a aussi considérablement influencé des disciplines connexes telles que la pédagogie des langues et la littérature.

Concernant le caractère structurel de la langue, Saussure a établi le principe fondamental suivant :

La langue est une structure à l'intérieur de laquelle tous les éléments se définissent, se délimitent réciproquement.

D'après lui, le sens de chacune des trois expressions *avoir peur*, *craindre* et *redouter* se définit relativement aux sens respectifs des deux autres. Disons, en passant, que cette caractéristique de la langue est très pertinente en pédagogie linguistique, comme on le verra à maintes reprises dans cet ouvrage.

2.2 La linguistique synchronique

La ***linguistique synchronique*** consiste en l'étude d'une langue à une époque donnée. Par exemple, l'étude du système verbal du français à l'époque de Molière serait une étude synchronique. L'étude du français actuel de Montréal serait une étude ***linguistique synchronique contemporaine***. Une étude synchronique consisterait aussi à comparer plusieurs langues ou dialectes parlés à une même époque.

2.3 La linguistique diachronique

La ***linguistique diachronique*** consiste en l'étude des changements survenus dans une langue au cours de plusieurs époques, par exemple l'étude de l'évolution du système verbal du français depuis le XVI^e siècle. Une étude diachronique consisterait à comparer le développement de plusieurs langues ou dialectes au cours de plusieurs époques.

La linguistique moderne est synchronique contemporaine. Aussi, l'enseignement des langues secondes est basé sur des faits synchroniques contemporains ; on enseigne la langue actuelle. Dans d'autres

1. Les termes qui sont en caractères gras et italiques composent l'index qui se trouve à la fin de cet ouvrage.

disciplines, comme en littérature, on enseigne également des formes archaïques de la langue. Il va sans dire que quiconque se voue à l'étude d'une langue comme le latin apprend une forme très archaïque de cette langue « morte »; l'apprentissage du latin ne serait pas considéré comme l'apprentissage d'une langue seconde au sens usuel du terme.

2.4 La langue et la parole

À l'état synchronique, Saussure distingue la *langue* de la *parole*. Il définit la *langue* ainsi :

C'est un produit social [...] et un ensemble de conventions nécessaires adoptées par le corps social (p. 25).

On pourrait dire, en le paraphrasant, que la langue est constituée des *morphèmes*, des *phonèmes* et des règles de *phonétique*, de *syntaxe*, de *morphologie* et de *prosodie* que les membres d'une même communauté linguistique ont acquis dès leur enfance. Le non-anglophone qui dirait

** I speak well English*

serait corrigé par un anglophone qui lui dirait, qu'en anglais, le complément d'objet direct suit immédiatement le verbe. Le locuteur anglophone, lui, dit, intuitivement,

I speak English well.

Il en va de même pour le non-francophone qui dirait

** Je parle le français bien.*

La parole est l'utilisation de la langue dans une situation réelle de communication. Expliquons cela. Pour transmettre un message qui soit compris de son interlocuteur, le sujet parlant doit choisir le lexique et les faits de syntaxe, de morphologie, de phonétique et de prosodie pertinents. Toutefois, étant donné que, très souvent, l'objectif du locuteur consiste surtout à transmettre un message, il choisira, à cette fin, les moyens linguistiques et extralinguistiques les plus efficaces possibles. Par exemple, il omettra des parties de phrase ou des mots dont l'absence dans le contexte particulier de la conversation n'altérera guère le sens de son message. Il procédera à des changements phonétiques qui faciliteront la transmission du message, sans le modifier ni le rendre inintelligible. Cela est possible parce que toute communication linguistique se déroule dans des contextes linguistiques et extralinguistiques (la situation) qui limitent les interprétations possibles du message par l'interlocuteur. Par exemple, si dans une salle de classe un

élève fait du bruit et dérange le déroulement de la leçon, les autres élèves « savent » que l'enseignant va prendre les mesures nécessaires pour « résoudre le problème ». Une solution possible consisterait à expulser l'élève insubordonné. Par conséquent, lorsque l'enseignant, en pointant vers la porte, dit « *dehors!* », cette interjection serait interprétée comme l'ordre adressé à l'élève de sortir de la salle de classe. Cette injonction succincte, efficacement émise, remplit la fonction de toute une phrase :

Mettez-vous en dehors de la classe!

ou

Sortez de la classe!,

etc.

L'interprétation du message, dans de telles circonstances, ne nécessite pas l'émission d'une phrase complète. L'enseignant pourrait même ajouter à l'interjection *dehors!* des adverbes tels que *immédiatement*, *tout de suite*, etc. Tous ces énoncés, qui ne constituent pas des phrases, seraient correctement interprétés dans le contexte donné ; dans un autre contexte, ils seraient dénués de sens. Par exemple, si l'enseignant, en entrant dans la salle de classe, disait *dehors!* au lieu de *bonjour*, son message ne passerait pas.

Donnons un autre exemple. Le professeur veut écrire quelque chose dans son cahier, mais il n'a pas de stylo. Les étudiants comprennent la situation. En s'adressant à une étudiante, qui en a plusieurs sur son pupitre, il lui dit, en pointant vers un stylo bleu :

Le bleu, s'il vous plaît!

L'étudiante interprète correctement le message transmis par le professeur et lui passe le stylo même si, du point de vue de la langue, il s'agit d'un message « tronqué ». En pareille occurrence, un message « linguistiquement complet » serait :

Passez-moi le stylo bleu, s'il vous plaît!

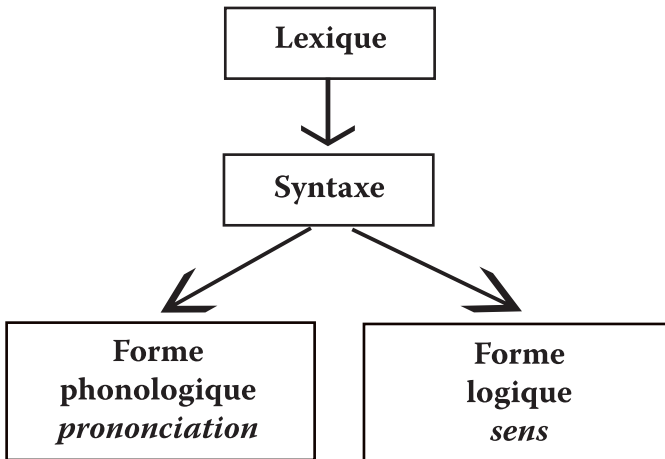
La parole est donc l'emploi individuel de la langue dans une communication réelle. À cause des circonstances particulières de la communication orale, tels les contextes linguistique et extralinguistique, et des caractéristiques propres à chaque sujet parlant, la parole, souvent, se distancie de la langue. Comme on l'a vu plus haut, le contexte permet de réduire le message. Grâce à la situation, il n'est pas toujours essentiel de construire des phrases complètes pour transmettre son message

à l'interlocuteur. Grâce à la situation, le locuteur peut répondre à toutes sortes de questions par *oui*, *non* ou *peut-être*. Aussi, certaines caractéristiques individuelles des membres de la communauté linguistique, telles les particularités de la voix, sont, en ce sens, non linguistiques ; certains faits d'intonation sont considérés comme marginalement linguistiques, car largement imposés par l'*appareil phonatoire* (Martinet, 1969a, p. 175). La rapidité du débit des sujets parlants est aussi une caractéristique individuelle de la parole.

De nos jours, on distingue la linguistique de la langue de la linguistique de la parole, cette dernière, la *pragmatique*, ne sera pas abordée dans cet ouvrage.

2.5 Les niveaux d'analyse linguistique

En linguistique moderne, depuis l'avènement des théories linguistiques de Noam Chomsky, la langue est représentée sous la forme d'un arbre à plusieurs niveaux (Starets, 2000, p. 94) :





Expliquons ce schéma.

La langue a un lexique à partir duquel le sujet parlant construit les phrases de son message. L'étude de ce niveau de langue appartient à la *sémantique* alors que l'étude de la structure des phrases appartient à la syntaxe.

Chaque phrase a une *forme phonologique* permettant de la communiquer oralement. L'étude de cette forme phonologique de la phrase appartient à la *phonologie*, à la phonétique et à la prosodie. La prosodie

s'intéresse surtout à l'**intonation**, laquelle prête à la phrase sa qualité générale: déclarative, interrogative, exclamative, etc. Ajoutons que l'interrogation peut aussi s'exprimer par des déplacements lexicaux (**transformations**) effectués à l'intérieur de la phrase :

1. *Vous partez avec qui* 
2. *Avec qui partez-vous ?* 

Notons que selon les conventions en prosodie, la flèche indique une intonation montante ou descendante. En 1, l'interrogation est exprimée par l'intonation montante. Si elle y était descendante, comme en 2, la phrase 1 serait exclamative. En 2, par contre, l'interrogation est exprimée par l'inversion sujet prédicat. Malgré l'intonation descendante, 2 n'est pas exclamative.

Chaque phrase a un sens, sa **forme logique**. Ce sens est déterminé par la conjugaison de ses composantes lexicales, sa structure syntaxique, sa prosodie et ses contextes linguistiques et extralinguistiques. Le sens général de la phrase peut se voir altérer par la transformation, autrement dit, par le déplacement de certaines de ses composantes lexicales. Nous venons tout juste de voir la transformation d'une phrase affirmative en une phrase interrogative par le déplacement de la locution *avec qui* de la fin vers le début de la phrase. Aussi, la transformation par déplacement peut ajouter à certains éléments une connotation emphatique :


Le poète chante la nuit. (non emphatique)

La nuit, le poète (la) chante. (emphase sur la nuit)

Sur les plans phonologique et logique, la phrase

il fait chaud

aurait les représentations suivantes :

forme phonologique: [ilfɛʃo] 

forme logique: *la température est au-dessus de la moyenne*

Il est important de noter que la forme logique de cette dernière phrase son – sens – ne correspond pas à la somme des sens individuels

de ses constituants lexicaux. On en parlera davantage dans le chapitre sur la sémantique.

2.6 Le code écrit et le code oral

Le code écrit n'est pas une simple représentation graphique du code oral. Dans bien des langues, il y a des différences appréciables entre les deux, lesquelles la pédagogie linguistique doit prendre en compte. Il est nécessaire de reconnaître ces différences, leurs causes et les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre pour les enseigner. Il est primordial de reconnaître qu'en français et en anglais, par exemple, l'écrit et l'oral sont deux codes très différents s'enseignant chacun avec des stratégies particulières. Dans d'autres langues, telles que l'espagnol et le russe, où chaque lettre de l'alphabet, le plus souvent, correspond à un phonème donné et où, par conséquent, il n'y a guère de grande disparité entre les systèmes phonétique et graphique, il n'est guère nécessaire d'envisager des stratégies particulières pour enseigner leurs codes. En fait, dans ces deux langues, l'initiation simultanée aux deux codes est possible. Par contre, en français, il semble plausible de commencer par l'enseignement de l'oral et de passer, par la suite, à celui de l'écrit.

3 LES PARAMÈTRES DE L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE SECONDE

Les chapitres précédents nous permettent d'établir certains principes sous-tendant un programme efficace d'enseignement des langues.

- La langue doit s'enseigner comme une structure, autrement dit, aucun de ses éléments, à tous les niveaux, ne doit s'enseigner de façon isolée. Le mot *fleuve*, par exemple, doit s'enseigner avec le mot *rivière* étant donné que l'existence de l'un, dans la langue, limite le sens de l'autre. Le phonème [k] doit s'enseigner devant une consonne sonore, comme dans *anecdote* où elle devient sonore et, aussi, devant une consonne sourde, comme dans *action* où elle garde son caractère sourd.
- La langue s'enseigne dans son état synchronique contemporain. Par conséquent, en grammaire, l'apprenant doit maîtriser les faits de grammaire contemporains. Il apprendra à maîtriser les temps verbaux usités de nos jours. On exclura du programme les temps verbaux peu ou pas utilisés, tel l'imparfait du subjonctif. La priorité sera accordée au vocabulaire actuel; les exemples choisis par

l'enseignant proviendront de la langue courante de la presse, de la littérature moderne, etc.

- La parole est un fait individuel, la langue est le système. L'apprenant apprendra à maîtriser le système même si, parfois, les exercices de langue pour y arriver sembleront artificiels.
- Qui dit maîtrise d'une langue dit maîtrise de ses vocabulaire, grammaire et prononciation. Faire maîtriser ces éléments constitue l'objectif d'un programme d'enseignement d'une langue seconde.
- Certains programmes de langue privilégient le code oral alors que d'autres privilégient le code écrit; la plupart visent les deux. Il est important de déterminer leurs stratégies d'enseignement des deux codes et le stade auquel chacun sera introduit. Normalement, on préconise l'introduction de l'oral avant l'écrit; le cas échéant, il faut décider à quel moment, après l'introduction de l'oral, commencer l'enseignement de l'écrit.

Cet ouvrage s'intéresse très particulièrement aux problèmes rencontrés par les apprenants d'une langue seconde et il aborde des faits de grammaire étroitement liés au sens.

Dans cet ouvrage, les faits de langue abordés et les difficultés pédagogiques traitées amèneront, au fur et à mesure de leur solution, à des conclusions pédagogiques susceptibles d'aider l'enseignant à préparer des stratégies pédagogiques efficaces. Cette dernière tâche appartient à la didactique des langues alors que notre ouvrage concerne à la fois la théorie linguistique et la pratique pédagogique linguistique, ce qui en fait un traité de linguistique appliquée.

En concluant cette introduction, soulignons que divers faits de langue seront analysés sous différents angles; c'est pourquoi cet ouvrage risque, parfois, de faire preuve d'une certaine répétitivité.

Ferdinand de Saussure

I.1 DE LA LINGUISTIQUE HISTORIQUE À LA LINGUISTIQUE MODERNE

La linguistique du XIX^e siècle s'intéressait surtout à l'évolution des langues à travers les époques et aux langues anciennes: c'était une *linguistique historique*. L'étude de la linguistique a reçu une nouvelle direction au début du XX^e siècle grâce à Ferdinand de Saussure, dont on a parlé en introduction. Rappelons qu'il était professeur de langues indo-européennes et de linguistique historique aux universités de Paris et de Genève, de 1906 à 1911. De ce fait, il est considéré comme le précurseur de la linguistique moderne et, en particulier, de la sémantique moderne.

La linguistique historique du XIX^e siècle a été lancée par la découverte du *sanskrit* à la fin du XVIII^e siècle et par les œuvres de l'Allemand Franz Bopp. On ne s'intéressait pas, à cette époque, à l'état contemporain des langues. Saussure préconisa l'étude des langues à leur état contemporain, *linguistique synchronique* (Intr. 2.2) à côté de leur étude historique, *linguistique diachronique* (Intr. 2.3). Tout en reconnaissant l'importance des deux études, il en préconisa la séparation totale étant donné que, d'après lui, elles ne poursuivent pas les mêmes objectifs, ne peuvent s'effectuer à partir des mêmes données ni par les mêmes moyens. *A fortiori*, les résultats obtenus de l'étude diachronique d'une langue ne peuvent pas s'appliquer à la réalité synchronique de cette même langue et vice-versa. Par exemple, l'étude du développement du système verbal du français aux XVIII^e et XIX^e siècles ne nous renseigne pas sur son emploi vers la fin du XX^e siècle; inversement, l'étude sur l'emploi des verbes en français à notre époque ne nous renseigne

pas sur leur emploi aux époques classiques (Intr. 2.2 et 2.3). La linguistique moderne s'intéresse à l'état synchronique contemporain d'une ou de plusieurs langues.

I.1.1 La pertinence pédagogique de la distinction synchronie/diachronie

Un programme d'enseignement de langue choisit ses matériaux et stratégies pédagogiques en fonction de ses objectifs. Aux niveaux élémentaire et intermédiaire, l'objectif principal consiste à initier l'*apprenant* à la langue parlée afin de lui faire acquérir les mécanismes de communication. En concevant les matériaux pédagogiques, il est, par conséquent, impératif de choisir le vocabulaire le plus usuel appartenant strictement à l'état synchronique de la langue. À des stades plus avancés de sa formation linguistique, surtout à l'étude de la littérature où abondent des formes plus anciennes, l'apprenant sera exposé à ces formes-là. Il s'agira d'un apprentissage plutôt passif visant à développer la compréhension d'un *registre de langue* relevant de la culture française.

Il en va de même pour les faits de grammaire. Il est inutile, par exemple, d'enseigner, aux niveaux élémentaire et intermédiaire, l'imparfait du subjonctif, qui s'emploie le plus souvent dans la littérature classique et très rarement dans les textes oraux et écrits contemporains, dans la presse, par exemple. Il est extrêmement rare, même dans la presse française contemporaine. Par ailleurs, les livres de grammaire française tel *Le Bon Usage*, de Maurice Grevisse, tirent souvent leurs exemples de la littérature classique qui ne reflète pas forcément les usages contemporains.

Même si l'on enseigne la langue à son état synchronique contemporain, la diachronie a sa place dans un programme de langue. Concernant l'enseignement du français aux anglophones et de l'anglais aux francophones, par exemple, il est utile de donner, à un stade relativement avancé de l'enseignement, des aperçus de l'histoire des deux langues. L'apprenant comprendra la nature de la parenté entre les mots dans les deux langues qui proviennent d'un même *étymon*. Même si les apprenants ne pourront pas toujours faire une étude *étymologique* afin d'arriver à l'étymon commun de cousins étymologiques, il suffirait de leur dire qu'ils émanent d'un même étymon pour qu'ils comprennent leur parenté lexicale; il suffirait de leur dire, par exemple, qu'*actually* et *actuellement* proviennent du latin *actualis*. L'introduction

d'aperçus diachroniques ajoute à l'enseignement de la langue une dimension intellectuelle rendant le processus pédagogique plus intéressant.

Le programme de langue poursuit, essentiellement, deux objectifs: faire acquérir aux apprenants la langue, au sens saussurien du terme (Intr. 2.4); rendre les apprenants capables de manier la langue en respectant ses règles à tous les niveaux. Au niveau de la parole, les apprenants doivent pratiquer les faits de langue dont ils se serviront afin de communiquer dans cette langue. En outre, l'acquisition de la prononciation et de la prosodie correctes de la langue représente une difficulté majeure pour l'apprenant.

Le locuteur natif d'une langue se reconnaît, entre autres, par ses expressions *déictiques* et *gestuelles* qui se trouvent dans une zone grise en dehors de la langue. Or, étant donné qu'elles sont partagées par l'ensemble d'une communauté linguistique, elles se trouvent aussi en dehors de la parole individuelle. Afin de rapprocher la parole de l'apprenant de celle du locuteur natif, il est utile de l'habituer autant que possible à ces moyens d'expression typiques.

1.2 LE SIGNIFIANT, LE SIGNIFIÉ ET LE SIGNE LINGUISTIQUE

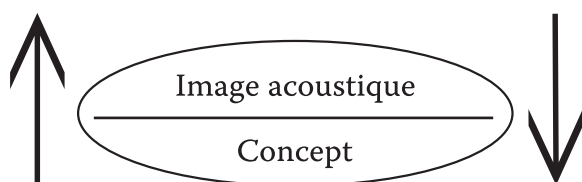
Le mot, d'après Saussure, comporte deux faces: l'une, constituée des phonèmes dans un ordre donné, est représentée à l'écrit par des lettres, dans un ordre donné. C'est le *signifiant* du mot; l'autre consiste en le sens même du mot. C'est le *signifié* du mot. C'est le signifiant qui permet aux sujets parlants de véhiculer, oralement ou par écrit, le sens concerné par le mot, son signifié. L'union du signifiant à son signifié constitue le *signe linguistique*.

Il s'agit de trois entités d'ordre psychologique. D'après Saussure, le signifié est un concept qui se trouve dans l'esprit de chaque membre d'une *communauté linguistique*; le signifiant est une *image acoustique* inscrite dans l'esprit de chaque membre de la communauté linguistique; l'union du signifiant au signifié, le signe linguistique, existe dans l'esprit de chaque membre de la communauté linguistique. Le signe linguistique est à la fois un fait individuel et un fait social partagé par tous les membres d'une communauté linguistique. L'association psychologique des signifiant et signifié, le signe linguistique, se réalise de deux façons: 1) quand le locuteur veut dire quelque chose, il évoque le signifié qui, à son tour, évoque l'image acoustique associée; sur le

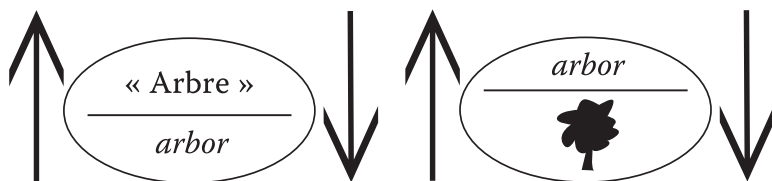
plan de la parole, le locuteur choisit les phonèmes dans un certain ordre, conformément à l'image acoustique évoquée, formant ainsi le signifiant qui lui permet de transmettre le concept à son interlocuteur; 2) l'interlocuteur entend le mot, ce mot évoque dans son esprit l'image acoustique qui, à son tour, évoque le signifié associé; le locuteur, de la sorte, « comprend » le mot transmis par le locuteur.

Saussure (p. 99) dit que :

Le signe linguistique est une entité psychique à deux faces, qui peut être présentée par la figure



Il illustre l'union psychologique du signifiant au signifié par un schéma représentant le mot latin *arbor* (*arbre*)



Dans ce schéma, les guillemets représentent l'image acoustique (le signifiant) et les italiques, le concept (le signifié).

1.2.1 L'arbitraire du signe linguistique

D'après Saussure, rien dans le signifiant n'indique son sens, son signifié. Il qualifie cette relation d'*arbitraire*, c'est-à-dire *sans motif naturel*.

Saussure qualifie la relation arbitraire entre le signifiant et le signifié d'un mot, de l'*arbitraire du signe linguistique*. La communication linguistique est possible parce que les membres d'une communauté linguistique possèdent les mêmes signes linguistiques, c'est-à-dire qu'ils attribuent les signifiés aux signifiants respectifs conformément aux conventions linguistiques de cette communauté. Remarquons que c'est le caractère arbitraire du signe linguistique qui permet à la langue

d'augmenter son vocabulaire en fonction de ses besoins qui vont toujours en croissant.

1.2.2 Le signe linguistique dans le contexte pédagogique

L'arbitraire du signe linguistique rend difficile l'apprentissage du vocabulaire. L'apprenant doit apprendre à associer deux entités unies de façon arbitraire. La difficulté s'accroît par la connaissance de l'apprenant de sa langue maternelle où l'union d'un signifiant à un signifié est *sui generis*. Même dans des langues apparentées, telles que le français et l'espagnol, souvent des signifiants associés à des signifiés analogues peuvent être très différents. En espagnol, les signifiants pour *table*, *chaise*, *plancher* et *plafond* sont, respectivement, *mesa*, *silla*, *suelo* et *techo*. Par ailleurs, ce dernier mot démontre qu'un aperçu diachronique peut être utile ; il est apparenté au mot français *toit* les deux se sont développés du latin *tectum*.

La langue, par divers moyens, réduit souvent le caractère arbitraire du signe linguistique ; on en parlera davantage. Sur le plan pédagogique, il est possible de réduire l'arbitraire du signe linguistique, surtout à des stades plus avancés du cours de langue, par des aperçus diachroniques, tel que démontré dans l'analyse étymologique rapide de *toit* relativement à *techo*. Rappelons que le mot apparenté *teto*, portugais pour *plafond*, provient du même étymon.

1.3 LA SIGNIFICATION ET LA VALEUR

D'après Saussure, afin de saisir le sens complet du mot, il faut le considérer dans le contexte de la langue à laquelle il appartient (Intr. 2.1). Il ne suffit donc pas de connaître le signifié du mot, qui ne constitue qu'une partie du sens. Cette conception de Saussure participe de sa vision structurelle de la langue où la valeur de chaque élément est tributaire de la valeur d'autres éléments de cette même structure/langue. Sur le plan de la sémantique, la valeur du mot constitue sa signification complète qui n'est donc pas égale au signifié du mot. Très souvent, le signifié ne détermine qu'une partie de la signification du mot, sa signification entière étant déterminée par son signifié + d'autres mots « voisins » (du point de vue de la signification) que l'on trouve dans la même langue. Citons Saussure :

[...] la valeur de n'importe quel terme est déterminée par ce qui l'entoure (p. 160).

Afin d'illustrer l'interdépendance sémantique des mots, il invoque l'image du jeu d'échecs. En soi, chaque pièce qui se trouve sur l'échiquier n'a qu'une valeur relative déterminée, entre autres, par l'existence, dans une configuration donnée, d'autres pièces. Prenons, par exemple, la reine. Cette pièce est normalement la plus forte; or, sa valeur pourrait diminuer ou augmenter en fonction de l'existence d'autres pièces dans une configuration donnée du match. Cela veut dire que la valeur de chacune des pièces sur l'échiquier est déterminée par sa valeur « inhérente » + l'existence ou l'absence d'autres pièces.

Il en va de même de la signification des mots dans la langue. Pour illustrer cela, Saussure compare le mot français *mouton* aux mots correspondants en langue anglaise :

Le français mouton peut avoir la même signification que l'anglais sheep, mais non la même valeur, et cela pour plusieurs raisons, en particulier parce qu'en parlant d'une pièce de viande apprêtée et servie sur la table, l'anglais dit mutton et non sheep. La différence de valeur entre sheep et mutton tient à ce que le premier a à côté de lui un second terme, ce qui n'est pas le cas pour le mot français (Cours de linguistique générale, p. 160).

Remarquons, en passant, que l'emploi, ici, du terme *signification* équivaut à celui de signifié.

D'après Saussure, donc, *mouton* a une valeur, autrement dit, un sens, plus large que celui de *sheep* ou *mutton* parce que *mouton* couvre une aire significative plus large que celle couverte par chacun des deux mots anglais. Les passages suivants résument bien la conception structuraliste de Saussure en sémantique :

Dans l'intérieur d'une même langue tous les mots qui expriment des idées voisines se limitent réciproquement: des synonymes comme redouter, craindre, avoir peur n'ont de valeur propre que par leur opposition; si redouter n'existait pas, tout son contenu irait à ses concurrents. Ainsi la valeur de n'importe quel terme est déterminée par ce qui l'entoure [...] (ibid.).

Il n'est guère difficile de trouver des exemples en français et en anglais vérifiant cette conception de Saussure. Voyons cela. Les limites sémantiques entre les membres de la paire *voir* et *regarder* ne sont pas toujours faciles à tracer, elles tiennent beaucoup de leurs usages respectifs. Si l'on demandait à quelqu'un :

Que vas-tu faire ce soir ?

il répondrait :

Je vais voir un film.

Par contre, si on lui demandait :

Que fais-tu (maintenant)?,

il répondrait :

Je regarde un film (à la télévision).

Le mot anglais *wall* peut s'employer dans les contextes suivants :

- 1) *The walls in this classroom are yellow;*
- 2) *The Great Wall of China is impressive.*

En français, ces deux phrases seraient rendues ainsi :

- 1) *Les murs de cette salle de classe sont jaunes;*
- 2) *La Grande Muraille de Chine est impressionnante.*

Comparons d'autres faits de langue du français et de l'anglais :

En français, il y a deux mots pour désigner un courant d'eau d'une certaine ampleur : *fleuve*, qui se jette dans la mer, et *rivière*, qui se jette dans une autre rivière ou dans un fleuve, mais pas dans la mer. En anglais, il n'y a que le mot *river*. Il n'est pas toujours facile de traduire ces mots d'une langue à l'autre ou de les enseigner aux sujets parlants de l'autre langue. Par ailleurs, pour le francophone, le mot *river* deviendrait ambigu dans un contexte qui n'en expliciterait pas le sens. Comment traduire en français la phrase anglaise suivante :

Il y a beaucoup de rivières au Brésil

There are many rivers in Brazil < *Il y a beaucoup de fleuves au Brésil*

Une solution possible, quoique très imprécise, serait :

Il y a beaucoup de rivières et de fleuves au Brésil.

Le sens de chacun des mots français désignant siège (*canapé, chaise, fauteuil, sofa, pouf, bergère, tabouret*, etc.) est délimité par les mots ayant des sens « voisins ». Chacun serait plus facilement saisi par l'opposition aux mots « voisins » que par la traduction dans une autre langue. Si, par exemple, le mot *tabouret* disparaissait de la langue française, l'aire sémantique du mot *chaise* augmenterait. Le lecteur en trouvera une plus ample discussion à VII.2 L'analyse sémantique componentielle.

En français, comme en anglais, il y a un seul verbe pour dénoter l'existence, *être/to be*. En espagnol et en portugais, il y en a deux : *ser* et *estar*; le premier dénote, le plus souvent, une existence permanente,

durable et même éternelle ; le deuxième, une existence temporaire. De ce fait, contrairement aux *être/to be*, chacun des deux verbes en espagnol et en portugais limite le sens de l'autre verbe.

Citons encore Saussure :

[...] *c'est une grande illusion de considérer un terme simplement comme l'union d'un certain son avec un certain concept. Le définir ainsi, ce serait l'isoler du système dont il fait partie; ce serait croire qu'on peut commencer par les termes et construire le système en en faisant la somme, alors qu'au contraire, c'est du tout solidaire qu'il faut partir pour obtenir par analyse les éléments qu'il renferme* (p. 157).

1.3.1 La valeur sémantique en traduction et en pédagogie

Une conclusion pédagogique importante que l'on peut tirer incontinent de la notion saussurienne de *valeur* est la suivante : l'enseignement du sens d'un mot centré exclusivement sur son signifié est partiel, voire dangereux. Supposons que l'enseignant enseignerait le mot *rivière* isolément de son contexte lexical, autrement dit, en ignorant le mot *fleuve*. L'apprenant, ignorant les limites de la valeur de *rivière*, dirait que le Mississippi est une grande rivière ; il commettrait une erreur semblable si l'enseignant lui enseignait le mot *fleuve* sans tenir compte du mot *rivière*. De telles erreurs seraient commises par l'apprenant de l'espagnol qui apprendrait le verbe *ser* isolément du verbe *estar*. Il s'ensuit que l'apprentissage du vocabulaire ne consiste pas en l'apprentissage absolu d'une nomenclature de mots avec leurs sens respectifs, mais en un apprentissage relatif de mots avec leurs valeurs respectives principales. Par exemple, si à un moment donné de l'enseignement du vocabulaire l'apprenant doit apprendre *fleuve*, l'enseignant expliquera les limites de sa valeur au moyen de *rivière*.

Parfois, la valeur sémantique d'un mot est déterminée par plusieurs mots qui l'entourent (voir, plus loin, la notion de *champs sémantiques* dans L'analyse sémantique componentielle à VII.2.1). Ainsi, la valeur sémantique de *chaise* est déterminée par *tabouret*, d'une part, et par *fauteuil*, de l'autre. L'enseignant, afin de donner une description aussi précise que possible de *chaise*, devrait enseigner, dans le même contexte, les deux autres mots.

La définition du signifié des mots abstraits est problématique vue la difficulté, voire l'impossibilité, de dénombrer leurs *traits sémantiques pertinents*. Toutefois, souvent la valeur sémantique d'un mot

abstrait est délimitée par un autre mot ou par plusieurs mots qui l'entourent. C'est le cas de la paire de mots anglais *to love* et *to like* qui, d'ailleurs, se traduisent difficilement en français où cette distinction n'est pas vraiment marquée par une paire de mots. Si *to love* est le plus souvent rendu en français par *aimer*, *to like* se traduit par *aimer*, *aimer bien* ainsi que par une variété d'autres mots et expressions, tout dépendant du contexte. Il en va de même de la paire de mots *savoir* et *connaître* qui sont rendus, souvent, en anglais par *to know*. La distinction entre de tels membres d'une paire de mots abstraits ne peut se faire que par leurs usages respectifs, qui doivent, forcément, accompagner ou suivre une explication assez générale. L'enseignant doit concevoir les contextes linguistiques et extralinguistiques dans lesquels s'emploient, respectivement, les membres de la paire; par exemple :

to know	{	<i>connaître un mot</i>	<i>connaître un endroit</i>
		<i>connaître les œuvres de Sartre</i>	
		<i>savoir qu'on est condamné</i>	<i>savoir que qqn arrive</i>
		<i>savoir trouver qqch.</i>	

Le sens de ces mots est, en fait, précisé par leurs emplois respectifs (Bloomfield, V.2). Afin de saisir leur sens complet, il est donc impératif d'apprendre ces emplois dans les contextes où ils peuvent s'employer.

La sensibilité contextuelle des mots a des incidences importantes sur la traduction. Le contexte d'un mot dans la langue source déterminera le choix lexical dans la langue d'arrivée. Ainsi, le contexte du verbe anglais *to know* déterminera le choix de *connaître* ou de *savoir* en français :

I have known that man for five years.

Je connais cet homme depuis cinq ans.

I know what to do in a difficult situation.

Je sais quoi faire dans une situation difficile.

1.4 L'ARBITRAIRE ABSOLU (IMMOTIVÉ) ET L'ARBITRAIRE RELATIF (MOTIVÉ) DU SIGNE LINGUISTIQUE

Ce fait de langue est lié à celui dont nous avons parlé dans le chapitre précédent. Le rapport entre le signifiant et le signifié est

arbitraire. Pourtant, la langue « essaie » autant que possible de limiter le caractère arbitraire du signe. D'après Saussure, il y a, au regard de l'arbitraire, deux types de signes linguistiques dans la langue :

- 1) des signes dont le signifiant ne fait aucune allusion à son signifié, des *signes immotivés*;
- 2) des signes dont le signifiant, de par sa structure, fait allusion à son signifié, des *signes motivés*.

Il écrit :

Le principe fondamental de l'arbitraire du signe n'empêche pas de distinguer dans chaque langue ce qui est radicalement arbitraire, c'est-à-dire immotivé, de ce qui ne l'est que relativement. Une partie seulement des signes est absolument arbitraire; chez d'autres intervient un phénomène qui permet de reconnaître des degrés dans l'arbitraire sans le supprimer: le signe peut être relativement motivé (p. 180 et 181).

Il donne les exemples suivants :

Ainsi vingt est immotivé, mais dix-neuf ne l'est pas au même degré parce qu'il évoque les termes dont il se compose et d'autres qui lui sont associés: par exemple, dix, neuf, vingt-neuf, dix-huit, soixante-dix, etc. (ibid.).

Saussure démontre par ces exemples que *dix* et *neuf*, ainsi que d'autres numéros pris isolément, sont immotivés alors que leurs diverses combinaisons, pour en créer d'autres, ne le sont pas ; les mots ainsi créés sont relativement motivés :

signe immotivé signes immotivés signes motivés

dix +	{	sept _____ dix-sept
		huit _____ dix-huit
		neuf _____ dix-neuf

signes immotivés

vingt -
trente -
quarante -
cinquante -
soixante -

signes motivés

et un, et deux, et trois, et quatre, et cinq,
et six, et sept, et huit, et neuf

I.4.1 L'enseignement des signes motivés et immotivés

Le pédagogue a intérêt à profiter de cette caractéristique particulière du lexique afin de faciliter l'apprentissage du vocabulaire par l'apprenant. Les numéros, par exemple, doivent s'apprendre de façon analytique. Ayant appris les numéros fondamentaux – 1 à 10, 20, 30, 40, etc. –, l'apprenant doit être encouragé à « deviner » le sens des numéros composés – 17 à 19, 21 à 29, etc. Il en va de même des autres mots composés tels que ceux construits avec le verbe porter: *portemonnaie*, *porte-parapluies*, *portemanteau*, etc. Concernant les mots composés avec *porter*, il serait utile de faire remarquer aux étudiants la valeur métaphorique de plusieurs d'entre eux, tels *porte-malheur* et *porte-parole*.

Tous les exemples des mots composés donnés ici sont transparents, autrement dit, le sens du mot est égal à la somme de ses composantes, ce qui permet à l'apprenant de conclure des composantes du mot à son sens. Or, il y a des mots composés qui ne sont pas entièrement transparents. Par exemple, ceux qui sont composés avec *grand*:

grand-mère
grand-père
grand-oncle
grand-tante
grand-messe

Concernant ces cinq mots, deux remarques s'imposent, l'une d'ordre sémantique et l'autre d'ordre grammatical:

les composantes de chacun de ces mots perdent leurs sens habituels: par exemple, une *grand-mère* n'est pas une mère de grande taille; une *grand-messe* n'est ni grande ni messe;

il n'y a pas d'accord en genre entre l'adjectif et le nom du mot composé: *grand-mère* et non pas **grande-mère*.

Il en ressort que le potentiel pédagogique des mots composés n'est pas illimité. Le pédagogue, en concevant des stratégies pédagogiques basées sur les facultés lexicales particulières des mots composés, doit agir avec la plus grande circonspection. Seul le sens d'un mot composé transparent doit s'enseigner à partir de ses composantes lexicales.

I.5 LES RAPPORTS SYNTAGMATIQUES ET LES RAPPORTS ASSOCIATIFS

Certaines théories de Saussure s'expliquent bien sous des perspectives psycholinguistiques.

La mémoire ne pourrait pas contenir toute la masse de mots d'une langue dont le sujet parlant a besoin pour s'exprimer. C'est la raison pour laquelle la langue tend à organiser cette masse lexicale de façon à permettre au sujet parlant de mieux l'emmagasiner dans la mémoire. De ce fait, les mots se trouvent dans notre mémoire dans deux types de rapports, que Saussure qualifie de *rappports syntagmatiques* et de *rappports associatifs*.

I.5.1 Les rapports syntagmatiques

Expliquons, rapidement, la notion de *syntagme*; une description plus élaborée est fournie à VI.2.1.

Le *syntagme* est un groupe de mots qui entretiennent un rapport structural dans la chaîne parlée.

Ce terme peut varier relativement au linguiste qui l'emploie. D'après Saussure, certains mots se groupent pour former soit de nouveaux mots, soit pour créer des idiotismes tels que

contre tous,
contremaître,
forcer la main à quelqu'un,
avoir mal à...,
à force de,

etc.

Ces syntagmes appartiennent tous à la langue, le sujet parlant, normalement, ne peut pas les changer à sa discrétion (*Cours de linguistique générale*, p. 172 et 173):

Ces tours ne peuvent pas être improvisés, ils sont fournis par la tradition [...] il faut attribuer à la langue, non à la parole, tous les types de syntagmes construits sur des formes régulières.

Même les expressions dans lesquelles les rapports entre leurs mots constituants respectifs sont moins contraignants appartiennent à la langue (*ibid.*):

Il en est exactement de même des phrases et des groupes de mots établis sur des patrons réguliers; des combinaisons comme la terre tourne, que vous dit-il?, etc. répondent à des types généraux, qui ont à leur tour leur appui dans la langue sous forme de souvenirs concrets.

D'après Saussure, il n'est pas toujours facile de déterminer si une certaine tournure appartient à la langue ou à la parole.

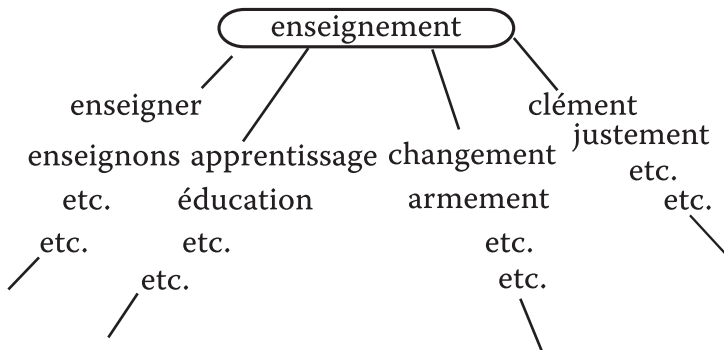
1.5.2 Les rapports associatifs

Il s'agit de termes qui présentent des caractéristiques communes relativement au signifiant ou au signifié. Les mots *enseigner*, *enseignement* et *enseignons* ont plusieurs caractéristiques communes quant au signifiant et au signifié (*ibid.*):

signifiant: le radical [ãɛɲ] (*enseign*);

signifié: le sens de l'activité consistant à transmettre du savoir.

Le mot *enseignement*, donné ci-dessus, est associé, dans l'esprit du sujet parlant, aux mots qui comportent le suffixe *ment* dénotant une certaine activité (signifiant/signifié): *armement*, *changement*, etc. Il se trouve aussi en rapport d'association avec tous les mots dénotant la même activité, une activité proche ou analogue (signifié): *instruction*, *apprentissage*, *éducation*, etc. D'autre part, *enseignement* se trouve dans un rapport associatif avec tous les mots qui se terminent par *ment* et qui ne dénotent pas une activité (signifiant): *clément*, *justement*, etc. Saussure illustre les deux types de rapports par le schéma suivant, ici simplifié (p. 175):



Il y a une différence fondamentale entre les deux types de rapports: les rapports syntagmatiques se manifestent dans la communication alors que les rapports associatifs sont latents, ils n'existent que dans l'esprit du sujet parlant.

I.5.3 Les rapports syntagmatiques et associatifs en pédagogie linguistique

L'importance psycholinguistique des rapports syntagmatiques et associatifs a été démontrée ci-haut. L'apprentissage, en général, et linguistique, en particulier, comporte plusieurs processus psychologiques : compréhension, déduction, acquisition d'habitudes, mémorisation, entre autres. Au niveau de l'acquisition du lexique, ces processus linguistiques peuvent être facilités par les rapports entre les mots de la langue mentionnés ici.

I.5.3.1 La mise à profit pédagogique des rapports syntagmatiques entre les mots

La langue dispose de formules linguistiques « préfabriquées », des *tournures*, connues de tout locuteur natif, qui les emploie couramment pour s'exprimer. Il s'agit d'expressions dont les membres lexicaux sont liés par des rapports syntagmatiques tels que décrits par Saussure. Le locuteur, disposant de ces tournures, ne fera pas d'effort inutile pour trouver les mots pertinents pour s'exprimer. Le cas échéant, il choisira la tournure intégrale afin d'exprimer une pensée, raconter un événement, etc. Cela veut dire que le processus d'acquisition du vocabulaire comporte l'acquisition de ces tournures-là. On revient au principe fondamental discuté plus haut :

le lexique n'est pas une simple nomenclature

qui, appliqué à la pédagogie linguistique, deviendrait

l'enseignement du lexique ne consiste pas en l'enseignement d'une simple liste de mots.

Le locuteur non natif d'une langue, qui ne l'a pas encore maîtrisée, se reconnaît, entre autres, par son inhabileté à s'exprimer avec des tournures préfabriquées. Celui qui dirait :

** j'ai une grande douleur à la tête*

au lieu de dire, comme on le dirait couramment en français,

j'ai très mal à la tête

risquerait même de se faire corriger par un francophone qui considérerait une telle tournure comme erronée. Il s'ensuit que l'enseignement du vocabulaire doit comporter l'enseignement des tournures typiques.

Dans beaucoup de tournures préfabriquées, comme dans les mots composés, les composantes lexicales perdent, entièrement ou partiellement, leur sens habituel. Dans

j'ai mal à la tête,

le sens de *mal* est plus proche de celui de *douleur* que de celui de *mal* dans la phrase

il ne faut dire du mal de personne,

où *mal* garde son sens habituel. Aussi, dans la tournure précédente, le verbe *avoir* n'a pas son sens habituel tel que dans la phrase

Françoise a une très belle maison de cinq chambres à coucher,

où le sens de *a* est proche de celui de *posséder*.

La difficulté à apprendre de telles tournures est causée par le choix arbitraire et immuable de leurs composantes principales: pour avoir *mal* + *un organe du corps*, la langue française choisit *avoir* et non *posséder*; pour se renseigner sur le temps précis de la journée, la langue choisit *Quelle heure est-il?* et non **Quel temps est-il?* Le caractère arbitraire du choix effectué par la langue est mis en évidence par une analyse interlinguistique. L'hébreu, l'espagnol et le portugais choisissent le mot correspondant au français *heure* alors que l'anglais choisit le mot correspondant au français *temps*:

Hébreu : *ma hafa'a* ?

Espagnol : *Qué hora es* ?

Portugais : *Qué hora é* ?

Anglais : *What time is it* ?

fa'a } heure
hora }

time - temps

Les tournures dont les composantes lexicales entretiennent des relations syntagmatiques constantes et immuables doivent, donc, s'apprendre comme des unités entières et non par l'analyse individuelle de leurs composantes lexicales respectives. Par exemple, on n'arrivera pas au sens de *j'ai mal à la tête* par l'analyse individuelle d'*avoir* + *mal*. On n'arrivera pas, en anglais, au sens de *What time is it?* par l'analyse de *time* + *is* + *it*.

1.5.3.2 La mise à profit pédagogique des rapports associatifs entre les mots

L'analyse du verbe *enseigner* et de ses dérivés (I.5.2) démontre qu'il se trouve dans deux types de champs associatifs : un champ associatif morphologique (*enseigner, enseignons, enseignement, enseignant(e)*, etc.) et un champ associatif sémantique (*enseigner, instruire, apprendre, éduquer, cours, leçon, école*, etc.). Remarquons, en passant, que le champ associatif morphologique crée aussi des associations sémantiques.

L'enseignement d'un vocabulaire – mots et tournures – se fait dans une situation donnée, réelle ou simulée, qui impose un vocabulaire particulier, dont les membres entretiennent des rapports associatifs entre eux. Supposons la situation *aller au restaurant* qui impose les mots suivants (liste non exhaustive) :

restaurant	avoir faim/soif	carte	menu	garçon/serveuse
commander	servir	appétit	Bon appétit!	manger boire
hors-d'œuvre	potage	soupe	entrée	plat de résistance
dessert	facture/note	payer	monnaie	pourboire

À ce vocabulaire peuvent s'ajouter des noms de mets, de boissons – alcoolisées et non alcoolisées – de types de nourriture tels que viande, poisson, légumes, fruits, verdure, etc. Voir aussi IV.1.3.1 concernant la *connivence linguistique*.

Le vocabulaire que l'on doit enseigner dans une telle situation est également déterminé par le niveau des apprenants et leurs besoins à un moment précis du processus d'acquisition de la langue. À un niveau relativement avancé, par exemple, le vocabulaire peut s'augmenter des noms de fruits, de légumes, de viandes, de desserts, etc. En fait, à chaque niveau, on peut ajouter le vocabulaire pertinent.

Le vocabulaire donné ci-haut n'appartient pas exclusivement à la situation *aller au restaurant*. Plusieurs mots peuvent s'enseigner dans des situations telles que les *repas en famille, chez des amis*, etc. Les noms de fruits et de légumes, entre autres, peuvent s'enseigner dans le cadre de la situation *visite au marché*, etc.

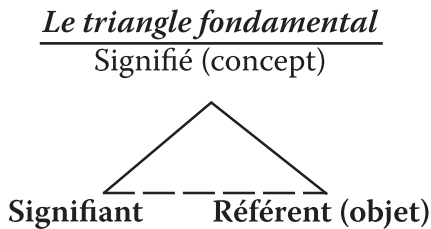
Disons, pour conclure, que les rapports associatifs, caractéristique linguistique fondamentale, facilitent la compréhension et la rétention des mots et des tournures par l'apprenant. C'est donc un outil péda-

gogique très important que l'on doit exploiter dans l'enseignement des langues.

Page laissée blanche intentionnellement

Le triangle fondamental d'Ogden et Richards

Dans un volume intitulé *The Meaning of Meaning*, paru en 1923, deux logiciens anglais, Charles Ogden et Ivor A. Richards, ont proposé une expansion des théories sémantiques de Saussure : il faut distinguer le signifié des faits mêmes de la réalité auxquels il renvoie ; le signifié n'est qu'un concept général renfermant certains traits communs à toute une série d'objets de la réalité sans s'identifier entièrement à aucun d'eux. Ogden et Richards schématisent cette conception par un triangle connu sous le nom de *triangle fondamental* :



Ce schéma démontre qu'il y a un rapport direct entre le signifiant et le signifié ainsi qu'entre le signifié et le réfèrent, illustrés respectivement par les traits obliques *continus* qui unissent le signifiant au signifié et le signifié au réfèrent. Par contre, le trait horizontal *discontinu* qui unit le signifiant au réfèrent illustre un rapport *indirect* entre les deux.

II.1 LE SIGNIFIÉ PAR OPPOSITION AU RÉFÉRENT

Illustrons la différence entre le signifié et le référent par un exemple: une personne à qui on demanderait d'apporter une chaise apporterait « n'importe quelle chaise ». Autrement dit, elle apporterait un **objet** correspondant au concept/signifié *chaise*, tel que défini par *Le Petit Robert*:

siège à pieds, à dossier, sans bras, pour une seule personne.

Par contre, si on voulait une chaise particulière, spécifique, on devrait donner des précisions telles que :

petite, verte pas trop large

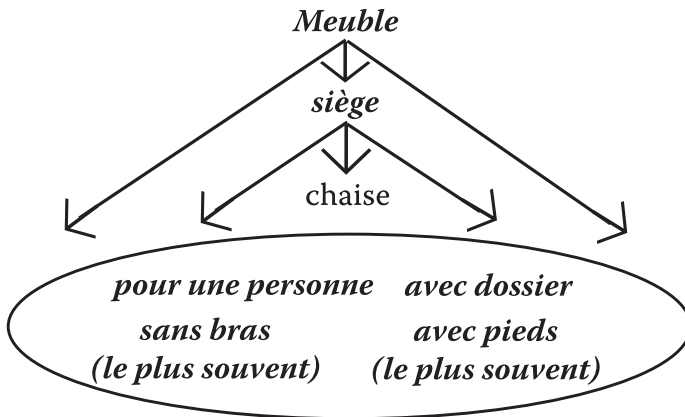
ou employer des moyens déictiques tels que :

cette chaise-ci, là

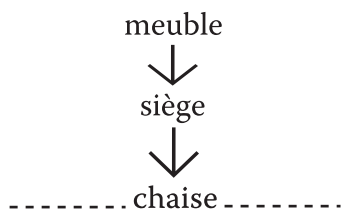
ou encore, indiquer de façon détaillée une chaise se trouvant dans la réalité des interlocuteurs :

cette chaise-là qui se trouve au coin de la salle.

Voici, sous forme de schéma, les traits sémantiques pertinents du signifié *chaise*:

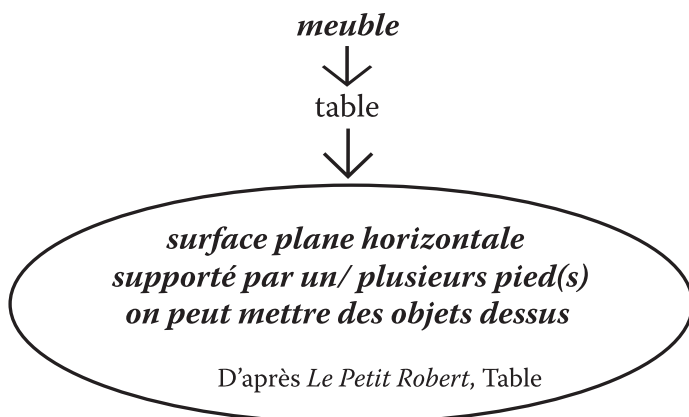


Il est démontré que *chaise* est membre d'un groupe plus grand caractérisé par *siège* qui, lui, appartient à un groupe plus grand caractérisé par *meuble*. Les flèches des deux côtés de *meuble* et de *siège* indiquent respectivement l'existence d'autres membres dans chacun de ces groupes : *armoire, table, etc.* pour *meuble*; *tabouret, fauteuil, etc.* pour *siège*. Chaque signifié appartient donc à des groupes sémantiquement hiérarchisés :



La grandeur, la couleur, le nombre de pieds et la forme de la chaise, entre autres, ne sont pas des caractéristiques nécessaires à l'identification de cet objet de la réalité parce qu'elles ne constituent pas le signifié rattaché au signifiant « chaise ». Ce sont des caractéristiques qui peuvent s'ajouter à des chaises précises (référents). En ce qui concerne le signifié *chaise*, seules sont nécessaires à son identification les caractéristiques données précédemment dans le schéma ovale. Comme on l'a dit *supra*, on aurait besoin de caractéristiques telles que *petite*, *verte pas trop large* ou *cette chaise-là qui se trouve au coin de la salle* si on voulait une chaise particulière, spécifique. Toutefois, ces caractéristiques, n'étant pas du ressort de la sémantique, elles n'intéressent pas la linguistique.

Il en va de même pour le mot *table*; les traits caractéristiques constituant son signifié sont donnés dans le schéma légèrement simplifié qui suit :



La grandeur, la couleur, le nombre de pieds et la forme de la table, entre autres, ne sont pas des caractéristiques nécessaires à l'identification de cet objet de la réalité parce qu'elles ne constituent pas le signifié rattaché au signifiant « table ». Ces caractéristiques ajoutées ne sont

pas pertinentes, car elles appartiennent à des tables précises. En ce qui concerne le signifié *table*, seules sont pertinentes, donc nécessaires à son identification, les caractéristiques données *supra* dans le schéma ovale. Si l'on demandait à un francophone le sens de chaise ou de table, il énumérerait les traits indiqués dans ces schémas. La **définition** d'un mot (de son signifié, plus précisément) consiste à énumérer uniquement ses traits sémantiques pertinents.

Ogden et Richards schématisent les rapports entre le signifiant, le signifié et le référent par le triangle fondamental esquissé *supra*.

En rapprochant la conception sémantique représentée par ce triangle de celle de Saussure, on remarque que le trait oblique de gauche représente la double face du signe linguistique et que celui de droite ainsi que le trait discontinu constituent une expansion de la théorie de Saussure et représentent la nature des relations que la langue, sur le plan des significations, entretient avec la réalité. Sur le plan de la nature même du signifié, toutefois, ainsi que de ses relations avec le signifiant, ce triangle n'ajoute rien aux théories sémantiques de Ferdinand de Saussure. Seules les relations illustrées par le trait oblique de gauche sont du ressort de la linguistique; le référent, étant du ressort de la réalité, est extérieur à la linguistique. De nos jours, la linguistique s'intéresse aussi aux relations illustrées par le trait oblique de droite. Autrement dit, la linguistique s'intéresse aux relations qui existent entre le **concept** et les **faits de la réalité** représentés par lui dans la langue.

Le linguiste Leonard Bloomfield, dont on parlera *infra*, démontre la différence entre l'objet dans la réalité, le *référent* (sans employer ce terme), et le sens linguistique du mot; autrement dit, entre la réalité linguistique d'un mot et sa réalité matérielle. D'après Bloomfield (*Language*, p. 141), il faut distinguer, du point de vue linguistique, les traits non pertinents et les traits pertinents d'un objet. La réalité matérielle du sel, par exemple, est décrite par la formule NaCl, le *chlorure de sodium*. Cependant, sa structure matérielle n'est pas pertinente en linguistique, elle est, par contre, pertinente en chimie. Imaginez quinze assis à une table dire :

Passez-moi le NaCl, le chlorure de sodium.

Il en va de même pour le mot *pomme*, qui n'est pas défini en fonction de ses caractéristiques matérielles (*ibid.*, p. 140) mais en fonction de certaines caractéristiques pertinentes à la langue. Par ailleurs, il est

impossible d'arriver à une description non linguistique de termes abstraits comme *amour*, *haine*, très nombreux dans la langue (*ibid.*, p. 139).

Page laissée blanche intentionnellement

Le sens dans le cadre de la phrase

Les premières théories linguistiques issues de l'école générative transformationnelle de Chomsky préconisaient le divorce total de la syntaxe et de la sémantique. Les observations syntaxiques devaient se faire sans aucun recours au sens. Cette approche empêchait de percevoir les liens étroits entre la structure de la phrase et son sens. En fait, une étude du sens qui se veut complète ne peut pas faire abstraction de la syntaxe. Dans ce chapitre, nous allons examiner quelques rapports importants entre la syntaxe et les théories des sens.

III.1 DU SIGNIFIÉ AU RÉFÉRENT

Très souvent, le locuteur s'exprime en termes génériques, en signifiés, sans évoquer un objet de la réalité, un référent, comme dans la phrase suivante :

Mon mari vient d'acheter une chaise à un prix avantageux.

Chaise, dans cette phrase, n'est que le signifié étant donné que le locuteur ne ressent pas le besoin d'indiquer un des objets de la réalité – un référent – lié à cette notion. Dans la mesure où le locuteur veut passer du signifié *chaise* au référent *chaise*, la langue met à sa disposition des moyens d'ordre syntaxique pour y arriver. Il s'agit du syntagme nominal. Voyons cela.

III.1.1 Le syntagme nominal

Définissons d'abord les notions de *syntagme* et de *syntagme nominal* telles qu'employées en syntaxe moderne (Starets, 2000);

ajoutons qu'en syntaxe moderne, *syntagme* diffère de la notion saussurienne vue *supra* :

*Le syntagme est un groupe de mots qui, ensemble, constituent une unité syntaxique dans la phrase. Il a une tête, l'élément le plus important du syntagme, à laquelle peuvent s'ajouter d'autres mots. Le **syntagme nominal** est un groupe de mots constitué autour d'un nom, la tête du syntagme. Les mots groupés autour de ce nom le spécifient.*

Il y a, en français, quatre autres syntagmes – prépositionnel, verbal, adverbial et adjectival – organisés, respectivement, autour d'une préposition, d'un verbe, d'un adverbe et d'un adjectif. Dans cette étude, nous allons nous concentrer sur le syntagme nominal; pour des renseignements complémentaires sur les syntagmes, le lecteur peut consulter, avec grand profit, Starets 2000 aux pages 19 à 61.

Disons, en passant, que le syntagme nominal peut aussi consister en un seul nom, tel un nom propre.

Dans la phrase suivante, le syntagme nominal est souligné et sa tête, doublement soulignée :

Le petit garçon dort.

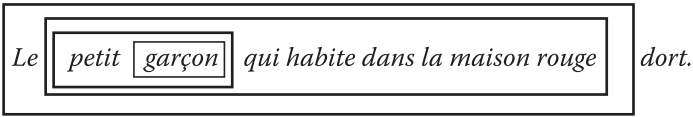
Garçon est la tête de ce syntagme nominal.

Quel serait le rapport entre le syntagme nominal, fait de syntaxe, et le signifié, fait de sémantique? La réponse est simple.

Les éléments qui peuvent s'ajouter au nom, la tête du syntagme nominal, permettent de passer du signifié au référent, autrement dit, du concept générique à un fait de la réalité.

Reprenons la phrase donnée ci-haut, légèrement modifiée, *Le garçon dort*. *Garçon*, dans cette phrase, est une notion générique très vaguement liée à une réalité quelconque. Telle quelle, il serait impossible de l'associer à un référent. Pour cela, il faudrait un contexte situationnel très explicite, par exemple un milieu familial où il n'y a qu'un garçon. On peut supposer un scénario où la mère de ce garçon dit à son père, *le garçon dort*, pour expliquer, par exemple, la raison pour laquelle ledit garçon «*ne fait pas de bruit*». Faute d'un tel contexte situationnel, le mot *garçon*, dans une telle phrase, ne renvoie aucunement à un des référents possibles lié à ce signifié. Afin de faire le passage du signifié au référent par des moyens linguistiques, le locuteur a à sa disposition une gamme de **compléments** et d'**ajouts** qu'il peut introduire dans le syntagme nominal; par exemple :

LE SYNTAGME NOMINAL



Expliquons ce schéma et son rapport avec la sémantique. Le signifié du mot *garçon* y est bien plus proche d'un référent grâce aux ajouts *petit*, qui modifie *garçon*, et *qui habite dans la maison rouge*, qui modifie *petit garçon*. Encore, afin d'arriver à un référent particulier, il faut la connivence des interlocuteurs; puisqu'ils savent qu'il y a un petit garçon qui habite dans la maison rouge, ils sont capables de l'identifier à partir du mot *garçon* conjugué aux éléments qui s'y ajoutent dans le syntagme nominal.

Chaque élément qui s'ajoute au nom dans le syntagme nominal rapproche son signifié d'un référent; comparons les syntagmes nominaux suivants dont la tête est soulignée :

- la femme*
- la femme de mon ami*
- la femme de mon meilleur ami*
- la femme de mon meilleur ami d'enfance*
- la femme de mon meilleur ami d'enfance avec qui je suis allé à l'école élémentaire*
- la femme de mon meilleur ami d'enfance avec qui je suis allé à l'école élémentaire et qui a été reçu à la Sorbonne*

Dans chacun des syntagmes donnés ci-dessus, le signifié *femme*, grâce à son complément qui devient de plus en plus explicite, se rétrécit, passant du plus générique au plus précis. Le rôle du complément juxtaposé à la tête du syntagme consiste, en effet, à rapprocher, autant que possible, le signifié du mot d'un référent. Encore, afin d'identifier cette *femme de mon meilleur ami [...]*, il faut l'élément de connivence linguistique, toutefois, dans une moindre mesure en f) que, par exemple, en b).

III.1.1.1 Le signifié et le référent en pédagogie linguistique

L'enseignement d'un mot peut se faire, essentiellement, par deux moyens: la démonstration et la définition.

La démonstration

L'enseignant pointe son doigt vers un objet en prononçant son nom: *chaise, table, mur, livre*, etc. Il est important que l'apprenant

comprenne que l'objet démontré n'est qu'une réalisation parmi tant d'autres du signifié. L'apprenant doit arriver au signifié à partir du référent. Comme l'enfant, en acquérant sa langue maternelle (VI.1.2), l'apprenant risque de trop généraliser à partir du référent en prêtant au signifié des caractéristiques superflues. Il risque de nommer *chaise* une causeuse, un fauteuil, un tabouret, etc. Il risque, par contre, de ne pas généraliser assez. Il risque d'appeler *chaise* seulement des chaises d'une certaine taille, faites d'un certain matériel, etc. La conceptualisation correcte s'acquiert avec l'expérience. Concernant la conceptualisation à partir d'un fait de la réalité, l'apprenant, qui possède déjà une autre langue, sa langue maternelle, risque aussi de prêter au signifié des traits sémantiques propres au signifié correspondant dans sa langue maternelle, étrangers à celui de la langue apprise.

La définition

La définition du signifié consiste à en énumérer les traits sémantiques caractéristiques. Deux exemples de définition se trouvent dans les deux schémas représentant les signifiés de *chaise* et de *table* à II.1. La définition du signifié, autrement dit, l'énumération de ses traits sémantiques caractéristiques, comporte quelques risques pédagogiques :

- l'enseignant risque d'omettre des caractéristiques sémantiques pertinentes ; le cas échéant, l'apprenant acquerrait une connaissance partielle du signifié ;
- l'enseignant risque de prêter au signifié des caractéristiques sémantiques redondantes ; le cas échéant, l'apprenant emploierait le mot dans des contextes où il ne convient pas ;
- le signifié du mot ne constitue qu'une partie de son potentiel sémantique (*polysémie*). En énumérant les traits sémantiques caractéristiques d'un mot (définition), l'enseignant doit expliquer que ce mot peut avoir d'autres *acceptations* dans d'autres contextes.

L'enseignement des signifiés abstraits tels *amour*, *aimer*, *haine*, *haïr*, *sentiment* et *sentir* représente un défi pédagogique considérable pour l'enseignant étant donné qu'ils ne peuvent être ni démontrés ni définis. En outre, l'enseignement de ces mots par la traduction vers la langue maternelle de l'apprenant est risqué étant donné que le parallélisme sémantique total entre deux langues est extrêmement rare, voire

inexistant. Il reste donc l'enseignement par les emplois en contexte comme seul moyen pédagogique efficace :

J'aime beaucoup mon père, ma mère mes frères et sœurs, etc.

III.2 LES RELATIONS ARBITRAIRES ENTRE LE SIGNIFIÉ ET LE RÉFÉRENT

En parlant du signe linguistique, nous avons dit que les relations entre ses signifiant et signifié sont arbitraires. On pourrait aussi dire que les relations entre le signifié et le référent, autrement dit, entre le signifié et tous les objets de la réalité représentés par lui, sont arbitraires. Ainsi, dans une optique linguistique synchronique, les traits sémantiques qu'une langue considère comme caractérisant un certain concept sont choisis de façon arbitraire. En reprenant l'exemple des mots *rivière* et *fleuve* (I.3), le trait pertinent qui les distingue est le cours d'eau dans lequel se jette chacun d'eux. C'est un trait que l'on pourrait considérer comme étant choisi arbitrairement par la langue. On rejoint de la sorte la notion des valeurs sémantiques de Saussure selon laquelle la valeur sémantique de chaque mot est déterminée par son opposition à d'autres mots qui existent dans la langue, notion illustrée par son analogie avec le jeu d'échecs.

Parfois, les membres d'une paire de mots qui existent dans une langue ne se démarquent pas l'un de l'autre de la même façon que la paire de mots équivalente dans une autre langue. Donnons quelques exemples.

L'anglais distingue *to like* et *to love*, les deux rendus en français par *aimer*. Afin de rapprocher la notion d'*aimer* de celle exprimée en anglais par *to like*, le français ajoute, souvent, l'adverbe *bien* :

Je l'aime bien!

Mais là, comment rendre en français

I like him a lot? Je l'aime très bien?

Le francophone trouverait cette phrase étrange. Et si l'on rendait l'expression française par

Je l'aime beaucoup?

En pareil cas, comment dirait-on, en français,

I love him very much?

L'opposition *to like/to love* n'est pas rendue en français par une paire de mots.

Passons au deuxième exemple. L'anglais dispose des verbes *to say* et *to tell* qui, très souvent, sont rendus par *dire* en français :

I said to/told François that I was coming to see him.

J'ai dit à François que j'allais venir le voir.

Au niveau syntaxique, *dire* est plus proche de *to say* étant donné que le complément d'objet indirect est marqué par une préposition : *à* en français ; *to* en anglais. Par contre, le complément d'objet indirect de *to tell* n'est pas forcément marqué (phrase ci-dessus). La division de l'aire sémantique de *to tell* et de *to say* est très floue. Dans les phrases présentées ci-haut, le problème ne se pose pas étant donné que les deux verbes s'y commutent sans affecter le sens du message. La traduction de ces phrases en français n'est pas problématique non plus étant donné que les deux verbes s'y traduisent par *dire*. Toutefois, dans beaucoup de contextes, le choix de l'un ou de l'autre est imposé par la langue :

** I used to say many stories to my children.*

I used to tell many stories to my children.

Sur le plan interlinguistique, français/anglais, il y a d'autres verbes qui entrent en jeu : *raconter*, *parler*, etc. La dernière phrase anglaise donnée ci-haut serait rendue en français avec ce verbe-là :

Je racontais beaucoup d'histoires à mes enfants.

La phrase anglaise donnée par la suite serait rendue en français avec le verbe *parler* :

Have you said anything about this problem to your mother?

Avez-vous parlé de ce problème à votre mère?

La division de l'aire sémantique entre les deux verbes anglais est déterminée par leurs usages respectifs et non par des définitions sémantiques tranchantes. En plus, le verbe *to say*, entrant dans des idiomatismes qui l'éloignent considérablement du sens rendu par *dire* en français, est rendu par d'autres verbes :

We have to leave, my watch says midnight.

On doit partir, ma montre marque minuit.

Le français distingue *jour* qui, au *sens large*, dénote une unité temporelle de 24 heures comportant la nuit et, au *sens étroit*, dénote une unité temporelle s'opposant à *nuit* ; concernant ces deux sens du mot, voir III.4. En plus, le français oppose *jour* à *journée*, ce dernier mot dénotant *jour* du point de vue de sa longueur :

Françoise travaille toute la journée

veut dire qu'elle travaille du matin au soir. Cette phrase se traduit en anglais par

Françoise works the whole day.

Ce même mot anglais, *day*, traduit aussi le mot *jour* s'opposant à *nuit*:

Françoise travaille le jour.

Françoise works during the day.

Tout cela nous amène à conclure que la langue n'est pas une représentation fidèle, mais plutôt un reflet *sui generis* de la réalité. Cette constatation est très pertinente en pédagogie des langues; on en parlera encore.

III.2.1 Les incidences des relations arbitraires entre le signifié et le référent sur la pédagogie linguistique et la traduction

Il n'existe pas d'équivalence sémantique interlinguistique. Cela veut dire que l'on ne trouverait guère dans une langue l'équivalent sémantique précis d'un mot dans une autre langue. À cet égard, on renvoie, encore, le lecteur à l'exemple de *rivière/fleuve*, par opposition à *river* (I.3). Les traits sémantiques appartenant à un seul mot dans une langue peuvent appartenir, dans une autre langue, à plusieurs mots. Il en ressort qu'un mot se traduit difficilement d'une langue à l'autre. Par conséquent, l'enseignement du vocabulaire au moyen de la traduction doit se faire avec la plus grande des circonspections. Si l'on traduit un mot en guise de raccourci pédagogique, il faut tenir compte des aires sémantiques dans chacune des langues. Si, par exemple, on dit à l'étudiant anglophone que *rivière* est *river*, il faut bien préciser « qu'il s'agit du cours d'eau qui se jette dans la mer ou dans l'océan ». Le cas échéant, il est utile d'enseigner aussi le mot *rivière* pour compléter l'aire sémantique de l'équivalent anglais *river*.

III.3 LE GÉNÉRIQUE

La différence entre le signifié et le référent se reflète clairement dans l'expression du générique.

Le générique définit un groupe d'objets dont les membres ont les mêmes traits sémantiques caractéristiques.

Dans la phrase

Le chien est un animal gentil,

chien indique toute l'espèce animale dont les membres ont les mêmes caractéristiques sémantiques, à l'exclusion de caractéristiques particulières. Cette phrase affirme que tout animal qui peut se définir comme *chien* est gentil. La valeur générique du mot correspond à son signifié et non à un référent précis.

Il s'ensuit qu'il y a trois nombres en français: le **singulier**, le **pluriel** et le **générique**.

L'opposition singulier/pluriel est marquée surtout à l'écrit: *animal/animaux*, *garçon/garçons*, etc. Par contre, le générique n'est pas marqué par une forme morphologique particulière, ni à l'oral ni à l'écrit. Dans la phrase donnée *supra*, rien ne marque le nombre générique de *chien*.

D'après Grevisse (p. 819), le singulier peut avoir une valeur générique. Toutefois, la valeur générique de la phrase donnée *supra* se maintient aussi au pluriel:

Les chiens sont des animaux gentils.

Elle se maintient aussi avec l'article indéfini:

Un chien est un animal gentil.

À défaut d'un renvoi à un référent particulier, l'interlocuteur présume qu'il s'agit de la valeur générique d'un mot. Dans les phrases données *supra*, rien dans le contexte n'indique un référent particulier; par conséquent, le sujet parlant en conclut qu'il s'agit du générique.

III.3.1 Le générique en pédagogie des langues

L'enseignement du générique, comme tel, est négligé. Les livres de grammaire, par exemple, expliquent les nombres singulier et pluriel en mettant l'accent sur leurs propriétés **morphosyntaxiques** – l'accord, entre autres – et morphologiques – leurs marques à l'écrit et à l'oral. L'explication de la notion même du générique doit constituer le point de départ de son enseignement. C'est en le rapprochant de la notion du signifié, par opposition au référent, qu'on peut le faire comprendre à l'apprenant parce qu'en définissant le signifié, on définit, en fait, le générique. Étant donné que le générique n'est pas morphologiquement marqué – il s'exprime aussi par les marques des singulier, pluriel, défini et indéfini –, son enseignement doit se faire strictement en contexte.

Nous avons donné des exemples du même générique qui peut s'exprimer par les défini, indéfini, singulier et pluriel.

Espèce (générique)

le	}	chien(s) est/sont un/des animal/animaux gentil(s)
un		
les		

Pourtant, dans d'autres contextes, l'opposition défini/indéfini démarque le signifié – générique – d'un référent :

Une table vient d'arriver à la maison.

Générique, signifié.

La table vient d'arriver à la maison.

Référent, une table précise; cela suggère que les interlocuteurs savent de quelle table il s'agit.

Il en va de même pour l'opposition singulier/pluriel :

Un garçon est venu vous voir.

Générique, signifié + singulier.

Des garçons sont venus vous voir.

Générique, signifié + pluriel.

Le garçon est venu vous voir.

Référent, garçon particulier; cela suggère que les interlocuteurs savent de quel garçon il s'agit.

Les garçons sont venus vous voir.

Référent, garçons particuliers; cela suggère que les interlocuteurs savent de quels garçons il s'agit.

L'opposition, générique/référent complète celle de défini/indéfini.

On dit que la phrase

Un garçon est venu vous voir

réfère à un garçon non spécifié, par conséquent, à un objet indéfini. Il est aussi nécessaire de préciser que cet objet – garçon – est indéfini parce qu'il est exprimé en tant qu'objet générique. À cet égard-là, indéfini est égal à générique et défini, en contexte explicitant, à référent :

Le garçon est venu vous voir.

Concernant la pédagogie des langues et, surtout, la traduction, une remarque s'impose relativement à l'expression du générique: le générique n'est pas exprimé de la même façon par les langues. En anglais, par exemple, le générique s'exprime, entre autres, par l'absence d'un déterminant du nom dans le syntagme nominal:

Boys will be boys and girls will be girls.

Dans cette phrase, la valeur générique de *boys* et de *girls* s'exprime par l'absence du déterminant conjugué au pluriel. Le français n'admet pas l'absence du déterminant du nom dans un tel syntagme nominal. Le français, dans une telle phrase, exprime le générique par un déterminant; nous donnons, par la suite, une traduction aussi précise que possible de la phrase anglaise:

Un garçon est un garçon et une fille est toujours une fille.

L'apprenant francophone de l'anglais, habitué à exprimer ce type de générique par un déterminant, risque de le faire aussi en anglais; il dirait

A boy will be a boy and a girl will be a girl.

Une telle phrase, quoique grammaticale, serait considérée comme peu idiomatique. Il est donc impératif d'enseigner la notion de générique et ses modes d'expression dans la langue. En outre, dans certaines circonstances, des analyses comparatives avec la langue de l'apprenant pourraient être utiles.

III.4 LE SENS LARGE ET LE SENS ÉTROIT DU MOT

Bloomfield distingue le *sens large* du *sens étroit* du mot (voir aussi III.2).

III.4.1 Le sens large du mot

Le mot assume un sens large en dénotant l'espèce. Nous avons dit que le mot *jour* dénote, normalement, l'espace du temps entre le lever et le coucher du soleil ainsi que l'espace du temps qui s'écoule pendant une rotation de la terre sur elle-même et qui sert d'unité de temps de 24 heures (*Le Petit Robert*). Dans ce dernier emploi, *jour* dénote une espèce. *Homme* signifie être humain mâle (*ibid.*) et dans son sens large, être appartenant à l'espèce animale la plus évoluée de la terre (*ibid.*). *Voiture* signifie, normalement, automobile, ainsi que dispositif servant au transport (*ibid.*).

III.4.2 Le sens étroit du mot

Le sens étroit d'un mot ressort d'un contexte qui met en évidence certaines de ses caractéristiques sémantiques spécifiques aux dépens de ses caractéristiques sémantiques plus générales. Bloomfield donne l'exemple du mot *docteur*. Si l'on entend quiconque demander l'aide d'un *docteur*, on présume, d'emblée, qu'on réfère à un médecin. Toutefois, *docteur* ne s'applique pas qu'aux médecins, il dénote aussi une personne qui, ayant rempli certaines exigences universitaires supérieures, s'est vu accorder le titre de doctorat. Le mot *verre* dénote, le plus souvent, un récipient dont on se sert pour boire. Mais, en principe, ce mot dénote un type de matériel.

Ajoutons que les sens large et étroit des mots ressortent souvent, mais pas toujours, des contextes dans lesquels ils sont employés.

III.4.3 Les sens étroit et large des mots hors contexte

Les sens étroit et large des mots que nous avons examinés ci-haut sont mis en évidence par le contexte dans lequel ils se trouvent. Certains mots, de par leurs caractéristiques sémantiques et, par conséquent, hors contexte et dans des emplois non métaphoriques, ont un sens étroit ou large. Par exemple, le mot *assassiner*, non métaphorique, a un sens très étroit, car il se rapporte précisément aux êtres humains. Si on entend que *X a assassiné Y*, on en conclut que X et Y sont humains. Le verbe *tuer*, non métaphorique, a aussi un sens étroit, toutefois, plus large que celui d'*assassiner*. On tue un être vivant, pas forcément humain. Par contre, le verbe *aller* a un sens très large qui le rend susceptible d'apparaître dans une multitude de contextes très variés dont voici quelques exemples :

Comment ça va ?

Je vais à Montréal.

Il y va de ma réputation!

Cette robe va bien avec la veste.

En outre, le verbe *aller* a plusieurs valeurs qui se trouvent à la limite de la syntaxe et de la sémantique :

Futur proche: *nous allons partir demain pour Québec.*

Aspect duratif: *la crise économique en Europe va s'aggravant.*

III.4.4 L'enseignement des sens large et étroit des mots

Il est important de faire reconnaître aux apprenants le fait que, souvent, les sens large et étroit ne sont que deux emplois du même mot généralement déterminés par le contexte. Il ne s'agit pas d'homonymie ou de polysémie; le sens large du mot comporte son sens étroit :

Le docteur médecin est titulaire d'un titre de doctorat.

Le jour, au sens large, comporte un jour et une nuit.

L'homme est membre de l'espèce dénotée par homme.

Il est important, pourtant, d'enseigner les deux sens aux apprenants tout en en indiquant la parenté. L'apprenant n'arrivera pas forcément au sens large du mot à partir de son sens étroit ni vice-versa. *A fortiori*, ce n'est pas évident que les sens large et étroit d'un mot, en français, soient exprimés par un seul mot équivalent dans la langue de l'apprenant.

La référence

*La référence est l'acte linguistique ou **déictique** par lequel le sujet parlant renvoie l'interlocuteur à un référent particulier. L'acte de référence linguistique appartient à la langue; le déictique se trouve en dehors de la langue. Dans le domaine de la référence, il y a, souvent, une forte interaction entre les deux.*

Le renvoi à un référent par des moyens linguistiques peut se faire avec des compléments prépositionnels, le **génitif**, ou phrastiques du nom, ce dernier étant une proposition relative :

Le chien de ma sœur est gentil.

génitif

Le chien qui se trouve à côté de ma sœur est gentil.

proposition relative

Faute de contexte linguistique ou d'indice situationnel, *chien*, dans de telles phrases, serait le nom générique dénotant l'espèce canine.

IV.1 L'EXPRESSION RÉFÉRENTIELLE

Les éléments de langue qui renvoient à un référent constituent une **expression référentielle** (Lyons, 1989, p. 177).

IV.1.1 Les noms et les pronoms personnels

Il y a, dans la langue, des expressions référentielles par excellence. C'est-ce qui démarque, dans le paradigme des pronoms personnels, les première et deuxième personnes de la troisième personne :

Je/Nous marche/marchons dans la rue. Référent connu.

Tu/Vous marches/marchez dans la rue. Référent connu.

Il(s)/Elle(s) marche(nt) dans la rue. Référent inconnu.

Contrairement aux pronoms personnels des première et deuxième personnes, les pronoms personnels de troisième personne sont **anaphoriques**, autrement dit, ils renvoient à un référent mentionné antérieurement dans le contexte linguistique ou extralinguistique (*anaphore*). Sans antécédent, le message avec la troisième personne crée un non-sens. Certains linguistes, reconnaissant les différences fondamentales entre les pronoms des première et deuxième personnes et ceux de troisième personne, appellent le premier groupe **noms personnels** et le second, **pronoms personnels**.

Les noms propres sont aussi des expressions référentielles; or, contrairement aux pronoms personnels des première et deuxième personnes, ils supposent la connaissance du référent par les interlocuteurs. La phrase

Jean est arrivé hier à la maison

crée un non-sens au niveau de la communication dans la mesure où les interlocuteurs ne savent pas de quel *Jean* il s'agit. Le cas échéant, le nom propre *Jean* devra s'assortir d'une expression référentielle comme n'importe quel nom commun :

Jean, qui habite la maison rouge, est rentré hier à la maison.

Encore, le locuteur présume que son interlocuteur connaît toutes les données de la situation (voir *connivence linguistique*). Disons, en passant, que l'exemple donné ci-haut démontre que ce n'est pas toujours possible de séparer les indices référentiels linguistiques et extralinguistiques. Il est aussi utile de remarquer que la réalité créée par les noms personnels est bien plus limitée que celle créée par les pronoms personnels.

IV.1.1.1 L'enseignement des noms et des pronoms personnels

Les caractéristiques sémantiques et syntaxiques démarquant un nom personnel d'un pronom personnel sont ignorées par la pédagogie des langues qui les classe sous la même étiquette : *pronom personnel*. À cause de cette lacune pédagogique, l'apprenant perd de vue les différences entre ces deux types de mots. Pourtant, le choix de l'un ou de l'autre a des incidences importantes sur la structure du récit. L'emploi du pronom personnel requiert l'élaboration d'un contexte linguistique ou extralinguistique plus circonstancié que l'emploi du nom personnel. L'apprenant doit s'habituer à mentionner, soit dans la phrase, soit dans le contexte du récit, l'entité à laquelle renvoie le pronom; il s'ensuit

que la partie du récit contenant l'*anaphore* doit précéder celle contenant le pronom personnel.

Il arrive que l'on « viole » une règle linguistique afin de créer des *effets de style*. C'est ce qui survient quand la partie contenant l'anaphore est placée après celle contenant le pronom personnel :

Elle arrivera demain après-midi, Françoise.

Dans cette phrase où, contrairement aux habitudes linguistiques, le pronom personnel *elle* précède le terme anaphorique *Françoise*, ce dernier est mis en relief relativement au reste de la phrase. Le locuteur, qui sait qu'*elle*, pronom personnel, renvoie à un terme du contexte linguistique, normalement en position anaphorique, attend que ce dernier soit exprimé explicitement. Les apprenants doivent apprendre cette stratégie stylistique permettant de mettre en relief un élément de phrase. Ajoutons que cette stratégie linguistique se rapportant à la langue plutôt qu'à la parole doit s'apprendre systématiquement.

IV.1.2 Les expressions référentielles singulières et génériques

Une expression référentielle peut renvoyer à des référents individuels ; ce sont, entre autres, les noms propres, les noms et les pronoms personnels, etc. Il s'agit alors d'une *expression référentielle singulière*.

Une expression référentielle peut renvoyer à une classe de référents, comme dans la phrase

Un homme est venu te voir ce matin.

Homme représente ici un nom générique dont le signifié est caractérisé par les traits mâle + adulte + humain. *Un homme*, dans cette phrase, est une *expression référentielle générique*.

IV.1.2.1 L'enseignement de la valeur générique de l'article indéfini

L'article indéfini est enseigné, normalement, comme le déterminant du nom qui renvoie à un objet sans antécédent dans le contexte. *Le Bon Usage* de Grevisse le définit comme suit :

L'article indéfini s'emploie devant un nom désignant un être ou une chose (ou des êtres et des choses) dont il n'a pas encore été question, qui ne sont pas présentés comme connus, comme identifiés (p. 910).

En faisant abstraction de la valeur générique de l'article indéfini, on n'en donne qu'une définition contextuelle, donc partielle. Les apprenants doivent comprendre que lorsqu'on dit *un homme, une pomme, des chevaux*, etc., le locuteur, conformément à ses intentions communicatives, réfère à l'espèce de chacun de ces objets; le référent particulier dans le cadre de chaque espèce n'y est pas pertinent. Et c'est cela la différence fondamentale avec *l'homme, la pomme, les chevaux*, etc., qui, en dehors d'un contexte faisant ressortir la valeur générique de chacun de ces syntagmes nominaux (III.1.1), renvoient à un référent mentionné auparavant. L'article indéfini, étant donné sa valeur générique intrinsèque, peut renvoyer à un générique sans appui du contexte.

IV.1.3 La connivence linguistique

Dans une situation de communication, il existe une **connivence linguistique** entre les interlocuteurs; expliquons cette notion.

La connivence linguistique consiste en la connaissance qu'ont les interlocuteurs de tout ce qui a un rapport avec le sujet de la communication.

Par exemple, la phrase donnée par la suite, sans la connivence linguistique entre les interlocuteurs, n'a pas de **valeur communicative**.

L'homme qui était ici hier est mon frère.

Dans la mesure où l'interlocuteur n'était pas au courant de la présence, le jour précédent, de l'homme auquel réfère le locuteur, cette phrase crée un non-sens ou émet un message trop vague. Il en va de même des phrases suivantes:

Entre les membres de la famille: *Mistigri n'était pas à la maison toute la journée.*

On parle du chat de la famille.

Entre Anglais ou Canadiens: *La reine visitera le Canada l'année prochaine.*

On parle de la reine d'Angleterre.

Entre Canadiens: *Le premier ministre participera à la réunion annuelle de l'Assemblée générale de l'ONU.*

On parle du premier ministre du Canada.

Entre Américains: *Le président se portera candidat aux prochaines élections présidentielles.*

On parle du président des États-Unis.

Élaborons un peu la notion de connivence linguistique. Son analyse révèle une caractéristique linguistique très importante; la phrase, implicitement, exprime plus que la somme de ses constituants. Quand l'Américain dit :

Le président se portera candidat aux prochaines élections présidentielles,

il présume que son interlocuteur sait que les États-Unis ont un régime politique présidentiel, que le président est élu, etc. Pour cette même raison, une phrase peut aussi communiquer plus que la somme de ses constituants. Dans la phrase

La mère de Jean est guérie, grâce à Dieu,

le locuteur renseigne l'interlocuteur qui, peut-être l'ignorait, sur la maladie de la mère de Jean.

S'ajoutant à l'opposition article défini/article indéfini, la connivence linguistique permet à l'interlocuteur de distinguer, dans certains contextes, le générique d'un référent :

Générique : *un professeur arrive en classe à trois heures.*

Référent : *le professeur arrive en classe à trois heures.*

Par ailleurs, ces deux phrases démontrent que l'opposition de l'article défini à l'article indéfini peut quand même être pertinente quant à l'opposition du générique au référentiel.

IV.1.3.1 La création de la connivence linguistique dans la salle de classe

Toute communication, linguistique y comprise, se déroule dans une **situation**. Notre définition linguistique de ce mot est une adaptation de celle donnée par *Le Petit Robert* au point 5 :

Ensemble des circonstances dans lesquelles les participants à une communication linguistique se trouvent.

Nous avons déjà dit à I.5.3.2 que les situations linguistiques sont illimitées. Elles peuvent être très concrètes :

une visite chez le docteur; une soirée au restaurant; une sortie au cinéma.

Elles peuvent être abstraites :

une discussion politique sur un problème précis ou général; une discussion sur un article de journal; un cours universitaire ou scolaire, entre autres.

La situation linguistique établit la connivence linguistique entre les interlocuteurs et leur permet d'anticiper de façon générale le vocabulaire pertinent. Par exemple, s'il s'agit d'une discussion portant sur des élections fédérales au Canada, le vocabulaire pertinent serait, entre autres :

élections, voter, candidat, premier ministre, ministre, parlement, député, parti (politique), majorité, minorité, *les noms des partis politiques du Canada*, urne, bulletin de vote, sondage d'opinion publique, promesse, programme politique (d'un parti), discours, campagne électorale, etc.

Les interlocuteurs s'attendent à ce que tout argument avancé dans le cadre de la discussion porte sur un aspect des élections, qu'elles soient ou non imminentes, nécessitant, par conséquent, le vocabulaire pertinent donné succinctement ci-haut. La connivence linguistique facilite l'acquisition du vocabulaire par les apprenants. C'est la raison pour laquelle l'enseignant doit créer des situations pour enseigner le lexique. Nous reviendrons plus loin sur l'importance de la situation linguistique comme stratégie pédagogique. Concernant l'importance de la situation comme outil pédagogique linguistique, voir aussi, *supra*, I.5.3.2

IV.1.4 Le syntagme attribut

Dans un *syntagme attribut*, autrement dit, un syntagme relié au syntagme nominal sujet par une copule, l'opposition de l'article zéro à l'article défini démarque un générique d'une expression référentielle. Disons, en passant, que le syntagme attribut peut aussi être rattaché au complément d'objet du syntagme verbal, cependant, nous nous intéressons ici au syntagme attribut rattaché au sujet de la phrase.

Comparons, à titre d'illustration, les deux phrases suivantes :

Monsieur Dugas est ingénieur-chef chez Ford.

Monsieur Dugas est l'ingénieur-chef chez Ford.

Dans la première phrase, le syntagme attribut *ingénieur-chef chez Ford* caractérise monsieur Dugas. Dans la deuxième phrase, le syntagme attribut *l'ingénieur-chef chez Ford* renvoie au même référent auquel renvoie le syntagme nominal sujet. Rappelons que les deux membres de chacune des deux phrases sont reliés par la copule. Le référent de la deuxième phrase peut être identifié par le syntagme

nominal sujet, *Monsieur Dugas*, ou par l'expression attributive, *l'ingénieur-chef chez Ford*. L'acte référentiel par le syntagme nominal sujet, contrairement à l'acte référentiel par l'expression attributive, suppose la connaissance du référent par l'interlocuteur. Ajoutons que contrairement à la deuxième phrase, la première suppose l'existence possible de plusieurs ingénieurs-chefs chez Ford.

IV.1.4.1 Attribut, notion syntaxique versus expression attributive, notion sémantique

Avant de continuer, apportons une précision terminologique. *Attribut* est un terme syntaxique désignant le syntagme rattaché au syntagme nominal sujet par une copule. *Expression attributive*, notion sémantique, désigne les fonctions référentielles ou qualificatives de ce syntagme. C'est ce qui oppose *ingénieur-chef* à *l'ingénieur-chef* dans les deux phrases.

L'expression attributive n'est pas forcément l'attribut, elle peut être le syntagme nominal sujet de la phrase. Considérons la phrase suivante (Lyons, 1989, p. 186) :

L'assassin de monsieur Boudreau est fou.

Dans cette phrase, c'est *L'assassin de monsieur Boudreau* qui, dans certains contextes, est une expression référentielle. Dans d'autres contextes, ce syntagme n'est pas référentiel. Si les interlocuteurs connaissent l'identité de l'assassin de monsieur Boudreau, *L'assassin de monsieur Boudreau* est référentiel. Si ce syntagme veut simplement dire que quiconque a tué monsieur Boudreau est fou, le syntagme *L'assassin de monsieur Boudreau* est une expression attributive qui ne renvoie à aucun référent précis de la réalité. Une phrase telle que *L'assassin de monsieur Boudreau est fou* est, donc, ambiguë, son syntagme nominal sujet étant soit référentiel, soit attributif.

IV.1.4.1.1 Les attributs et les expressions attributives en pédagogie des langues

Souvent, les programmes pédagogiques privilégient l'enseignement des caractéristiques syntaxiques de l'attribut aux dépens de ses valeurs sémantiques, telles qu'esquissées *supra*. Par conséquent, les nuances, parfois très fines, qui distinguent la variété des expressions attributives échappent à l'apprenant. Après avoir expliqué les différentes valeurs sémantiques des expressions attributives, l'enseignant doit

les mettre en évidence à l'aide d'exemples contextuels probants. Ensuite, au stade des travaux pratiques, les apprenants s'exerceront, entre autres, à identifier la diversité sémantique des expressions attributives.

IV.1.5 Les expressions référentielles collectives et distributives

Une expression référentielle peut renvoyer à un groupe, comme dans la phrase

Les étudiants sont entrés dans la salle de classe.

Le syntagme nominal sujet de cette phrase est une **expression référentielle collective**.

Une expression référentielle peut renvoyer aux membres d'un groupe, comme dans la phrase

Les étudiants sont partis à la maison.

Dans cette phrase, chaque étudiant, individuellement, est parti à sa maison. Ces deux expressions référentielles ne se démarquent par aucun indice linguistique. L'interprétation des interlocuteurs est tout à fait contextuelle et extralinguistique. Étant donné que le sens d'une telle phrase n'est pas égal à la somme de ses constituants lexicaux, l'interlocuteur, afin de l'interpréter correctement, doit se fier à son expérience et à son intuition linguistiques. Le sens de cette phrase serait explicitement rendu par

Les étudiants sont partis à leurs maisons respectives

ou par

Chaque étudiant est parti à sa maison,

etc.

Toutefois, ces deux dernières phrases, ignorant le potentiel explicite du contexte, contiennent des éléments linguistiques redondants : *leurs* et *respectives*, dans la première phrase et *sa*, dans la deuxième. C'est pourquoi ces deux phrases, telles quelles, seraient considérées comme peu idiomatiques.

Ce sont l'expérience et l'intuition linguistiques de l'interlocuteur qui lui permettent d'interpréter une phrase dans laquelle certains éléments restent implicites, en supposant ces éléments inexprimés. Cela est aussi lié à la connivence linguistique ; les locuteurs connaissent la

capacité de leurs interlocuteurs d'identifier les éléments implicites de la phrase (IV.1.3).

IV.1.5.1 Les expressions référentielles collectives et distributives en pédagogie des langues

Ce phénomène linguistique universel relatif au sens du message est d'importance pédagogique primordiale étant donné que les phrases qui contiennent des éléments implicites sont souvent celles considérées comme idiomatiques :

Anglais : *The students went home* (idiomatique) ;
The students went to their homes (moins idiomatique).

Espagnol : *Los estudiantes partieron a casa* (idiomatique) ;
Los estudiantes partieron a sus casas
(moins idiomatique),

etc.

Il est quand même essentiel de démontrer aux apprenants que dans certaines phrases contenant des éléments implicites, l'expression référentielle est ambiguë ; on ne saurait guère si elle est de nature collective ou distributive. Lyons (1989, p. 187) donne l'exemple suivant (légèrement modifié) :

Ces livres coûtent 5 \$.

Hors contexte ou situation explicite, on ne saurait guère si le prix indiqué dans la phrase s'applique individuellement à chaque livre – expression référentielle distributive – ou à la somme totale des prix de chaque livre – expression référentielle collective. Un contexte plus explicite enlèverait cette ambiguïté :

Ces livres coûtent 5 \$ chacun.

Ces livres coûtent au total 5 \$.

Toutefois, dans certains contextes linguistiques ou situationnels, les éléments explicites rendraient la phrase moins idiomatique.

IV.1.6 La référence indéfinie non spécifique et la référence indéfinie spécifique

Disons, au préalable, que concernant ces deux types de références, le lecteur consultera avec grand profit Lyons, 1989, p. 187 à 192. Voir aussi la discussion sur le nombre en français à III.3.

La *référence indéfinie non spécifique* renvoie à un membre quelconque d'une classe d'objets, autrement dit, à un signifié. Dans un tel message, l'interlocuteur ne saura pas identifier un référent particulier parmi tous les référents possibles afférents à ce signifié (voir III.3, Le générique). Par exemple, la phrase

apportez-moi une chaise

renvoie à un objet quelconque de la réalité relatif au signifié chaise. Le locuteur pourrait exprimer ce même message en disant, de façon non idiomatique,

apportez-moi un meuble/siège, pour une personne, avec dossier, sans bras, avec pieds.

Disons, en passant, qu'une telle explicitation serait nécessaire si l'objet de la réalité n'était pas vraiment un référent relatif à un signifié spécifié exprimé par un signifiant comme :

Apportez-moi un verre d'eau froide.

L'objet de la réalité, *verre d'eau froide*, n'a pas une représentation dans la langue sous la forme d'un signifié exprimé par un signifiant.

Examinons maintenant la *référence indéfinie spécifique*. Il se peut que l'expression référentielle, tout en renvoyant à un objet quelconque de la réalité – donc, indéfini – qui ne peut pas, dans un contexte donné, être identifié par l'interlocuteur, se rapporte non pas à n'importe quel membre d'une classe d'objets de la réalité mais à un membre spécifique de cette classe. Prenons, par exemple, la phrase suivante (inspiré de Lyons, *ibid.*):

Chaque matin, une même hirondelle chante à ma fenêtre.

D'entrée de jeu, on remarque une différence référentielle entre cette dernière phrase et la phrase *Apportez-moi une chaise* qui renvoie à un objet quelconque que l'on peut appeler *chaise* et qu'on ne saurait guère identifier. Par contre, la phrase *Chaque matin, une même hirondelle chante à ma fenêtre* renvoie à un objet qu'on ne saurait pas identifier sans contexte explicitant tout en sachant, quand même, qu'il s'agit d'un objet *spécifique*. L'interlocuteur ne connaît pas l'hirondelle en question, il ne pourrait guère l'identifier; or, il sait que le locuteur réfère à une hirondelle particulière et non pas à n'importe quel objet dans cette classe d'objets. Dans la phrase *Apportez-moi une chaise*, il est question d'un objet qui est à la fois indéfini et non spécifique alors que dans *Chaque matin, une même hirondelle chante à ma fenêtre*, il est question d'un objet indéfini qui est, toutefois, spécifique.

Les renseignements donnés par certains contextes ne suffisent pas pour que l'interlocuteur sache s'il s'agit d'une référence indéfinie spécifique ou non spécifique. Reprenons la dernière phrase, légèrement modifiée :

Chaque matin, une hirondelle chante à ma fenêtre.

D'après cette dernière phrase, s'agit-il de la même hirondelle qui chante à la fenêtre du locuteur ou bien de différentes hirondelles qui s'y succèdent? Aucun indice dans ce contexte ne permet d'élucider cette question. Ce problème pourrait recevoir directement son élucidation par l'ajout du mot *même*, comme dans la phrase donnée ci-haut, reprise par la suite :

Chaque matin, une même hirondelle chante à ma fenêtre.

L'élucidation pourrait se faire indirectement au moyen d'un contexte plus élaboré :

*Chaque matin, une hirondelle chante à ma fenêtre. Elle fait son nid sur un arbre près de mon toit (Lyons, *ibid.*)*

L'ambiguïté référentielle peut être évitée par la connivence linguistique entre les interlocuteurs, plus précisément, par leur connaissance de la réalité extralinguistique. Il semble que la phrase donnée par la suite n'est pas ambiguë :

J'ai reçu une très belle carte de Noël d'un ami.

Le contexte linguistique de l'expression référentielle *un ami* conjugué à la connaissance de la réalité extralinguistique des interlocuteurs indiquent un référent indéfini spécifique. L'interlocuteur présume qu'il s'agit d'un ami spécifique, connu du locuteur. Il se peut aussi que le sens du mot *ami* privilégie cette interprétation.

IV.1.6.1 Les références indéfinies non spécifiques et spécifiques en pédagogie linguistique

Les deux types de références abordés dans ce chapitre illustrent l'importance des contextes linguistiques et extralinguistiques dans une situation de communication. Nous allons aborder par la suite un fait de langue lié à l'expression implicite dans le message qui nous semble pertinent en pédagogie linguistique.

On a vu (IV.1.5) que plusieurs éléments dans certains messages deviennent redondants de par la connivence linguistique. L'implicite peut être codifié par la langue étant, par conséquent, de mise dans

certains contextes. C'est ce qui explique pourquoi le français exige l'implicite dans

J'ai mal à la tête

plutôt que

* *J'ai mal à ma tête.*

Aussi

François a cassé le bras

plutôt que

* *François a cassé son bras.*

C'est en vertu de ce même principe d'implicité que le locuteur, en parlant d'une même hirondelle qui chante chaque matin à sa fenêtre, décide s'il doit expliciter ou non. Autrement dit, le locuteur doit décider si à partir du contexte, il est évident pour l'interlocuteur qu'il s'agit de la même hirondelle.

En enseignant ces expressions, l'enseignant doit expliquer que la langue rend redondant tout élément exprimé qui est sous-entendu dans certains contextes. C'est un fait de style et non un fait de grammaire. L'anglais, par exemple, admet l'explicite dans le même contexte :

François broke his arm

plutôt que

* *François broke the arm.*

Étant donné que l'emploi de l'implicite est un fait de style tenant d'une habitude linguistique, les apprenants anglophones du français font des fautes telles que

* *François a cassé son bras*

et les apprenants francophones de l'anglais font des fautes telles que

* *François broke the arm.*

De toute évidence, l'anglais ne permet pas l'implicite dans ce contexte. Le problème pédagogique du locuteur d'une de ces deux langues qui apprend l'autre langue relève du fait que le choix de l'implicite ou de l'explicite par les deux langues est tout à fait arbitraire.

Bloomfield et le behaviorisme

On ne saurait guère expliquer les théories linguistiques de Leonard Bloomfield sans parler, en vulgarisant, du *behaviorisme*, une école en psychologie qui était en pleine vogue dans la première moitié du XX^e siècle. Le behaviorisme (de l'anglais *behaviour, comportment*) postule que les comportements humains consistent en une série d'habitudes acquises par un processus de conditionnement, surtout durant l'enfance. Tout comportement est une *réaction* à un *stimulus*, ce dernier pouvant être provoqué par un événement extérieur, par exemple, lorsque les feux passent du vert ou rouge on arrête, ou par un sentiment intérieur, par exemple, lorsqu'on a faim, on cherche de quoi manger. Le behaviorisme exclut toute introspection. Ses théories se sont développées à partir d'observations objectives extérieures. D'après le behaviorisme, l'être humain, durant une certaine partie de sa vie, s'habitue à réagir à des stimuli et ses réactions constituent son comportement.

V.1 L'ENCHAÎNEMENT STIMULUS-RÉACTION

L'enchaînement stimulus-réaction s'exprime par une formule très simple:

$S \text{ -----} \blacktriangleright R$

$S = \textit{Stimulus}$ $R = \textit{Réaction}$

Cette théorie explique les comportements, des plus simples aux plus complexes.

Par inférence du behaviorisme, Bloomfield considère les actes langagiers comme un comportement. D'après lui, le stimulus, qui incite le sujet parlant à dire quelque chose, est créé par la *situation* interne (psychologique) ou externe (reliée à la réalité) dans laquelle cette personne se trouve à un certain moment. Ce qu'il dit à cet instant-là est sa réaction au stimulus. Les stimuli internes sont d'ordre tout à fait physique comme la faim, la soif, etc. Le behaviorisme exclut toute psychologie profonde, abstraite.

En simplifiant un exemple donné par Bloomfield lui-même, on pourrait illustrer la notion de *situation* comme suit :

Une femme, en se promenant avec son compagnon, voit sur un arbre une belle pomme; c'est une situation qui peut être un stimulus, le désir de manger cette pomme. À sa vue s'ajoute, possiblement, la sensation de la faim qu'éprouve la femme à ce moment, sensation qui, elle aussi, peut être un stimulus. La vue de la pomme et, éventuellement, la sensation de la faim incitent la femme à demander à son compagnon de la lui cueillir. Cette demande est sa réaction aux stimuli. Si elle était seule ou si son compagnon refusait de lui cueillir la pomme, elle aurait un autre comportement, non langagier celui-là, et elle cueillerait la pomme elle-même.

Cet événement comporte tous les traits caractéristiques d'une situation telle que définie par Bloomfield :

la vue de la pomme par la femme, ce qui éveille son désir de la manger ;

la présence du compagnon capable de cueillir la pomme pour elle et, peut-être, sa sensation de la faim ;

la réaction de la femme à ces stimuli consistant à demander à son compagnon de lui cueillir la pomme.

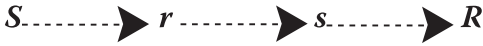
Ces exemples sont très simples, mais ils illustrent bien la conception behavioriste des comportements linguistique et non linguistique.

Disons, au risque de nous répéter, que Bloomfield a assimilé les théories behavioristes à celles des comportements linguistiques. D'après lui, lorsque nous disons quelque chose, nous réagissons à un stimulus.

Le stimulus peut être d'ordre linguistique : la femme, à la vue de la pomme, a dit quelque chose.

Le stimulus peut être d'ordre non linguistique : le compagnon de la femme, en réagissant à sa demande, lui a cueilli la pomme.

En linguistique behavioriste, on propose la formule suivante pour expliquer le comportement linguistique :



$S = S$ stimulus (linguistique ou non linguistique)

$r = r$ éaction linguistique au S stimulus

$s = s$ stimulus linguistique créé par r

$R = R$ éaction linguistique ou non linguistique à s

Nous remarquons que cette formule est une élaboration de la formule $S \text{-----} \blacktriangleright R$ donnée plus haut. R consiste en quelque chose que l'interlocuteur aurait dit en réagissant à s , par exemple, qu'il ne pouvait pas lui cueillir la pomme. Cette réaction aurait pu devenir un nouveau stimulus (s) déclenchant une nouvelle série d'échanges linguistiques ; la femme, par exemple, essayant de convaincre son compagnon de lui cueillir la pomme.

V.2 LE SENS D'UNE FORME LINGUISTIQUE D'APRÈS BLOOMFIELD

Le terme *forme linguistique*, indiquant un mot ou un énoncé pourvu de sens, relève de Bloomfield. D'après lui, le sens d'une forme linguistique est

[...] la situation dans laquelle le locuteur l'énonce et la réponse qu'elle provoque de la part de l'auditeur (traduction française de Mounin 1972, p. 120).

V.2.1 L'enseignement situationnel et contextuel du vocabulaire

La dépendance contextuelle et situationnelle du sens d'une forme linguistique est une conception très prégnante qui influence depuis longtemps la pédagogie des langues. Afin d'en expliquer l'importance pédagogique, illustrons cette conception sémantique de Bloomfield par un exemple aussi réel que possible.

Supposons que vous, le lecteur, vous vous promenez dans une ville en Allemagne et vous ne connaissez pas la langue. Devant vous se promènent également Allemand (A) accompagné d'Allemand (B). Allemand A dit, en allemand, « quelque chose » à Allemand B avec une intonation interrogative :

Wie spät ist es ?

Puisque vous ne comprenez pas l'allemand, vous n'avez pas pu comprendre la phrase même si l'intonation laissait transpirer une question. Supposons que dans ce même contexte, Allemand B, en réagissant à la question de son compagnon, regarde sa montre et, ensuite, dit « quelque chose » avec une intonation affirmative à Allemand A. La situation ainsi que la réaction de l'interlocuteur s'éclairciraient : Allemand A voulait connaître l'heure à un moment donné, ce qui l'incita à poser la question (stimulus linguistique *s*). Son compagnon a réagi en lui fournissant cette information (réaction linguistique *r*). Étant donné que vous avez compris la situation dans laquelle *Wie spät ist es ?* a été énoncée ainsi que la réaction d'Allemand B à cette forme linguistique, vous avez été en mesure d'en saisir le sens, à savoir,

Quelle heure est-il ?

À la suite de la réaction d'Allemand B, Allemand A a réagi en disant,

Dank!

Vous en avez conclu que ce mot constitue une expression de gratitude. En effet, *Dank!* veut dire *merci!*

D'après le behaviorisme, tel qu'illustré par l'exemple donné *supra*, le sens d'une forme linguistique est un **fait observable**. Tout ce que le linguiste doit faire pour connaître le sens réel d'une forme linguistique est d'observer les situations dans lesquelles elle est exprimée ainsi que les réactions que son utilisation suscitent chez l'auditeur.

Les théories bloomfieldiennes expliquent, en outre, la grande **flexibilité sémantique** des mots et même des phrases : si une forme linguistique, dans des situations différentes, suscite des réactions diverses, elle a, en fait, des sens différents. Prenons, à titre d'exemple, la phrase anglaise

The door is right behind you!

qui, littéralement, veut dire

la porte est là, derrière vous!

Dans une autre situation, lors d'une dispute, par exemple, cette même phrase peut signifier

Sortez d'ici!

Imaginons une dispute en anglais en présence d'un individu qui ne connaît pas cette langue ; à un moment donné, il entend protagoniste A dire à protagoniste B

The door is right behind you!

et il voit protagoniste B sortir de la chambre. Pour lui, cette phrase pourrait signifier,

Sortez de la chambre!

ou

Sortez d'ici!

Disons, en passant, que les théories sémantiques de Saussure et de Bloomfield ne se contredisent pas ; en fait, elles peuvent se compléter. Voyons cela :

Le mot a un sens central, son signifié, celui qui est invoqué dans notre esprit quand on entend son signifiant en dehors d'un contexte particulier. À ce sens central, le signifié du mot, s'ajoutent tous les autres sens déterminés par les situations et les contextes dans lesquels ce mot peut s'exprimer. C'est pourquoi on distingue le sens d'un mot de ces *acceptations*. Le *Petit Robert* donne à *acceptation* la définition suivante :

Sens particulier d'un mot, admis et reconnu par l'usage.

D'après Bloomfield (p. 149), les locuteurs d'une langue considèrent un des sens d'un mot comme étant normal, central, et les autres comme étant marginaux, métaphoriques ou déplacés. Le sens central du mot est privilégié étant donné que c'est lui qui vient d'emblée à l'esprit, c'est à lui que nous réagissons, dans la mesure où aucun facteur contextuel ne nous oblige à en chercher un sens déplacé.

La distinction entre le sens central et le sens marginal des mots qui dénotent des objets concrets est bien plus claire qu'entre ceux qui dénotent des objets abstraits. Quels sont le sens et les acceptations des mots comme *amour, haine, inspiration, etc. ?*

V.2.1.1 Les applications pédagogiques des théories sémantiques de Bloomfield

Concernant l'enseignement des langues, le pédagogue doit créer les situations et les contextes appropriés afin d'enseigner les formes linguistiques, à savoir, les mots et les idiotismes.

La conception sémantique de Bloomfield a été largement appliquée dans la *méthodologie audiovisuelle structuro-globale*, développée dans les années 1960, et dans la *méthodologie communicative*, développée dans les années 1980.

Parlons de la méthodologie audiovisuelle structuro-globale (dorénavant, *audiovisuel*). Dans un cours audiovisuel, on crée, à l'aide d'images projetées sur un écran, des situations dans lesquelles les

interlocuteurs réagissent à des stimuli. À partir des situations et des réactions, l'apprenant infère le sens de chaque forme linguistique utilisée. Dans un tel cours, l'intervention du professeur en ce qui concerne l'explication du sens des formes linguistiques est minime. Donnons un exemple. Dans la première leçon du cours audiovisuel de français, *De Vive Voix*, une jeune femme, qui se trouve dans une rue très passante ne voit pas qu'une voiture se dirige vers elle à toute allure; un jeune homme, constatant le danger, lui fait signe et crie *Attention!* La jeune femme prend les précautions nécessaires et évite le danger. Étant donné la situation, la réaction du jeune homme ainsi que celle de la jeune femme, *attention!* ne peut que signifier *Prenez garde!* Dans d'autres circonstances, ce mot peut avoir d'autres sens. Les quatre usages (acceptions, voir *supra*) d'*attention*, qui suivent sont répertoriés dans *Le Petit Robert*, sous **Attention** :

Action de fixer son esprit sur qqch.; exemple: écouter avec attention.

Mention utilisée en tête d'une lettre, pour préciser son destinataire; exemple: À l'attention de [...].

Veiller à ce que; exemple: faites attention que personne ne vous voie.

Disposition à la prévenance, aux soins attentifs envers qqn; exemple: être plein d'attention pour qqn.

Chacun de ces emplois d'*attention* s'apprend dans un contexte ou une situation pertinent(e)(s).

L'approche cognitive

L'explication behavioriste de l'acquisition du langage a été fortement critiquée, particulièrement par le psycholinguiste américain Noam Chomsky, précurseur de la théorie *générationnelle transformationnelle* en linguistique (dorénavant, aussi *générationnelle*) inspirée de l'*approche cognitive* en psycholinguistique.

VI.1 LES ARGUMENTS CONTRE LE BEHAVIORISME EN LINGUISTIQUE

Exposons les trois critiques principales de Chomsky à l'encontre des théories behavioristes afférentes à l'acquisition du langage :

VI.1.1 La négation des facultés intellectuelles de l'être humain

En réduisant l'apprentissage d'une langue à l'acquisition d'une série d'habitudes par le processus d'imitations automatiques et à des réactions automatiques à des stimuli, on fait, en réalité, abstraction de l'existence même des facultés intellectuelles de l'être humain. D'après Bloomfield, le comportement humain ne peut s'expliquer par l'existence d'un facteur non physique. D'après Chomsky, par contre, si l'être humain devait apprendre les structures de sa langue maternelle par la seule voie d'imitation, ses connaissances de sa langue maternelle seraient forcément très limitées étant donné qu'il n'entendrait pas pendant les cinq ou six premières années de sa vie toutes les phrases dont il a besoin pour communiquer et s'exprimer. Pourtant, on sait que vers l'âge de cinq à sept ans, l'enfant maîtrise l'essentiel de la grammaire ainsi que le système phonique de sa langue maternelle.

VI.1.2 L'acquisition rapide de la structure de la langue maternelle par l'enfant

L'enfant de cinq à sept ans manie correctement la grammaire de sa langue maternelle. En fait, il ne fait presque pas de fautes. Or, l'input linguistique qu'il reçoit de son environnement est souvent fragmentaire et, parfois, contraire aux normes acceptées par la communauté linguistique. Pourtant, il est capable, à partir de cet input de piètre qualité, d'inférer la syntaxe et la morphologie correctes de la langue.

VI.1.3 L'être humain produit des phrases inédites sans aucun rapport à un stimulus

L'enfant, comme l'adulte, produit des phrases sans aucun rapport avec un stimulus donné. En outre, l'être humain comprend et produit des phrases inédites pour lui, jamais dites ni entendues auparavant. Ce qui signifie que le principe $S \text{ -----} > r \text{ -----} s \text{ -----} > R$ ne peut expliquer le processus psychologique sous-tendant la compréhension et la production de toutes les phrases comprises et produites par l'être humain durant une vie.

VI.2 LES THÉORIES COGNITIVES DE L'ACQUISITION DE LA LANGUE MATERNELLE

Les critiques du behaviorisme ont inspiré Chomsky et d'autres à développer de nouvelles théories qui, à leur avis, expliquent plus adéquatement le processus de l'acquisition de la langue maternelle. Elles s'inspirent de deux courants : l'un en psychologie ; l'autre en linguistique. En psychologie, il s'agit de l'école cognitive dont les principes généraux se trouvent chez Piaget 1928, chez Bruner 1965 et chez Chomsky 1969. Signalons que cette bibliographie très sommaire ne se veut aucunement exhaustive.

Noam Chomsky, en s'inspirant du cognitivisme, a lancé les théories de l'école linguistique générative transformationnelle dans son livre *Syntactic Structures*, paru en 1957.

Nous ne pouvons, dans le cadre de cet ouvrage, faire une description détaillée de la théorie générative transformationnelle. Or, il est quand même nécessaire de parler du *cognitivism* et de ses incidences sur la pédagogie des langues. Disons, en passant, que *cognitive* est issu du mot latin *cognoscere*, qui signifie *connaître*.

VI.2.1 Les fondements théoriques du cognitivisme linguistique

L'aptitude de l'être humain à apprendre sa langue maternelle est génétique. Celui-ci possède un mécanisme psychologique inné, biologique, qui lui permet de l'acquérir très rapidement. Cette aptitude, qui lui est propre, le distingue de l'animal.

Dans *Théorie et description en grammaire générative*, di Sciullo explique ce mécanisme psychologique inné :

[...] certains **mécanismes grammaticaux** communs à toutes les langues sont présents à la naissance dans la structure même du cerveau. C'est précisément parce que les humains sont biologiquement prédisposés à acquérir les grammaires des langues naturelles que cet apprentissage se fait en peu de temps (de la naissance à 3 ans) et à partir de très peu de données. La faculté du langage offre ainsi une explication à la rapidité de l'apprentissage linguistique, ce qui n'est pas le cas de l'hypothèse behavioriste selon laquelle l'acquisition se fait sur la base de la répétition et de l'analogie (p. 24).

En psycholinguistique, ce mécanisme grammatical inné, dont tout être humain est doté dès sa naissance et qui fait partie de sa formation génétique, s'appelle, mondialement, **Language Acquisition Device**, c'est-à-dire **Dispositif d'acquisition du langage (DAL)**.

Expliquons le DAL

Toutes les langues du monde, même les plus différentes, ont beaucoup de caractéristiques communes. En les décrivant, on décrit, en fait, le mécanisme linguistique inné à tous les êtres humains. Seuls les humains le possèdent, ce qui explique la raison pour laquelle les animaux ne peuvent apprendre une langue naturelle. Les caractéristiques linguistiques communes à toutes les langues du monde s'appellent les **universaux du langage**. Ils constituent la **grammaire universelle (GU)**, de l'anglais **Universal Grammar (UG)**.

Avant d'examiner quelques universaux du langage, force nous est d'expliquer quelques notions de linguistique (voir aussi I.5.1) :

Syntaxme est un groupe de mots qui constituent une unité syntaxique dans la phrase. Les cinq syntagmes de la langue française sont :

Syntaxme nominal, dont le symbole est SN en linguistique, est un groupe de mots constituant une unité syntaxique dans la phrase, organisée autour d'un nom (au sens de **substantif**). Le syntagme nominal peut aussi consister en un nom isolé, surtout un nom propre. Dans *François apprend le français*, *François* est un syntagme nominal. Dans *Le fils de François apprend le français*, *Le fils de François* est un syntagme nominal.

Syntaxme verbal, dont le symbole est SV en linguistique, est un groupe de mots constituant une unité syntaxique dans la phrase, organisée autour d'un verbe. Le syntagme verbal peut aussi consister en un verbe isolé. Dans *François*

dort, dort est un syntagme verbal; dans *François mange une pomme, mange une pomme* est un syntagme verbal.

Syntagme prépositionnel, dont le symbole est **SP** en linguistique, est un groupe de mots constituant une unité syntaxique dans la phrase, organisée autour d'une préposition. Dans la phrase, *François travaille à la maison, à la maison* est un syntagme prépositionnel. En français populaire, le syntagme prépositionnel peut aussi consister en une préposition isolée. Dans *Nous allons au cinéma, viens-tu avec? avec* est un syntagme prépositionnel en fonction adverbiale.

Syntagme adjectival, dont le symbole est **SA** en linguistique, est un groupe de mots constituant une unité syntaxique dans la phrase, organisée autour d'un adjectif. Dans la phrase, *François est très beau, très beau* est un syntagme adjectival. Le syntagme adjectival peut aussi consister en un adjectif isolé. Dans *François est beau, beau* est un syntagme adjectival.

Syntagme adverbial, dont le symbole est **SAdv** en linguistique, est un groupe de mots constituant une unité syntaxique dans la phrase, organisée autour d'un adverbe. Dans la phrase, *François marche très vite, très vite* est un syntagme adverbial. Le syntagme adverbial peut aussi consister en un adverbe isolé. Dans *François marche vite, vite* est un syntagme adverbial.

De nos jours, on emploie en linguistique générative transformationnelle des symboles légèrement différents, donnés par la suite, que nous ne pourrions expliquer dans le cadre de notre exposé :

N" pour syntagme nominal, **V**" pour syntagme verbal, **P**" pour syntagme prépositionnel, **A**" pour syntagme adjectival, **Adv**" pour syntagme adverbial.

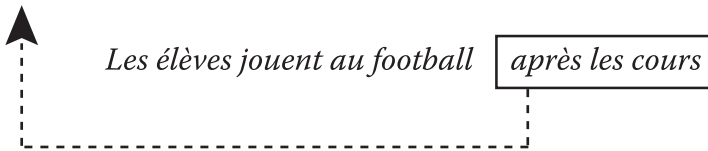
Commençons notre examen de certains universaux du langage par la **dépendance structurelle**, **Structure Dependency** en anglais. Dans toutes les langues, la phrase n'est pas simplement une chaîne de mots rangés les uns après les autres comme sur une ligne mais plutôt une structure constituée d'autres structures, des syntagmes (voir les cinq syntagmes de la langue française *supra*). Illustrons cela par un exemple de Cook et Newson (1996, p. 4), que nous avons traduit de l'anglais. La phrase

L'enfant dessine un éléphant

est constituée des syntagmes suivants : un syntagme nominal comportant un article + un nom (*le (l')enfant*), en fonction de sujet, auquel se rattache un syntagme verbal comportant un verbe, en fonction de prédicat (*dessine*) + un syntagme nominal comportant un article + un nom (*un éléphant*), en fonction de complément d'objet direct du verbe. Il en ressort que les mots forment des structures (syntagmes) qui, elles, forment la phrase. Cette caractéristique linguistique universelle s'appelle **dépendance structurelle**. Cette même phrase peut s'exprimer à

la voix passive, *L'éléphant est dessiné par l'enfant*. Quiconque, enfant ou adulte, entend cette phrase à la voix passive sait intuitivement qu'il s'agit de la même phrase à la voix active **transformée**: *l'éléphant*, qui était complément d'objet direct dans la phrase à la voix active, devient sujet de la phrase à la voix passive et garde avec le verbe les mêmes relations sémantiques de **patient** qu'il entretenait avec lui à la voix active; *l'enfant*, qui était sujet à la voix active, devient complément d'objet indirect à la voix passive et garde avec le verbe les mêmes relations sémantiques d'**agent** qu'il entretenait avec lui à la voix active. Le **sujet parlant**, enfant ou adulte, sait aussi que toute transformation active ———> passive ne s'opère pas sur des mots isolés mais sur des structures entières qui peuvent, quand même, consister en un seul mot: en l'occurrence, les syntagmes nominaux *l'enfant* et *l'éléphant*.

D'autres transformations de déplacement s'opèrent aussi sur des structures, plutôt que sur des mots isolés. Ainsi, la transformation de déplacement du complément circonstanciel dans la phrase s'opère sur toute la structure du syntagme prépositionnel:

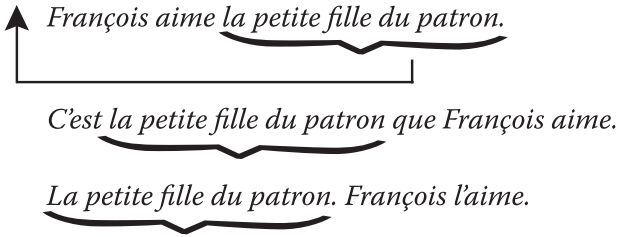


Toutes les opérations syntaxiques de déplacement, dans toutes les langues, sont régies par les structures à l'intérieur desquelles se trouvent les éléments déplacés. Afin d'être en mesure d'effectuer des opérations syntaxiques dans une phrase, le sujet parlant doit reconnaître ses structures constituantes, ses syntagmes. Cependant, personne n'enseigne ce principe, pourtant compliqué, à l'enfant, qui sait très bien que la transformation passive

* *Éléphant est dessiné par l'enfant l'*

où seul le mot *éléphant* du syntagme nominal, complément d'objet direct, a été déplacé, est inadmissible; l'enfant sait intuitivement que cette opération doit s'effectuer sur toute la structure, le syntagme nominal *l'éléphant*.

Donnons un autre exemple de dépendance structurelle. La transformation de dislocation permet de mettre un élément de la phrase en relief, sans changement de **prosodie**:



Les déplacements opérés à l'intérieur d'une phrase se font conformément à des règles bien établies: on déplace les éléments pertinents, qui sont des structures susceptibles de se faire déplacer, vers des positions qui acceptent les éléments déplacés. Les modes de déplacement dépendent de la structure de la phrase. Les règles régissant les déplacements et les modes de déplacement ne sont pas enseignées au locuteur natif de la langue qui les maîtrise depuis un bas âge.

Un autre universel du langage se trouve dans le vocabulaire. Tout mot de n'importe quelle langue est constitué de un ou de plusieurs phonèmes, son signifiant, auquel est associé un sens, son signifié. Les relations entre les deux, le signe linguistique, tenant d'une convention sociolinguistique, sont arbitraires (I.2).

VI.3 LE RÔLE DES UNIVERSAUX DU LANGAGE À L'ACQUISITION ET À L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Les études effectuées sur les universaux du langage et sur la rapidité d'acquisition de la langue maternelle à un âge très bas ont abouti à de nouvelles théories. D'après ces théories, l'acquisition de la langue maternelle est un processus cognitif plutôt qu'un processus passif d'acquisition d'habitudes; c'est un processus auquel l'apprenant participe activement du point de vue intellectuel. Ainsi, l'enfant, muni génétiquement d'un *mécanisme linguistique inné*, possède une intuition linguistique tout à fait naturelle lui permettant d'acquérir rapidement sa langue maternelle. En fait, la maîtrise de la langue maternelle par l'enfant est une découverte plutôt qu'un apprentissage. L'enfant découvre systématiquement les réalisations particulières des universaux du langage dans sa langue maternelle. Cette découverte, qui est un processus intellectuel dynamique, progresse rapidement et en très peu de temps.

Dès le commencement de l'acquisition de la langue, l'enfant « sait » qu'il doit agencer des mots afin de former les phrases qui lui permettent de s'exprimer. Cette connaissance de l'existence de la grammaire est une caractéristique humaine, elle fait partie du mécanisme linguistique inné de tout être humain, le DAL. Les premiers énoncés de l'enfant, à l'âge de 15 mois, approximativement, sont des mots isolés. Au départ, ils ont la valeur de phrases entières parce qu'ils représentent des réalités qui, dans la langue, sont représentées par des phrases ayant un sujet et un prédicat, au moins. Ainsi, selon les circonstances, quand l'enfant dit *manger*, il « veut dire » *donnez-moi à manger, je veux manger*, etc. Ensuite, à partir de l'âge de 28 mois, approximativement, arrive le stade de la formulation des phrases consistant en deux mots : *cette fleur, François écrit*, etc. Il est intéressant de noter que comme au stade de la phrase/mot, les deux mots « constituent » une phrase. Qui plus est, même à ce stade du développement linguistique de l'enfant, l'agencement des mots, du point de vue de l'ordre, respecte les règles de syntaxe de la langue maternelle. Plusieurs expériences sur le parler de très jeunes locuteurs anglophones ont démontré que lorsque l'enfant dit *more cookies*, il sait que *more* modifie *cookies* et n'en est pas le sujet alors que lorsqu'il dit, *Adam write*, dans l'ordre de *more cookies*, le premier mot est un sujet et le deuxième, un prédicat. Son intuition linguistique naturelle lui permet déjà à ce stade de découvrir les formations syntaxiques, *modificateur/modifié* et *sujet/prédicat*, l'ordre normal des éléments consituants de la phrase anglaise.

En apprenant une langue étrangère, l'apprenant sait, intuitivement, qu'il va trouver des signes linguistiques, des syntagmes, des phonèmes et des règles de syntaxe régissant l'agencement des mots en syntagmes et en phrases au moyen desquels il pourra s'exprimer. Les différences entre les langues sont, en fait, différentes réalisations des mêmes caractéristiques linguistiques, des mêmes universaux du langage, des *paramètres*. Par exemple, en français et en anglais, il y a des syntagmes nominaux construits autour du nom, lequel peut régir un qualificatif qui, souvent, est un adjectif. Cela est un universel du langage. Toutefois, les règles déterminant la position de l'adjectif relativement au nom ne sont pas égales dans les deux langues ; en anglais, l'adjectif précède forcément le nom dans le syntagme nominal alors qu'en français, la position de l'adjectif peut varier. Le défi, pour l'apprenant, ne consiste pas à comprendre la nature et les fonctions de l'adjectif relativement au nom (qualificatif, attributif) mais sa ou ses position(s) relativement au nom dans le syntagme nominal.

VI.4 LES DÉMARCHES PSYCHOLINGUISTIQUES COGNITIVES ET BEHAVIORISTES

Faut-il, donc, exclure d'une théorie de l'acquisition de la langue maternelle des démarches behavioristes? Nous y répondons par la négative. Nous postulons que l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant, ainsi que l'apprentissage d'une langue seconde, est un processus comportant des démarches cognitives et behavioristes (voir VII.2.4).

L'enfant, en entendant un mot, sait intuitivement que ce mot est un signifiant, un symbole, se rapportant à un segment de la réalité. Autrement dit, il sait que ce signifiant est relié à un signifié. Lorsqu'il associe le mot au segment pertinent de la réalité (par exemple, à un certain objet), il en cherche intuitivement les caractéristiques qui sont pertinentes du point de vue de la sémantique. Il arrive qu'il ne les trouve pas toutes d'emblée; en un tel cas, il n'inclura pas, dans le concept, tous ses référents. Par exemple, s'il croit que *voiture* est un véhicule de petite taille et d'une certaine couleur, il exclura de ce concept les grandes voitures et celles des autres couleurs. Par ailleurs, il risque de trop généraliser en incluant dans un concept des référents qui n'y appartiennent pas, en appelant, par exemple, *autobus* tout moyen de transport (*camion, taxi, etc.*). Petit à petit, avec le temps et l'expérience, il raffînera sa conceptualisation. L'acquisition du vocabulaire par l'enfant, selon l'école cognitive, est donc un processus actif, « intellectuel ».

La conceptualisation par l'enfant ainsi que par l'apprenant d'une langue seconde est aussi un processus behavioriste; l'acquisition et l'apprentissage du vocabulaire ne s'effectuent pas dans le vide, en vase clos, il se fait en contexte, dans une situation permettant à l'acquérant et à l'apprenant de la langue d'associer les mots à la réalité pertinente. L'acquisition comporte une démarche d'observation par l'enfant/l'apprenant qui entend le mot associé à un objet de la réalité. L'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire se font, par conséquent, par l'interaction entre le cognitif et le behavioriste. L'association est de nature behavioriste, la généralisation permettant de passer du référent au concept, de nature cognitive. L'apprentissage du vocabulaire peut se faire par des moyens éminemment cognitifs; par exemple, l'enseignant définissant pour l'apprenant le signifié d'un objet concret ou abstrait de la réalité. En disant à l'apprenant que

table est un meuble, ayant une surface plane horizontale, supporté par un/plusieurs pieds, sur lequel on peut mettre des objets, on définit cet objet (II.1).

On remarque, par ailleurs, que la définition d'un objet de la réalité consiste à énumérer les traits sémantiques pertinents de son signifié. L'acquisition du langage se démarque de l'apprentissage d'une langue étrangère, entre autres, par le fait que l'apprenant, très souvent, associe la définition du signifié dans la langue en voie d'apprentissage à celle d'un signifié qui existe dans sa langue maternelle ou dans une autre langue qu'il connaît déjà. Cette association peut causer des problèmes d'ordre pédagogique pour l'apprenant, dont on parlera encore.

Plusieurs faits de langue semblent aussi démontrer que l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère ne peuvent pas s'expliquer uniquement par l'application du DAL aux données fournies à l'enfant par son environnement linguistique. L'analyse de certains faits de langue semble démontrer que le processus d'acquisition de la langue maternelle comporte des démarches d'ordre behavioristes. Nous allons démontrer des démarches behavioristes, à l'acquisition du vocabulaire, par l'analyse de deux faits de langue, les *idiotismes* et la *collocation*.

VI.4.1 L'acquisition d'idiotismes

Donnons l'exemple de quelques idiotismes, d'abord de la langue anglaise et, ensuite, de la langue française. Considérons le syntagme verbal générique suivant, présenté par un schéma utilisant les symboles donnés *supra* en VI.2.1 :

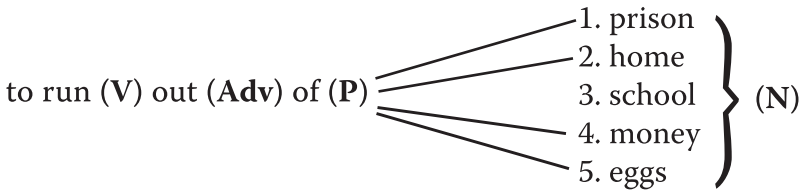
SV-----➤ V + SAdv

SAdv-----➤ Adv + SP

Intreprétons ce schéma générique qui sous-tend beaucoup de phrases anglaises.

Le syntagme verbal donné ci-haut consiste en un verbe auquel se joint un syntagme adverbial ; le syntagme adverbial est consistué d'un adverbe auquel se joint un syntagme prépositionnel ; le syntagme prépositionnel comporte une préposition assortie d'un syntagme nominal.

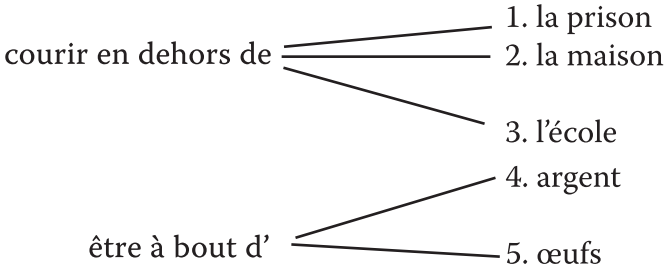
Il est possible de postuler que la structure syntaxique générique représentée par ce schéma fait partie de la compétence linguistique de l'enfant dans sa langue maternelle acquise par l'entremise de son DAL. Elle lui permet d'exprimer la partie verbale de maintes phrases anglaises que nous schématisons comme suit :



Les syntagmes 1 à 3 sont construits autour de la tête verbale *to run* qui sélectionne, entre autres, un syntagme adverbial qui lui, sélectionne, dans ce contexte, un syntagme prépositionnel. Le locuteur natif de l'anglais, ayant identifié la *sous-catégorisation* du verbe *to run* et de l'adverbe *out*, devrait être en mesure de formuler et de comprendre des phrases avec ces syntagmes, même s'il ne les a pas entendues auparavant. Cela dit, on remarque, quand-même, une différence fondamentale entre les syntagmes 1 à 3 et 4 à 5. Le sens de chacun des trois premiers est la somme de leurs constituants lexicaux respectifs :

to run + out + of + prison; home; school.

Connaissant la structure et le sens de chaque mot constituant, le locuteur peut formuler et comprendre chacun de ces syntagmes. Il n'en va pas de même pour les syntagmes 4 et 5. Interprétés littéralement, ces syntagmes feraient un non-sens. Les sens des syntagmes 4 et 5 ne correspondent pas à la somme de leurs mots constituants respectifs. Il s'agit d'idiotismes que l'on doit apprendre comme un tout indivis à partir d'un certain contexte dans une situation donnée plutôt que par l'analyse lexicale et structurelle. C'est un apprentissage qui se fait par l'expérience et l'imitation. Cela dit, nous remarquons que 4 et 5 sont formulés conformément à la sous-catégorisation du verbe *to run*, telle que représentée dans le schéma donné ci-haut. Force nous est d'en conclure que ces idiotismes, comme beaucoup d'autres, s'apprennent par des processus psycholinguistiques cognitifs – la structure syntaxique – et behavioristes – le sens global de l'idiotisme. La traduction de ces cinq syntagmes en français illustre bien ces processus :



Examinons maintenant la version française des syntagmes 4 et 5. Comme dans la version anglaise, il est nécessaire d'acquérir le sens global de l'idiotisme

être à bout de + « *objet susceptible de s'épuiser* ».

La seule connaissance de la structure syntaxique qui donne, entre autres, les syntagmes français 4 et 5 ne suffit pas. Cet idiotisme est acquis intégralement par l'expérience et l'imitation. En fait, les idiotismes, dont les sens respectifs ne correspondent pas à la somme de leurs éléments constituants, sont formulés à partir de structures syntaxiques fondamentales. Ce phénomène linguistique est bien illustré par les idiotismes comportant le verbe *faire* comparés à des phrases où *faire* garde son sens usuel. Comme nous verrons dans le schéma donné ci-après, les syntagmes

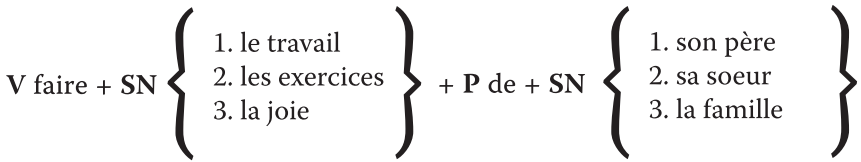
1. *faire le travail de son père*
2. *faire les exercices de sa sœur*

et

3. *faire la joie de la famille*

ont la même structure syntaxique; cependant, seuls les sens des syntagmes 1 et 2 correspondent à la somme de leurs constituants respectifs. En fait, dans le syntagme 3, le verbe *faire*, interprété littéralement, ferait un non-sens. Encore, un idiotisme comme 3 ne peut s'apprendre par des processus cognitifs généraux seuls, mais plutôt par l'expérience et l'imitation. Nous remarquons, toutefois, que 3 est formulé conformément à la sous-catégorisation du verbe *faire* telle que représentée dans le schéma donné ci-après et qui, d'ailleurs, sous-tend aussi la structure des syntagmes 1 et 2.

Présentons, de façon schématique, les syntagmes 1, 2 et 3:



Résumons cette partie pédagogique concernant les idiotismes en disant que l'idiotisme s'enseigne comme une entité entière et non par l'analyse sémantique de ses composantes. Il s'ensuit que le verbe *faire* doit s'enseigner plusieurs fois : il doit s'enseigner dans des contextes où il exprime son plein sens, *faire le travail*, par exemple, et dans des contextes où il est une composante d'un idiotisme, *faire la joie de la famille*, *faire chaud*, *faire froid*, par exemple.

VI.4.2 L'acquisition des collocations

La **collocation** est un autre phénomène linguistique qui démontre l'existence de procédés behavioristes dans l'acquisition et l'emploi de la langue.

Avant d'expliquer cette notion, il est important de noter que ce terme, comme tant d'autres, s'emploie de différentes façons et a différents sens dans la littérature linguistique. Dans notre ouvrage, il se définit comme suit :

La collocation consiste à employer un verbe prescrit par la langue pour former un syntagme avec un certain nom. Ce verbe permet à ce nom de se matérialiser dans la phrase. En fait, la collocation avec un certain nom d'un verbe non prescrit par la langue rendrait la phrase non idiomatique. L'acte de collocation peut se décrire par le verbe **colloquer** ; le verbe ainsi employé est **colloqué**.

Il est important de noter que la collocation est du ressort du style et non de la grammaire ; une faute de collocation est donc une faute stylistique et non grammaticale. Par conséquent, la collocation, comme beaucoup de faits de style, étant arbitraire, présente un défi pédagogique considérable à l'enseignant et à l'apprenant.

Donnons quelques exemples de collocations, d'abord en anglais, ensuite, en français :

Proscrits par la langue :
non idiomatiques

- * *to make a favour*
- * *to make homework*
- * *to encounter a deadline*

Prescrits par la langue :
idiomatiques

- to do a favour*
- to do homework*
- to meet a deadline*

* *to encounter expectations* *to meet expectations*

Le verbe colloqué avec *favour* et *homework*, dans les deux premières phrases, est *to do* et non pas *to make* même si, foncièrement, les signifiés de ces deux verbes – faire – sont identiques. En fait, ces deux verbes se distinguent surtout par leurs collocations respectives. Qui-conque dirait, par erreur,

* *I have just made my homework (Je viens de faire mes devoirs)*

serait corrigé par un anglophone qui, pourtant, comprendrait le message transmis par cette phrase. En anglais, ce message est transmis par la phrase

I have just done my homework (Je viens de faire mes devoirs).

Il en va de même pour les deux phrases avec *to encounter* et *to meet*; même si les signifiés de *to encounter* et de *to meet* sont très proches, ils ne sont pas interchangeables dans le contexte du nom *expectations*.

Le phénomène linguistique de collocation est très répandu en français. Ainsi :

Proscrit par la langue :
non idiomatique

Prescrit par la langue :
idiomatique

* *Produire un emprunt*

Faire un emprunt

Même si les signifiés de *produire* et de *faire* sont très proches, ils ne sont pas interchangeables dans le contexte du nom *emprunt*.

Le choix arbitraire de la collocation est dû aussi au fait que le verbe colloqué perd souvent son sens usuel. C'est pourquoi, dans les deux phrases données par la suite, les verbes *produire* et *écrire*, très différents quant à leurs signifiés respectifs, sont, néanmoins, interchangeables :

Molière a produit de grandes pièces de théâtre.

La substitution d'écrire à produire modifierait, peut-être, le **registre de langue** sans pour autant modifier le message. Les deux versions sont acceptables :

Molière a écrit de grandes pièces de théâtre.

Le choix arbitraire de la collocation cause des problèmes pour l'apprenant de langues. Étant habitué à un verbe colloqué avec un certain nom dans sa langue maternelle, il risque de choisir, dans la langue apprise, un verbe ayant un signifié analogue pour le colloquer

avec ce même nom. Par exemple, le français colloque *faire* avec *promenade* alors que l'anglais colloque *to take* avec le mot anglais correspondant :

Proscrit par la langue :
non idiomatique

* *I made/did a walk.*

* *J'ai pris une promenade.*

Prescrit par la langue :
idiomatique

I took a walk.

J'ai fait une promenade.

Maintes fautes de langue sont causées par cette asymétrie lexicale interlinguistique. Ainsi, l'apprenant de l'anglais francophone dit souvent

* *I am making/doing a walk*

alors que l'apprenant du français anglophone dit souvent

* *Je prends une promenade.*

Il en va de même pour la collocation du verbe *to do* avec le nom *favour*. L'anglophone s'habitue, par un processus d'acquisition linguistique behavioriste, à colloquer *to do* avec *favour*; le francophone, qui s'est habitué à colloquer *faire* avec *faveur* et qui ne comprend pas la différence entre *to do* et *to make*, maintes fois les équivalents anglais de *faire*, colloquerait l'un ou l'autre avec *favour*, *a fortiori* parce que la collocation de l'un ou de l'autre ne modifie guère le sens de la phrase.

Résumons cette partie pédagogique concernant les collocations en disant que tout nom doit s'apprendre avec le verbe colloqué pertinent. L'apprentissage du nom sans le verbe colloqué pertinent est un apprentissage passif qui ne permet pas à l'apprenant de l'employer dans la phrase.

Les difficultés d'une analyse sémantique

Nous avons constaté que le sens d'un mot se décrit difficilement. De toutes les disciplines en linguistique, la sémantique est la seule qui défie la conception de méthodes descriptives opérationnelles. Cela est surtout dû aux multiples facettes linguistiques et sociales du sens du mot. En phonologie, par exemple, on dispose de méthodes d'analyse permettant de dégager les phonèmes d'une langue, de décrire leurs traits phonologiques, leurs traits pertinents, leurs réalisations dans la chaîne parlée, etc. Il n'en va pas de même pour la sémantique. Pendant très longtemps, la linguistique moderne n'a pas réussi à concevoir de méthodes permettant de décrire avec précision la nature du signifié et de trouver dans quelle mesure ils appartiennent à des structures descriptibles au même titre que les structures syntaxiques et les structures phonologiques d'une langue. Pour illustrer un seul aspect de ces problèmes, rappelons la définition du sens de Bloomfield, donnée au chapitre V, qui veut que le sens d'une forme linguistique (mot ou idiomatisme) soit déterminé par la réaction qu'elle suscite de la part de l'auditeur dans une certaine situation de communication.

VII.1 LA VARIATION DU SENS EN CONTEXTE

Même si cette définition de Bloomfield ne révèle qu'une facette de la signification des formes linguistiques, elle démontre à quel point il est difficile de la cerner. D'après cette définition, la signification de n'importe quelle forme linguistique est tributaire de la situation dans laquelle elle est exprimée, assortie de l'interprétation que l'auditeur lui prête au moment de la parole. Illustrons cela par l'exemple suivant:

normalement, quand on demande à quiconque s'il est *occupé*, le terme *occupé* est interprété comme suit :

être accaparé par quelque chose que l'on fait à un moment donné (nous faisons ici abstraction des autres acceptions du mot *occupé* en français).

Supposons qu'un employé introduit sa tête dans le bureau du patron et lui pose la question :

Êtes-vous occupé en ce moment ?

Il est fort probable que cette question sera interprétée comme suit par le patron :

Puis-je entrer ?

Il se peut aussi que ce dernier donne au terme *occupé* sa signification habituelle et qu'il réponde :

Oui, je suis très occupé, je prépare le budget.

En fait, dans cette réaction, la signification du terme *occupé* devient ambigu, il pourrait vouloir dire, simplement,

J'ai quelque chose à faire,

ou

Vous ne pouvez pas entrer en ce moment,

etc.

Le linguiste et le pédagogue qui se proposeraient de décrire et d'enseigner le signifié du mot *occupé* le feraient comment ? Se contenteraient-ils de décrire son sens habituel sans aucune référence aux contextes et situations éventuelles ou devraient-ils tenir compte de toutes les situations possibles dans lesquelles ce mot peut apparaître ?

Cet exemple et les questions que nous avons posées ne reflètent qu'un type de difficultés auxquelles se heurtent le linguiste en essayant de décrire le sens des mots d'une langue et le pédagogue qui doit concevoir des stratégies didactiques pour enseigner le vocabulaire. Ce dernier doit, en fait, exposer l'apprenant à une très grande variété de textes et de situations qui font ressortir, autant que possible, la variété des emplois des éléments lexicaux. À cause de ces difficultés, les linguistes, très particulièrement les Américains depuis Bloomfield, se sont désintéressés de la sémantique. Ils ont décidé que la sémantique, contrairement à la syntaxe/morphologie et à la phonologie/phonétique, ne se prêtait pas à des études scientifiques précises. Pour ces

mêmes raisons, la linguistique moderne, jusqu'aux années 1960, s'est concentrée sur la syntaxe/morphologie et sur la phonologie/phonétique. Jusqu'à cette époque-là, la sémantique était « le parent pauvre » de la linguistique. Cela dit, il existe une méthode opérationnelle de description sémantique permettant de décrire certains vocabulaires spécifiques de la langue. Ce n'est pas une panacée, ce n'est pas une méthode descriptive universellement applicable, mais c'est un premier pas, quelque peu hésitant. Nous en parlons ici eu égard à la valeur pédagogique de cette méthode de description sémantique qui s'appelle *analyse sémantique componentielle*.

VII.2 L'ANALYSE SÉMANTIQUE COMPONENTIELLE

Disons, tout d'abord, que le lecteur reverra avec profit, les schémas des traits sémantiques de *chaise* et de *table* à II.1, dont ce chapitre est une expansion.

Une analyse sémantique componentielle consiste à dégager les *traits sémantiques caractéristiques* du sens d'un mot. Elle s'inspire de la phonologie, très particulièrement des méthodes de description des phonèmes.

Expliquons cela. Chaque phonème est un ensemble de traits caractéristiques. Par exemple, en français, le phonème [p] est une consonne *occlusive, bilabiale, sourde* alors que le phonème [b] est une consonne occlusive, bilabiale *sonore*. Cet ensemble de traits phonétiques respectifs des [p] et [b] est exclusif. Si l'on demandait à un phonéticien une consonne française occlusive bilabiale, sourde, il donnerait [p], si on lui demandait une consonne française occlusive, bilabiale, sonore, il donnerait [b]. Les membres de plusieurs paires de phonèmes, en français, se démarquent par un seul trait : sonore/non sonore. Il s'appelle *trait pertinent*. On considère comme significatif (*pertinent* dans la terminologie de cette méthode) tout fait de langue nécessaire à la communication. Ainsi, le caractère sonore du phonème [d] est significatif parce qu'il permet de distinguer ce phonème du phonème [t]. Le locuteur ne transmettrait pas le message escompté par lui si au lieu de dire

Je vois le doigt [dwa],

il disait

Je vois le toit [twa].

Il se produirait une « rupture » de communication. D'autre part, si au lieu de prononcer, dans une phrase française, un [t] *labio-dental* à

la française, il prononçait un [t] *rétroflexe* à la suédoise, ce locuteur ne modifierait guère le sens du message *Je vois le toit* [twa] parce que le point d'articulation exact de ce phonème dans la partie antérieure de la *cavité buccale* n'en est pas un trait (phonologique) pertinent. Il en résulte que du point de vue *fonctionnel*, la non-sonorité du [t] est pertinente alors que son caractère rétroflexe ou relativement antérieur ne l'est pas.

La phonétique nous apprend qu'en plus de ses traits pertinents, chaque phonème peut avoir d'autres traits, tout dépendant de son contexte dans la chaîne parlée. Or, d'un point de vue fonctionnel, ces traits-là ne sont pas pertinents, ils sont contextuels, ils appartiennent à une réalisation particulière du phonème dans la chaîne parlée. Une tâche importante du phonologue consiste à décrire les caractéristiques du phonème qui permettent de l'identifier, de le distinguer des autres phonèmes de la langue à l'exclusion des caractéristiques qui ne sont pas pertinentes sur le plan fonctionnel. En sémantique, on applique à certains mots ayant un sens concret des méthodes d'analyse sémantique calquées sur les principes phonologiques expliqués *supra*; c'est l'*analyse sémantique componentielle*. Définissons-la :

L'analyse sémantique componentielle consiste à décrire les traits sémantiques qui caractérisent le signifié d'un mot et son trait sémantique pertinent qui le distingue d'un autre signifié de la langue.

VII.2.1 Le paradigme des sièges

En nous inspirant du *Petit Larousse Illustré* et du *Petit Robert*, nous analyserons par la suite les traits sémantiques pertinents des signifiés des *tabouret*, *chaise*, *fauteuil*, *causeuse* et *sofa*; le trait sémantique pertinent (**tsp**) est indiqué pour chaque paire dont les membres sont distingués par lui.

	<u>tsp</u>	
<u>tabouret</u> : <i>siège sans bras ni dossier pour une personne</i>	}	sans/avec dossier
<u>chaise</u> : <i>siège à dossier, sans bras, pour une personne</i>		
<u>chaise</u> : <i>siège à dossier, sans bras, pour une personne</i>	}	sans/avec bras
<u>fauteuil</u> : <i>siège à dossier, avec bras, pour une personne</i>		

<u>fauteuil</u> : <i>siège à dossier, avec bras, pour une personne</i>	} pour une/deux personne(s)
<u>causeuse</u> : <i>siège rembourré, à dossier, avec bras, pour deux personnes ; Le Petit Robert le définit comme un canapé pour deux personnes</i>	
<u>causeuse</u> : <i>siège rembourré, à dossier, avec bras, pour deux personnes</i>	} pour deux/ plus de deux personnes
<u>sofa</u> : <i>siège rembourré, à dossier, avec bras, probablement pour plusieurs personnes</i>	

Nous remarquons, dans ces définitions, deux éléments très importants :

Le trait *siège* caractérise le groupe ; de plus, chaque signifié se caractérise par d'autres traits sémantiques.

Chaque membre du groupe se distingue du membre qui le suit sur la liste donnée ci-haut par un trait sémantique pertinent, lequel est indiqué après l'accolade réunissant les membres de chaque paire.

Certains signifiés ont beaucoup de caractéristiques communes avec d'autres signifiés du même groupe alors que d'autres signifiés ont moins ou très peu de caractéristiques communes ; ainsi, *chaise* a plus de caractéristiques communes avec les membres du groupe que *sofa*. On pourrait, par exemple, demander d'apporter une chaise en référant à un siège mais on demanderait d'apporter un sofa seulement si on voulait spécifiquement ce type de siège ; siège, terme commun, ne peut être remplacé que par chaise. Voir ci-après l'analyse de *siège*.

Les signifiés des membres du groupe se délimitent réciproquement ; hors contexte, un membre n'acquiert sa signification complète que par opposition aux autres mots du même groupe (I.3 La signification et la valeur).

Siège, en plus de caractériser le champ sémantique donné *supra*, il le qualifie à titre de terme commun. On pourrait, par exemple, demander d'apporter *un siège* sans en préciser le type attendu. Rappelons, par ailleurs, qu'il en va de même pour le mot *véhicule* ; en faisant abstraction de ses emplois métaphoriques et de son verbe dérivé (*véhiculer des idéologies*, par exemple), on le conçoit comme le terme commun qualifiant et caractérisant ce champ sémantique, tel que défini par *Le Petit Robert* :

Engin à roue(s) ou à moyen de propulsion servant à transporter des personnes ou des marchandises.

Les membres du champ sémantique *véhicule* se prêtent à l'analyse en traits sémantiques caractéristiques telle que faite *supra* pour *siège*.

Un groupe de mots comme celui que nous venons d'analyser constitue un *champ sémantique*.

VII.2.2 L'analyse sémantique componentielle en regard de l'analyse phonématique

Rapprochons, à titre d'exemple, l'analyse sémantique componentielle de l'analyse phonologique des *consonnes occlusives* en français. La fonction discriminante du trait pertinent de sonorité dans le groupe des consonnes occlusives françaises est illustrée dans le schéma suivant.

Le trait pertinent de sonorité distinguant les consonnes occlusives du français standard.

	bilabiales	labio-dentales	vélaires
sourdes	p	t	k
sonores	b	d	g

Le trait *occlusion* caractérise le groupe; en plus, chaque consonne du groupe est caractérisée par un ensemble individuel de traits phonologiques.

Le groupe est constitué d'un certain nombre de paires de phonèmes; les membres de chaque paire se distinguent l'un de l'autre par le trait pertinent de sonorité.

Cette mise en regard met en évidence les ressemblances entre l'analyse en traits pertinents phonologiques et l'analyse en traits pertinents sémantiques.

D'un point de vue psychologique, l'organisation sémantique opérée par la langue est très importante étant donné que chaque nouvelle expérience acquise se case dans notre mémoire dans un champ sémantique nous permettant de raffiner notre conceptualisation. Cette organisation, opérée par la langue, aide aussi à la mémorisation des faits lexicaux.

VII.2.3 Le terme commun caractérisant un champ sémantique

Nous avons constaté que le champ sémantique analysé *supra* est caractérisé par *siège*. D'autres termes communs sont *fruit*, *légume*, *couleur*, etc. Cela dit, il faut noter que certains champs sémantiques dans une langue ne sont pas caractérisés par un terme commun. Par exemple, *échelle*, *escabeau*, *marchepied*, *étrier* – des objets sur lesquels on monte – n'ont pas de terme commun. En hébreu, il y a des mots pour désigner les sortes de déplacements (*marcher*, *voyager*, *voler*, etc.), mais le mot commun signifiant *aller* n'existe pas ; on doit toujours préciser le mode de déplacement : *voyager en véhicule ou en bateau*, etc. La notion commune aux signifiés du champ sémantique de l'âge en français moderne (*vieux*, *jeune*, *ancien*, *âgé*, *neuf*) n'est pas exprimée par des mots. L'organisation conceptuelle en champs sémantiques n'est donc pas uniforme. Elle n'est pas non plus forcément égale dans toutes les langues. Dans la mesure où un terme commun n'existe pas dans une langue, il est souvent difficile, pour les locuteurs de cette langue, de saisir le terme commun d'une autre langue.

VII.2.4 Le rôle de l'analyse sémantique componentielle en pédagogie linguistique

À la lumière de l'analyse sémantique componentielle, nous porterons ici un deuxième regard sur la description psycholinguistique de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant présentée à VI.4.

L'analyse sémantique componentielle jette la lumière sur divers faits psycholinguistiques. Certaines observations démontrent qu'à l'acquisition de la langue maternelle, l'enfant « analyse » les mots en traits sémantiques et il « conceptualise ». Lorsqu'il entend, pour la première fois, un mot associé à un objet spécifique de la réalité, il le lie à ce seul objet. Il établit, donc, une corrélation directe entre le signifiant du mot et un référent, sans passer par le signifié. C'est une étape préliminaire à la conceptualisation. Par l'expérience, l'enfant constate que le mot qu'il avait attribué à un seul objet s'emploie, dans la langue, pour désigner d'autres objets de la réalité. Il saisit les traits sémantiques caractéristiques de ces objets, qui les classent sous un seul concept (signifié), en les démarquant, dans la langue, de d'autres objets. Il a déjà été dit (*ibid.*) qu'il se peut que l'enfant, à un certain stade de l'apprentissage du signifié du mot, généralise trop ou pas assez. Dans le premier cas, il inclura, sous un même concept, des objets de la réalité

qui, dans la langue, sont désignés par d'autres mots ; dans le deuxième cas, il en omettra certains que la langue classe sous un même concept. Petit à petit, sa conceptualisation se raffinerait pour s'identifier, enfin, à celle du locuteur adulte de la langue. Il saisirait, en raffinant ses connaissances du vocabulaire de la langue, les traits sémantiques pertinents qui distinguent, respectivement, les membres de chaque paire d'un champ sémantique (revoir I.3, particulièrement, I.3.1 La valeur sémantique en traduction et en pédagogie).

Reproduisons, pour illustrer cela, un exemple de E.V. Clark (1973), repris et traduit par C. Germain (1981) :

[...] il est probable que l'enfant appellera autobus un camion la première fois qu'il en désignera un, jusqu'à ce qu'il perçoive ou qu'on lui fasse voir qu'un camion se différencie d'un autobus par le fait que l'un sert au transport des personnes alors que l'autre est destiné au transport des marchandises, et ainsi de suite avec les autres moyens de transports [...]. L'enfant tend dès le début à généraliser l'emploi de la plupart des mots au-delà de leur classe habituelle de référents. Puis, graduellement, à mesure que son vocabulaire augmente, il tend à restreindre l'extension des mots déjà appris, en leur ajoutant de nouveaux traits de sens. Par exemple, c'est vraisemblablement en ajoutant de nouveaux traits comme « aboie », « de taille moyenne », etc. que ne sont plus désignés comme des chiens les vaches, les chevaux, les girafes, etc. (p. 137).

VII.2.5 Les problèmes pédagogiques relatifs à l'analyse sémantique en traits sémantiques caractéristiques et pertinents

Les champs sémantiques ne sont pas tous organisés de la même façon. Les membres du champ sémantique *siège*, par exemple, se distinguent par un trait sémantique pertinent. Il n'en va pas de même pour tous les autres champs. Il est possible de définir les traits sémantiques caractéristiques des membres du champ sémantique des fruits, mais on ne peut définir ses traits sémantiques pertinents. Suivant *Le Petit Robert*, *orange* se définit comme un

fruit comestible de l'oranger (agrume) d'un jaune tirant sur le rouge.

Quel serait le trait sémantique pertinent permettant de distinguer *orange* de *mandarine* ou de *tangerine* qui, en réalité, en sont les fruits les plus proches ? Nous savons, intuitivement, que les agrumes appartiennent à un champ sémantique, membre d'un champ sémantique plus large, *les fruits*, qui n'est pas organisé comme celui des *sièges* où l'on peut parler de traits sémantiques pertinents. Par ailleurs, comment définir *fruit*, le terme commun de ce champ sémantique ? Cela

dit, on peut toutefois postuler que dans notre mémoire, les mots sont organisés selon leurs champs sémantiques respectifs. La pédagogie des langues doit en tenir compte.

La démonstration est la meilleure stratégie pédagogique pour enseigner aux apprenant d'une langue seconde les mots qui se caractérisent par la notion d'*agrume*; la définition d'*orange*, donnée ci-haut, ne suffirait aucunement. Il en va ainsi pour d'autres champs sémantiques, tel celui de *légume*.

La capacité de l'apprenant à conceptualiser et son expérience dans sa langue maternelle lui permettent de généraliser pour arriver au signifié à partir d'un seul référent typique. Il y a quand même un risque à considérer, dont on a parlé *supra*, relativement à l'acquisition de la langue maternelle. Étant donné la tendance naturelle de l'être humain à généraliser, il risque de généraliser trop ou pas assez à partir de l'enseignement par la démonstration. Par exemple, il risque de nommer *orange* une mandarine ou une tangerine, surtout si elles n'existent pas dans son environnement. Notons que suivant le principe de la délimitation de la valeur sémantique du mot relativement aux autres membres du champ sémantique, la démonstration de l'orange doit s'accompagner de celle des fruits les plus proches, telles les mandarines et les tangerines. Ajoutons que, dans la réalité, la différence entre ces fruits, qui portent différents noms, est arbitraire.

Page laissée blanche intentionnellement

Les substituts

D'après Leonard Bloomfield (p. 146), le *substitut* est un mot qui peut se substituer à un autre dans un certain contexte, sans modifier le sens du message. Disons, tout d'abord, que le lecteur a intérêt à revoir III.3 Le générique avant d'entreprendre la lecture du présent chapitre.

Le substitut a les traits sémantiques communs à tous les membres d'un champ sémantique, à l'exclusion de traits sémantiques particuliers. Ainsi, *quelqu'un* a les traits sémantiques suivants :

être humain, singulier, masculin ; appartient à la catégorie des pronoms.

Il a les traits sémantiques suivants :

singulier, masculin ; appartient à la catégorie des pronoms.

En fait, tous les pronoms de troisième personne sont des substituts. La différence entre les pronoms personnels et ceux comme *quelqu'un* est aussi contextuelle :

les pronoms de troisième personne sont *anaphoriques* alors que *quelqu'un*, *quelque chose*, *rien*, etc. ne le sont pas.

Définissons *anaphore* :

Un mot, une expression anaphorique ou, plus simplement, une *anaphore* renvoie à un objet mentionné auparavant. Dans la phrase

François mange une pomme, il est très glouton,

il est une anaphore. Une phrase comme *quelqu'un arrive* est acceptable, même en dehors de tout contexte ; une phrase comme *Il arrive*, en dehors de tout contexte ou situation, est inacceptable. L'objet auquel renvoie l'anaphore peut être indiqué par la situation

(contexte extralinguistique). On attend François, on le voit arriver et on déclare :

Il arrive!

Il, dans cette phrase, est une anaphore ; sa valeur anaphorique est déterminée par le contexte extralinguistique.

D'autres types de substituts qui dénotent tout un champ sémantique sont

fruit, légume, véhicule, meuble, animal, etc.

Certains mots peuvent avoir un sens particulier dans certains contextes et devenir substituts dans d'autres. *Maison*, par exemple, peut signifier un bâtiment habité comportant des chambres, une cuisine, une ou plusieurs salles de bain, etc. *Maison* peut aussi être substitut dans des phrases telles que

Si vous voulez me parler, passez me voir à la maison,

même si le locuteur habite un appartement.

À cet égard, la différence principale entre *maison* et *appartement* réside en ce qu'appartement a toujours un sens particulier et ne peut jamais être substitut.

VIII.1 L'UTILITÉ DES SUBSTITUTS AUX APPRENANTS

Au niveau de la communication, le substitut peut remplacer des mots ayant un sens plus spécifique, ce qui permet une grande économie, surtout aux apprenants dont le vocabulaire est relativement limité. Par exemple, dans un magasin de fruits, celui dont les connaissances du français sont limitées peut, en pointant vers des pommes, demander :

Combien coûtent ces fruits ?

Toutefois, étant donné la tendance tout à fait naturelle des apprenants de langues secondes à apprendre par déduction, l'enseignant doit créer des situations permettant de généraliser à partir d'objets particuliers. Ainsi, en montrant une chemise, un pantalon, une blouse, etc. et en enseignant leurs noms respectifs, il peut, en généralisant, enseigner le mot *habit*. Connaissant ce mot, l'apprenant dispose d'un outil linguistique lui permettant d'exprimer des phrases telles que :

J'ai beaucoup d'habits à la maison

*Ma mère m'a acheté de beaux habits,
etc.*

Par la suite, il s'agira d'enrichir le vocabulaire appartenant à ce champ sémantique.

Page laissée blanche intentionnellement

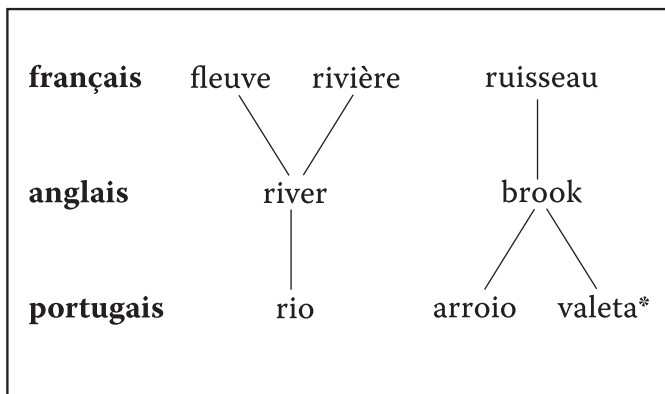
Langue, société et culture

IX.1 LA LANGUE ET LA VISION DU MONDE

Le vocabulaire d'une langue renferme l'essentiel de la culture d'une communauté linguistique. C'est pourquoi le vocabulaire propre à une communauté linguistique renferme des concepts qui, souvent, sont difficilement véhiculés par le vocabulaire d'une autre langue. L'organisation des signifiés, dans un champ sémantique, correspond à une **vision du monde** particulière à la langue et à sa communauté linguistique. La langue traduit la réalité à sa façon. Cela explique les différences fondamentales qui existent, sur le plan sémantique, entre les langues ayant des répercussions très importantes sur les plans sociologique, psychologique et pédagogique. Le linguiste français Georges Mounin cite (en le traduisant) Trier :

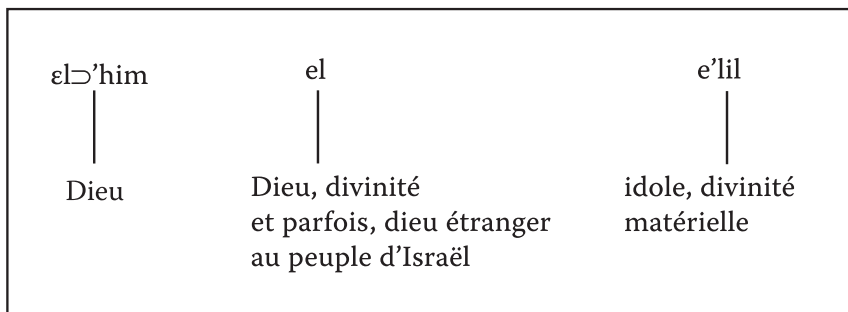
Chaque langue est un système qui opère une sélection au moyen et aux dépens de la réalité objective. En fait, chaque langue crée une image de la réalité, complète, et qui se suffit à elle-même. Chaque langue structure la réalité à sa propre façon et, par le fait même, établit les éléments de la réalité qui sont particuliers à cette langue donnée.

Disons, en passant, que Trier met en évidence certains aspects du caractère arbitraire des relations entre le système conceptuel de la langue et la réalité. Suivant ses idées sur les relations entre la langue et la réalité, nous pourrions, par exemple, supposer qu'une langue « percevrait » deux objets distincts dans *chaise* et *tabouret* alors qu'une autre langue n'en « verrait » qu'un seul. Cette différence entre la conceptualisation de la réalité par différentes langues semble évidente lorsqu'on compare les termes que le français, l'anglais et le portugais emploient pour dénoter des cours d'eau :



* Eau qui coule le long des trottoirs.

D'après Whorf, certains aspects de la réalité représentés par la langue ne sont pas accessibles à ceux qui ne connaissent pas cette langue. Quoique cette conception ait été contestée, elle semble se confirmer, au moins partiellement, par les faits. Il nous semble plausible que certains aspects des cultures orientales qui s'expriment dans leurs langues respectives sont difficilement accessibles à ceux qui ne connaissent pas ces langues. En hébreu biblique, par exemple, il y a plusieurs mots identifiant Dieu et, en général, la conception de divinité. En voici un exemple :



Citons le verset 81, 10 des psaumes :

*Qu'il ny ait au milieu de toi point de **dieu** étranger.*

La version hébraïque emploie *el*. Étant donné que la langue française (comme l'anglaise, d'ailleurs) ne possède pas de terme équivalent, sa traduction française est rendue par **d** minuscule. Dans le verset suivant (81, 11), on trouve :

*Je suis l'éternel ton **Dieu**.*

Le terme hébraïque employé ici est [על־הים]

Il en ressort que, souvent, les traductions sont approximatives. Étant donné qu'un concept propre à une langue/communauté linguistique n'est pas véhiculé par une autre langue, il est très difficile pour les sujets parlants cette dernière de le saisir. Prenons comme exemple le premier verset de la Bible :

Au commencement Dieu créa le ciel et la terre.

L'original hébraïque emploie pour *créa* le verbe [ba'ra], qui veut dire *créa à partir du néant*.

Cette notion, qui n'est rendue en français par aucun mot, se perd dans la traduction française et dans d'autres traductions de la Bible. D'autant plus que l'action dénotée par le verbe hébraïque est toujours attribuée à Dieu qui, lui seul, peut créer ainsi.

Les liens étroits entre la langue et sa culture expliquent, dans une très grande mesure, l'existence d'emprunts lexicaux qui, souvent, ne sont que les concepts d'une langue transférés à une autre langue, avec ou sans leurs signifiants respectifs. Donnons quelques exemples d'emprunts, mais précisons d'abord que les transferts lexicaux seront abordés en détail dans le chapitre XIV Les influences étrangères en français.

Anglais —————> Français: *week-end, crash, five o'clock tea, no man's land, clam, parking, stress, shampoing, shopping, drug store, chewing gum, input, output, etc.*

Français —————> Anglais: *rapport, coup d'État, résumé, chic, bistrot, rendez-vous, hors d'œuvre, apéritif, etc.*

Allemand —————> Anglais: *gesundheit, kindergarten, blitzkrieg, etc.*

Hébreu —————> Français: *tohu-bohu*; aussi des mots de la liturgie qui se trouvent en français et dans d'autres langues: *amen, alléluia, hosanna, etc.*

IX.2 LA CONSCIENCE DE LA RÉALITÉ ACQUISE PAR L'ENTREMISE DE LA LANGUE

Beaucoup de faits de la réalité sont appris par l'entremise de la langue et non par celle d'expériences individuelles. L'enfant qui vit dans un environnement linguistique riche et varié se développera plus vite intellectuellement que celui qui vit dans un environnement

linguistique pauvre. Aussi, un enfant qui est davantage exposé à un modèle linguistique se développera plus vite que celui qui y est moins exposé.

Étant donné que, d'après les théories cognitives, l'enfant possède un mécanisme linguistique inné, il est capable de saisir les faits de la réalité par l'entremise et le prisme de sa langue. Par exemple, il apprend à identifier l'objet *pomme* par son association du mot *pomme*, entendu dans son environnement. Il ne peut saisir la substance naturelle d'une pomme comme le ferait, par exemple, le scientifique. Il ne peut, non plus, expliquer les caractéristiques qui démarquent une pomme d'une poire. La conceptualisation par l'individu dépend donc de sa langue. Claude Germain (p. 50) donne quelques exemples pour illustrer cela :

[...] (les) Canadiens qui, habitués depuis toujours à mesurer les distances en milles, se sont vu imposer récemment (en 1977) le système métrique. Même en connaissant bien les règles de conversion d'un système à l'autre, la majorité des Canadiens, quelques années plus tard, en sont encore à calculer selon le mode traditionnel.

Il ajoute que

En France, après une quinzaine d'années de mise en vigueur du calcul en francs nouveaux, il se trouve encore des gens qui continuent à compter en anciens francs.

L'acquisition des notions de poids se fait par l'entremise de la réalité et par le prisme de la langue. L'acheteur, habitué à faire des emplettes, sait, par expérience, qu'une certaine quantité de viande pèse tant et que cela se traduit en kilos, divisés en grammes, ou en livres, divisées en onces, tout dépendant de ses habitudes langagières, acquises par association à ces poids respectifs. La conceptualisation des unités de mesure se fait, elle aussi, par l'expérience de l'individu, conjuguée à des associations linguistiques. Il en va de même pour les unités de température.

IX.2.1 La culture d'une communauté linguistique s'apprend à travers sa langue

La langue est, de prime abord, un moyen de communication qui permet aux sujets parlants de recevoir et de transmettre une gamme très variée et, pratiquement illimitée, de messages. Les programmes de langue, de nos jours, mettent l'accent sur le développement de la compétence communicative de l'apprenant dans la langue apprise. Cependant, l'utilité de la langue ne se limite pas à la communication. La langue, véhiculant la culture de sa communauté linguistique, doit

s'apprendre aussi dans le contexte de cette culture. Cela peut se faire au moyen de matériaux pédagogiques tels que des écrits littéraires et des récits historiques, entre autres. *A fortiori*, parce que seule la langue de la communauté linguistique exprime adéquatement et précisément les faits culturels pertinents, l'efficacité de tout autre moyen de transmission, une autre langue par exemple, n'est, tout au plus, qu'approximative. Il nous semble possible de suggérer que quiconque n'a lu l'Ancien Testament en hébreu n'en comprend pas tout à fait le sens réel du premier verset qui relate une œuvre divine, illustrée par le verbe *ba'ra*, que seul Dieu a pu accomplir (IX.1 La langue et la vision du monde). Quiconque ne connaît le portugais du Brésil ne comprend pas tout à fait les distinctions entre les différents types de bois illustrés par cette langue (voir X.1 Le caractère intrinsèque des champs sémantiques). Afin de comprendre le folklore, l'histoire et la mythologie américains, il faut connaître des mots tels que *Far West*, *shérif*, *cow-boy*, etc. Des mots tels que *pampas* et *gaucho* appartiennent au folklore argentin. L'association de la langue à la culture explique, entre autres, la raison pour laquelle les rites catholiques, pendant de longues années, se sont déroulés en latin. De nos jours, encore, la prière à la Sainte Vierge, en français, commence par le mot latin, *Ave* (*Ave Maria* [...]).

Il s'ensuit que l'enseignement d'une langue étrangère ne peut devenir un simple processus aride d'enseignement de vocabulaire, de règles de grammaire et de phonétique accompagnés d'exercices dans des situations de communication. C'est, aussi, un processus dynamique qui se déroule dans le contexte de l'enseignement de la culture associée à la langue. Concluons en disant qu'au Canada, l'enseignement des deux langues officielles prend de l'importance. Concernant les anglophones et les francophones, il ne s'agit pas simplement de les doter de moyens communs de communication, mais, surtout, de leur permettre de comprendre les deux cultures.

IX.3 LES REGISTRES DE LANGUE

Le registre de langue est caractérisé principalement par son vocabulaire. Son emploi est tributaire de l'appartenance du sujet parlant à une couche sociale donnée et des circonstances sociales de la communication. Le locuteur natif peut posséder plusieurs registres de sa langue maternelle. Notons que la notion de registre de langue est erronément associée à celle de niveau de langue.

Lorsqu'un locuteur savant parle à un public de scientifiques, il emploie une terminologie professionnelle pour expliquer des processus physiologiques, sexuels, etc. Dans des circonstances moins formelles et très particulières, en parlant des mêmes faits, il utilise un autre registre, considéré, normalement, comme *vulgaire*. Ainsi, les mots *pute* et *putain* sont qualifiés de vulgaires par *Le Petit Robert*; ils ont une « connotation négative » (voir IX.4 La connotation). Par contre, le mot *prostituée*, qui, au niveau du sens est pratiquement synonyme de *pute* et *putain*, n'a aucune connotation.

Nous avons déjà dit que les registres de langue s'identifient relativement aux couches sociales d'une même communauté linguistique. *Le Petit Robert*, par exemple, qualifie les registres de langue du français de *familier*, *vulgaire*, etc. et celui qu'il considère comme *standard* n'a pas de qualificatif. Il est non marqué, dénué de caractéristiques socio-linguistiques particulières, plus proche de la langue écrite et employé par les couches sociales les plus privilégiées.

Le registre standard est celui qui s'enseigne à l'école. Il comporte les règles de grammaire, la prononciation et le vocabulaire que le système scolaire veut faire acquérir aux élèves. C'est celui que l'école considère comme *langue normative*, celui qui comporte les normes d'usage que l'on « doit acquérir et employer » et celui qui est enseigné dans les cours de langue à l'université. C'est aussi le registre international qui permet aux membres d'une même communauté linguistique de communiquer à travers le monde. C'est le registre que l'on trouve dans la « bonne presse ». Il est proche de la langue littéraire, surtout contemporaine.

L'existence d'une langue totalement normative en dehors de circonstances très particulières et formelles, comme enseigner dans la salle de classe, prononcer un discours, est rare. Il arrive que l'enseignant, qui enseigne aux élèves l'emploi de l'expression de la négation *ne [...] pas*, dise, en dehors de la salle de classe, *j'veux pas [...] au lieu de je ne veux pas [...]*, considéré comme normatif, « correct ». La phrase négative sans *ne* serait considérée comme fautive, non standard.

Donnons quelques exemples de plusieurs registres, inspirés du *Petit Robert*:

<u>Registre vulgaire ou familier</u>	<u>L'équivalent standard</u>	
<i>faire chier</i>	<i>déranger</i>	<i>importuner</i>
<i>emmerder</i>	<i>déranger</i>	<i>importuner</i>

<i>embêter</i>	<i>déranger</i>	<i>importuner</i>
<i>agacer</i>	<i>irriter</i>	
<i>môme</i>	<i>enfant</i>	
<i>gosse</i>	<i>enfant</i>	
<i>machin</i>	<i>objet</i>	<i>chose</i> <i>personne</i>
<i>nana</i>	<i>maîtresse</i>	
<i>gonzesse</i>	<i>fille</i>	<i>femme</i>
<i>nénette</i>	<i>jeune fille</i>	<i>compagne</i>

Les mots considérés comme vulgaires ou familiers ont une connotation sociale particulière alors que les mots standard sont non marqués, sans connotation (IX.4.1).

Ajoutons que le choix d'un registre de langue par le locuteur qui connaît les divers registres est souvent conditionné par les circonstances de la communication. Le membre d'une communauté linguistique qui, normalement, emploie un registre de langue particulier pourrait, dans certaines circonstances, en choisir un différent. Par exemple, une personne qui, normalement, emploie le registre standard non marqué, pourrait, dans des circonstances de communication non formelles (dans un bistro, par exemple) choisir des formes du registre considéré comme familier, voire vulgaire. D'après Henry Schogt (p. 45), le registre de langue résulte souvent d'une sélection inconsciente de la part du locuteur qui s'adapte quasi automatiquement à la situation sociale du moment. En cela, le registre de langue se distingue du style qui présuppose une élaboration délibérée.

IX.3.1 Les registres de langue en pédagogie linguistique

L'existence de plusieurs registres dans une même langue enferme l'enseignant dans un dilemme: doit-il enseigner les mots considérés comme familiers, vulgaires et argotiques ou s'en tenir aux mots qui appartiennent au registre standard normatif non marqué, considérés comme étant de bon aloi? Il lui incombe d'expliquer tous ces mots à l'apprenant qui les aurait rencontrés dans un texte ou dans une situation de communication. En règle générale, par conséquent, on doit enseigner la langue normative tout en expliquant les termes non normatifs selon les circonstances de l'apprentissage. Voir, plus loin, IX.4.4 La place de la connotation dans un programme de langue.

IX.4 LA CONNOTATION

La *connotation* est étroitement liée au contexte social de la langue et relève des registres de langue. Elle tient de la valeur émotionnelle attribuée à un mot par la communauté linguistique. D'après Bloomfield, les connotations attribuées à un mot reflètent les attitudes de la société à l'égard de ce mot-là et non, forcément, à son sens. Les connotations ne sont qu'indirectement reliées au sens même du mot. Ainsi, on ne mentionne pas, dans certaines circonstances sociales, des mots qui ont trait au sexe ou à certains processus physiologiques. Dans un autre registre de langue, le langage scientifique, par exemple, on utiliserait des synonymes acceptables. Dans certaines sociétés, on mentionne certains mots dans des circonstances très particulières. La connotation démontre l'importance de l'aspect social de la langue ; elle est tributaire, surtout, des attitudes sociolinguistiques subjectives de la communauté linguistique ou d'un segment de cette communauté. Disons, d'ores et déjà, que la pédagogie des langues doit tenir compte de cette dimension sociolinguistique des mots.

Disons, en passant, qu'on distingue la connotation du mot de sa *dénotation*. La dénotation est synonyme de signifié. Si la connotation a une valeur émotive subjective suscitant une attitude particulière envers le mot, la dénotation est objective. *Le Petit Robert* définit cette dernière comme suit :

Élément invariant et non subjectif de signification.

La connotation peut s'exprimer par divers moyens ; on parlera, ici, des moyens lexicaux et morphologiques.

IX.4.1 La connotation exprimée par le lexique

Bloomfield (p. 155) écrit que dans beaucoup de communautés linguistiques, certaines formes linguistiques, considérées comme impropres, même taboues, se prononcent dans des circonstances très particulières et restreintes. Quiconque viole ces restrictions risque d'être humilié, voire pénalisé. Les formes linguistiques impropres appartiennent, pour la plupart, à certaines aires sémantiques ; toutefois, très souvent, il existe à côté de ces formes d'autres formes ayant le même sens mais pas la même connotation. Par exemple, le mot *prostituée* est tout à fait approprié alors que les mots *pute* et *putain* ne le sont pas.

Dans certaines communautés, les noms de divinités ou les mots qui ont trait à divers aspects religieux ne doivent se prononcer que

dans des conditions très formelles. Bloomfield donne les exemples suivants : *God, devil, heaven, hell, Christ, Jesus, damn* (*Dieu, satan, ciel, enfer, Christ, Jésus, maudit*). Il ajoute que dans certaines communautés amérindiennes, un homme ne prononce pas les noms de ses sœurs et des autres femmes de sa famille. Il explique cela en disant :

Je la respecte trop.

Signalons que les mots qui **connotent** un registre de langue considéré comme vulgaire n'entrent pas vite dans le lexique officiel de la langue. Ainsi, on trouve *con* dans *Le Larousse Illustré* de 1985, qualifié par lui d'emploi populaire, alors qu'on n'y trouve pas le mot *con(n)ard*. Ce dernier mot se trouve dans *Le Petit Robert* ; *con* ne se trouve pas dans l'édition de 1977 du *Petit Robert*, mais il se trouve dans l'édition de 1982.

IX.4.2 La connotation exprimée par la morphologie

La connotation par des marques morphologiques est plutôt rare en français. À côté de *propre*, il y a *propret*, *proprette*. C'est une forme affective dont *Le Petit Robert* (1994) donne l'exemple suivant, tiré de Gide :

Il y avait des ruelles propres, entre de petites maisons.

La connotation affective est exprimée par les suffixes /et/, /ette/. D'autres, exprimant l'affection, se trouvent dans les mots *bêta*, *bêtasse* ; dans *Le Petit Robert* (1994) :

C'est un gros bêta.

Voilà une fille tout à fait bêtasse.

Dans d'autres langues, le diminutif dit affectif est aussi exprimé par des marques morphologiques. Le portugais emploie le suffixe *gatinho/a/as* :

[iɲ[a];[s]]

Ainsi, *gato* (*chat*) devient *gatinho* (*petit chat*) qui n'exprime pas forcément les dimensions du chat mais, souvent, l'attitude affective du locuteur envers l'animal. Notons, en passant, qu'en français, nous trouvons *chaton*, le suffixe *on* n'exprimant pas forcément une connotation affective ; il sert plutôt à distinguer le chat mûr d'un jeune chat. Pour exprimer l'affection, on emploie, en hollandais, le diminutif [tje], en yidish et en hébreu moderne, le diminutif [le].

IX.4.3 Les expressions de politesse

Les expressions de politesse sont une autre marque connotative. Leur emploi dépend des circonstances de la communication ou de l'interlocuteur à qui on adresse la parole. Un exemple serait l'emploi du vouvoiement à l'impératif (*donnez-moi le livre*) au lieu du tutoiement (*donne-moi le livre*). Schogt affirme (p. 80) :

Les rapports sociaux entre celui qui parle et son interlocuteur entrent eux aussi en ligne de compte [...].

IX.4.4 La place de la connotation dans un programme de langue

Les questions pédagogiques concernant la connotation sont fortement liées au choix du registre de langue (IX.3.1). Quel registre de langue enseigne-t-on? Le normatif ou ceux qui sont marqués de connotations dites négatives, autrement dit, le vulgaire et le populaire? Doit-on enseigner des mots tels qu'*emmerder*, *pute*, *putain*, *con* et *connard* ou *importuner*, *déranger*, *prostituée* et *idiot*? Bien des questions. Il va sans dire que les programmes d'enseignement des langues adoptent le registre normatif. Par conséquent, ce sont des mots tels qu'*importuner*, *déranger*, *prostituée* et *idiot* qui sont enseignés plutôt qu'*emmerder*, *pute*, *putain*, *con* et *connard*. Cependant, ces derniers appartiennent à la langue courante et ils sont employés dans certaines circonstances de communication. En fait, le locuteur non natif d'une langue se reconnaît, souvent, par le fait qu'il emploie un registre formel de la langue, même dans des situations où le locuteur natif emploie un registre non formel. En France, au bistrot, le Français demande un *demi* alors que le locuteur non natif demande *un verre de bière*. C'est donc un dilemme. D'une part, on ne peut s'attendre à ce que l'école introduise un vocabulaire chargé de connotations dites « vulgaires » ; d'autre part, l'ignorance de ce vocabulaire est nuisible aux apprenants, surtout aux plus avancés. Une solution pratique consisterait à exposer l'apprenant à un milieu linguistique naturel où il acquerrait les expressions non enseignées dans le cadre du programme de langue formel. En effet, tout programme de langue doit inclure une période d'immersion de l'apprenant dans un milieu linguistique naturel.

Sans la connotation, la connaissance du mot est incomplète. *A fortiori*, cela est particulièrement vrai des mots qui se démarquent, dans certains contextes, par une valeur connotative plutôt que dénotative. C'est la distinction faite par Blomfield entre les mots *home* et *house*

(XI.1.1 La synonymie en pédagogie linguistique). C'est la différence entre *copain/copine* et *ami/amie*. Ces deux derniers mots ont, dans tous les contextes, la même dénotation alors que la première paire a une plus forte valeur affective. L'explication de ces mots doit donc se concentrer sur cette différence connotative.

Page laissée blanche intentionnellement

L'analyse interlinguistique des champs sémantiques

X.1 LE CARACTÈRE INTRINSÈQUE DES CHAMPS SÉMANTIQUES

Il est hautement improbable que les champs sémantiques de deux langues puissent se recouper. L. Hjelmslev (1968, p. 50) compare le champ sémantique français *arbre, bois, forêt* aux champs sémantiques danois et allemand correspondants. En nous inspirant de son modèle, nous faisons une comparaison entre les champs sémantiques correspondants de l'hébreu et du français et, ensuite, du portugais brésilien et du français :

Allemand	Français	Hébreu	Français
Baum	Arbre	[ets]	Arbre
Holz	Bois	[xur'fa]	Bois
Wald	Forêt	[jaarl]	Forêt

Portugais	Français
Acha (bois à brûler) <i>du latin Astula</i>	Bûche
Lenha (ensemble de morceaux de bois ramassés pour brûler) <i>du latin Ligna</i>	

Pau (morceau de bois)	Bois } Traduction du dictionnaire français/portugais } Parfois différence très floue en français
Madeira (matériel de construction, etc.)	
Bosque	
Mata (couvert d'arbres de la même espèce)	
Foresta (beaucoup plus grand et dense)	Forêt }
Selva (forêt équatoriale)*	

* Ce mot provient du latin *silva*, l'étymon de *selvagem* en portugais, *sauvage* en français. Aussi, il y a, en portugais, le mot *mato*, voulant dire terrain *non cultivé couvert de plantes agrestes* qui se case mal dans le schéma donné ci-dessus. On pourrait le traduire, approximativement, par *bruyère, hallier*.

Ajoutons que *bois*, au pluriel, et *forêt* sont synonymes dans certains contextes, comme dans la phrase

J'aime le son du cor, le son au fond des bois (Bois I.1).

Comparons une couleur en français à ses correspondantes en anglais :

Brown	{	• brun
		• roux (reddish) reddish-brown
		• bistre (blackish-brown)
		• bis, bise (greyish-brown)
		• marron, <i>Le Petit Robert</i> : de couleur brune ou rouge brune ; <i>Harrap's</i> : runway slave
		• châtain(e), <i>Harrap's</i> : une femme châtaine : a brown-haired woman
		• a brown-haired woman

L'analyse interlinguistique des champs sémantiques des mots exprimant des notions abstraites est particulièrement difficile étant donné que dans chaque langue, les limites entre ces champs sont très floues. C'est le cas, en français, des verbes *savoir* et *connaître* dont le partage des emplois n'équivaut pas toujours à un partage identique en anglais. Ainsi, dans les contextes où on emploie *savoir*, on peut, normalement, le traduire par *to know* :

Savez-vous qui vient nous visiter aujourd'hui ?
Do you know who is coming to visit us today ?

Je ne sais pas où trouver les livres de mon frère.
I don't know where to find my brother's books.

Dans certains contextes, les champs sémantiques de *savoir* et de *connaître* se chevauchent, autrement dit, ces deux verbes peuvent se substituer l'un à l'autre, sans modifier le sens du message. Dans ces contextes, l'anglais emploie *to know*, qui est le terme par lequel, le plus souvent, on traduit *savoir*.

Je sais/connaît un petit restaurant de poisson.
I know a small fish restaurant.

Il ne sait/connaît pas cette matière.
He doesn't know this subject.

Si *savoir* peut souvent se traduire par *to know*, le cas de *connaître* est plus compliqué. Nous avons constaté que là où les deux verbes français conviennent aux mêmes contextes, il est possible de rendre, en anglais, *connaître* par *to know*. Toutefois, là où il n'y a pas de chevauchement contextuel entre *savoir* et *connaître*, ce dernier, très souvent, ne peut se traduire en anglais par *to know*:

J'ai connu ma femme à Montréal.
I met my wife in Montreal.

La police a fait connaître à la presse l'identité du criminel.
The police revealed the identity of the criminal to the press.

Connaissez-vous la nouvelle d'un accident de voiture arrivé pas loin d'ici ?
Have you heard the news about a car accident that happened not far from here ?

Dans certaines expressions, *connaître* se traduit par *to know*:

Françoise est connue pour menteuse.
Françoise is known as a liar.

Dans des contextes qui expriment la conscience de l'existence d'une personne par une autre personne, le français emploie *connaître* et l'anglais, *to know*:

Je connais très bien François, on est allé à la même école.
I know François very well, we went to the same school.

Dans des contextes qui expriment la compétence dans une certaine discipline, le français emploie *connaître* et l'anglais, *to know*:

Françoise connaît très bien les mathématiques.
Françoise knows mathematics very well.

X.1.1 L'incidence du caractère intrinsèque des champs sémantiques sur la pédagogie linguistique

Ces dernières analyses interlinguistiques nous amènent à la conclusion que les aires sémantiques occupées par des mots «équivalents» dans des langues différentes ne se recoupent pas (hormis, peut-être, dans de rares exceptions). Ce fait de sémantique démontre, entre autres, le risque pris par l'enseignant qui se sert de la traduction comme outil pédagogique. Par exemple, en disant à l'apprenant du français anglophone que *savoir* veut dire *to know*, l'apprenant sera induit à des fautes telles que

** Je sais François depuis trois ans*

plutôt que

Je connais François depuis trois ans.

On revient, encore, à la notion saussurienne de valeur sémantique (I.3 La signification et la valeur).

En concevant ses stratégies didactiques pour l'enseignement du vocabulaire, l'enseignant doit tenir compte des limites sémantiques imposées à chaque mot par les autres membres de son champ sémantique. L'enseignement du verbe *connaître*, par exemple, doit se faire dans des contextes qui le démarquent clairement de *savoir*:

Je connais Toronto.

Je connais Françoise.

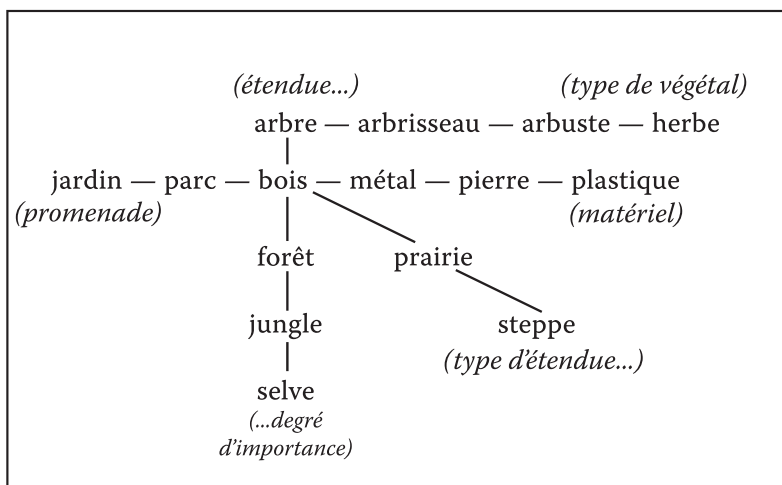
Je connais très bien l'œuvre de Sartre.

Je connais l'anglais.

Lorsque le verbe *connaître* est bien assimilé, on peut enseigner *savoir* en donnant des exemples qui le démarquent clairement de *connaître*. Dans la mesure où l'enseignant du français connaît parfaitement l'anglais, dans un cours de français destiné aux anglophones, il pourrait, avec une grande circonspection, indiquer les emplois principaux de *connaître* et de *savoir* qui correspondent à ceux de *to know* en mettant l'accent sur leurs emplois respectifs et sur leurs différences.

X.2 L'APPARTENANCE DU MOT À PLUSIEURS CHAMPS SÉMANTIQUES

Le mot, le plus souvent, appartient à plusieurs champs sémantiques, ce qui complique les analyses sémantiques interlinguistiques. Le champ sémantique auquel appartient un mot à un moment donné dépend du contexte ou de la situation de son emploi. Le mot *bois*, dans les exemples donnés ci-haut (X.1 Le caractère intrinsèque des champs sémantiques), appartient à un champ sémantique qui a comme trait sémantique «*étendue de terrain peuplée d'arbres*» (*Le Petit Robert, Forêt*). Dans ce champ, nous trouvons *arbre*, l'élément fondamental dans cette étendue, *forêt* et on peut y ajouter *bosquet*, *jungle* et *selve*. Or, ce champ sémantique n'est pas le seul dans lequel peut figurer le mot *bois*; si l'on change le trait sémantique qui sous-tend le champ sémantique «*étendue de terrain peuplée d'arbres*» on sera aussi obligé d'en changer les membres. Prenons le trait sémantique *matériel de construction*; on obtient un champ sémantique dans lequel on peut caser *bois*, mais ses membres sont différents de ceux que nous avons trouvé dans le champ sémantique précédent: *bois*, *métal*, *pierre*, *plastique*, etc. Les membres du champ sémantique ont changé parce que le mot *bois* est considéré ici dans un contexte différent, celui des *matériaux de construction*. Les traits sémantiques de *bois* mis en évidence dans ce champ sémantique sont autres de ceux que l'on trouve dans le champ sémantique «*étendue de terrain peuplée d'arbres*» où le rapport avec *arbre* y est à peine pertinent. Nous donnons ci-après un schéma plus complet des champs sémantiques de *bois* basé sur un schéma proposé par Schogt (p. 24):



Dans une telle analyse, chaque terme devient le noyau d'une constellation de champs sémantiques. Le sens d'un mot dans chacun de ces champs sémantiques est déterminé par son opposition aux autres mots du même champ.

X.2.1 Les stratégies didactiques conditionnées par l'appartenance du mot à plusieurs champs sémantiques

Répetons, tout d'abord, que la traduction comme moyen d'enseignement du vocabulaire doit être utilisée avec grande prudence et circonspection. Il s'ensuit aussi que l'apprenant doit s'habituer à utiliser un dictionnaire *unilingue*, surtout à un stade élémentaire de sa formation linguistique.

L'explication du sens du mot doit se faire à partir du contexte où il se trouve à un moment donné du processus pédagogique. Par exemple, si le contexte appartient au thème afférent à la construction, le mot *bois* s'enseignera comme matériel de construction; par contre, si le contexte appartient au thème afférent à « *étendue de terrain peuplée d'arbres* » (X.2), le mot *bois* s'enseignera comme élément de cette étendue. Sur le plan pédagogique, le sens du mot doit être considéré comme une valeur relative et non absolue. Par rapport à certains mots, on peut, peut-être, parler de valeur primaire et de valeur secondaire, la première s'enseignant avant la seconde. Le sens du mot *bois*, par exemple, est, de prime abord, associé à celui d'*arbre*. Le sens de *bois* en tant que matériel de construction étant dérivé de sa valeur primaire doit, par conséquent, s'enseigner après que cette valeur a été acquise.

X.3 LA DÉLIMITATION PARADIGMATIQUE ET LE SENS DU MOT EN CONTEXTE

La valeur sémantique du mot est établie par son opposition aux autres membres de son champ sémantique. En linguistique, on appelle, souvent, ce procédé *délimitation paradigmatique*. Elle explique, en partie, le caractère intrinsèque des champs sémantiques. Notons, en passant, qu'il ne faut pas confondre la délimitation paradigmatique avec le paradigme syntaxique. La notion de délimitation paradigmatique est du ressort de la sémantique et celle de paradigme syntaxique, de la syntaxe.

Le sens complet du mot ne peut être cerné par la seule délimitation paradigmatique. Il peut varier légèrement ou considérablement

en fonction du contexte. Une analyse paradigmatique nous donnerait, par exemple, le sens de *craindre* relativement à *redouter* et à *avoir peur* (I.3 La signification et la valeur). Or, les phrases données ci-après (inspirées de Schogt, p. 20) démontrent que cette analyse ne rend pas d'autres nuances sémantiques du verbe *craindre*. Dans

Je crains que vous n'ayez pas compris mon explication de ce mot,

l'expression *Je crains* pourrait se commuter avec *Il me semble que* sans que le sens de la phrase ne soit altéré. Par contre, dans la phrase

Il est très violent, cet homme, je crains qu'il ne m'attaque,

le sens du verbe *craindre* se rapproche de celui des autres membres de son champ sémantique. Cela veut dire qu'afin de cerner toutes les nuances sémantiques d'un mot, il faut procéder à une analyse contextuelle, autrement dit, il faut l'analyser, à partir d'un corpus et de questionnaires, dans tous les contextes réels dans lesquels il est susceptible de paraître. Ajoutons que ces nuances s'acquièrent, surtout, par l'expérience. Étant donné qu'un tel procédé ne saurait jamais être exhaustif, on ne pourrait que dégager les nuances les plus courantes du mot analysé.

Il arrive que le contexte linguistique du mot ne rende pas son sens précis en une certaine occurrence et qu'il faille, pour cela, recourir au contexte extralinguistique. Analysons, à titre d'exemple, le verbe *pouvoir* dans deux contextes extralinguistiques :

Monsieur, pouvez-vous m'aider ?

Supposons que cette question ait été posée à une personne qui portait un certain nombre de paquets ; dans une telle occurrence, *pouvoir* serait interprété comme *êtes-vous capable de [...] ?* Dans d'autres circonstances, ce même verbe pourrait s'interpréter comme

Auriez-vous la gentillesse de m'aider ?

X.3.1 L'enseignement du mot se fait toujours en contexte

La variation du sens du mot en fonction de ses contextes linguistiques et extralinguistiques semble renforcer le principe pédagogique voulant que le mot s'enseigne en contexte. À cet égard, le contexte de la parole est particulièrement important parce qu'il fait ressortir les diverses nuances du mot. Il s'ensuit que la conversation, en tant qu'outil pédagogique, doit être abondamment utilisée dans le cours de langue. L'enseignant des langues doit concevoir une grande variété de sujets

de conversation offrant à l'apprenant une multitude de contextes qui font ressortir une variété de nuances des mots.

X.4 LES TROUS LEXICAUX DANS DES ANALYSES INTERLINGUISTIQUES

Définissons la notion de *trou lexical* :

Il existe un trou lexical quand, dans une langue, il manque un mot dans un champ sémantique pour désigner un objet concret ou abstrait de la réalité. Les trous lexicaux se remarquent surtout dans des analyses interlinguistiques. Un trou lexical peut causer un trou sémantique.

Donnons deux exemples de la langue hébraïque: en hébreu, il n'existe pas de mot dénotant l'action d'*aller*. Par conséquent, il faut toujours préciser le mode de déplacement: *voyager, voler, marcher, courir*, etc. Aussi, le mot dénotant *orteil* n'existe pas dans cette langue. En se référant à l'orteil, l'hébreophone dit *le doigt du pied*.

X.4.1 Les difficultés pédagogiques causées par les trous lexicaux, sémantiques

Dans une situation unilingue, l'hébreophone ne remarque pas le trou lexical. Le problème se pose au niveau de la traduction ou dans d'autres situations de contact de langues. Il est, en fait, impossible de traduire précisément en hébreu une phrase aussi simple que

Demain, je vais à Toronto.

Selon le mode de déplacement, il faut, en hébreu, choisir une des phrases suivantes :

Demain, je vais à pied à Toronto.

Demain, je me rends en voiture à Toronto.

Demain, je me rends à Toronto en avion.

Les exemples de l'hébreu démontrent la relativité de la notion de trou lexical; elle se remarque à l'opposition de langues. C'est pourquoi cette notion, normalement théorique, prend de l'importance en traduction et en pédagogie des langues. Le problème se pose relativement à la définition même d'*objet de la réalité*. Fréquemment, la perception d'un *objet de la réalité* est créée par la langue que l'on parle. Nous avons déjà comparé les mots espagnol et portugais traduisant la notion d'*être*, le plus souvent, *ser* désignant une existence régulière, permanente, et *estar*, une existence temporaire (I.3 La signification et la valeur). Tant que le francophone et l'anglophone ne sont pas exposés

au portugais ou à l'espagnol, ils ne perçoivent pas l'existence d'un trou lexical dans leurs langues. Étant donné les objectifs pédagogiques de notre ouvrage, force nous est de parler de trou lexical.

On perçoit, en français, plusieurs trous lexicaux quand on compare de ses oppositions à celles de l'anglais. L'anglais oppose *deep* à *shallow*. L'équivalent français de *deep* est *profond* et l'opposé (*shallow*) n'existe pas. On peut dire *peu profond(e)* et, probablement, c'est l'expression que le francophone emploierait dans un tel contexte; toutefois, la version française de la phrase anglaise donnée par la suite n'est pas vraiment une traduction tout à fait précise:

This well is shallow.

Ce puits est peu profond.

Lorsque *shallow* est employé métaphoriquement, son équivalent français est *superficiel*:

His ideas are shallow.

Ses idées sont superficielles.

Cette dernière phrase anglaise peut se rendre en français par *peu profond*; toutefois, il se peut que la différence entre *shallow* et *peu profond* métaphoriques réside dans la valeur connotative de *shallow* relativement à *peu profond*. Dans un tel contexte, *shallow* semble avoir une connotation plus péjorative que *peu profond* et aussi péjorative que *superficiel*. Il en ressort que même là où une opposition dénotative existe dans les deux langues, le membre d'une opposition dans une langue peut avoir une valeur connotative que son homologue, dans l'autre langue, n'a pas. C'est le cas de l'opposition *chien/chienne* qui équivaut, en sémantique, à l'opposition anglaise *dog/bitch*. Toutefois, à cause de la connotation péjorative de *bitch*, l'anglophone évitera ce mot en rendant, en anglais, la phrase française

Je me suis acheté une belle chienne

par

I bought myself a pretty female dog.

Est-ce que les trous sémantiques existent vraiment ou est-ce seulement en comparant deux langues qu'on perçoit des carences lexicales dans l'une d'elles. Est-ce que l'hébréophone, qui ne connaît ni l'anglais ni le français, ressent, dans sa langue, le manque du verbe correspondant à *aller, to go*? Et est-ce que le francophone, dans un contexte purement unilingue ressent, en français, le manque du mot

correspondant à l'anglais *shallow*? Cette question est peu pertinente dans le cadre d'une étude linguistique sans objectifs pédagogiques. Sur le plan pédagogique, par contre, elle devient très pertinente; le manque d'équivalence oppositionnelle entre deux langues crée des problèmes à l'apprenant et à l'enseignant des langues ainsi qu'au traducteur. Encore, il faut recourir au contexte afin de combler, pour l'apprenant, les trous lexicaux dans la langue apprise. L'enseignant qui maîtrise la langue maternelle de l'apprenant, ce qui est toujours souhaitable, pourrait prévoir les difficultés causées par les trous lexicaux et planifier les stratégies didactiques nécessaires afin de les combler.

La synonymie

Définissons la *synonymie* :

Deux ou plusieurs mots sont considérés comme *synonymes* s'ils sont identiques au niveau du signifié et différents au niveau du signifiant.

Dans l'optique de l'analyse componentielle, des mots sont synonymes dans la mesure où ils présentent les mêmes traits sémantiques caractéristiques (VII.2 L'analyse sémantique componentielle). Dans cette même optique, les mots *chat* et *matou* sont synonymes parce que les deux présentent les traits sémantiques suivants :

animal, félin, mâle et adulte.

XI.1 LA SYNONYMIE FACE AUX CRITÈRES IMPOSÉS PAR LE REGISTRE DE LANGUE

L'emploi de deux mots qui ont le même signifié et qui n'appartiennent pas au même registre de langue est régi, entre autres, par des contraintes sociolinguistiques telles que les circonstances de la communication, les interlocuteurs, l'attitude du locuteur envers son message et son attitude envers l'environnement (IX.4 La connotation). Étant donné que ces mots ne se trouvent pas en *distribution libre*, leurs emplois respectifs ne dépendent pas du choix du locuteur. Appartiendraient à cette catégorie des mots afférents au sexe, à des processus physiologiques, etc. (*ibid.*). Citons le *Dictionnaire de linguistique de Larousse* :

[...] deux unités peuvent avoir le même référé (réfèrent, M.S.) et ne s'employer que dans des contextes différents: le verre de rouquin est bien un verre de vin, mais l'apparition de l'un ou de l'autre dépend de contraintes telles qu'il y a peu de

chances pour qu'ils soient facilement interchangeable si l'on tient compte du contexte socioculturel (p. 476).

Il a déjà été dit qu'en plus de son sens (ou ses sens) commun(s), un mot peut aussi être chargé de connotations (voir *supra*). Il en ressort que le locuteur pourrait choisir un mot plutôt qu'un synonyme sémantique à cause de la valeur connotative du précédent dans un certain contexte. Le *Dictionnaire de linguistique* donne l'exemple suivant :

*C'est ainsi que le mot bifteck n'a pas [...] les mêmes connotations quand on commande trois biftecks au boucher et quand on exige de pouvoir gagner son bifteck. Dans ce dernier emploi, bifteck peut se voir substituer pain, vie, mais chacun de ces mots, équivalents ici du point de vue de la dénotation, a sa valeur **affective** propre. On dira qu'il y a **synonymie complète** quand le sens affectif et le sens **cognitif** (dénotatif, M.S.) des deux termes sont équivalents (p. 477).*

D'après le *Dictionnaire*, donc, il y a *synonymie complète* lorsque plusieurs mots sont équivalents aux niveaux dénotatif et connotatif (*affectif*, dans le *Dictionnaire*). Si la synonymie se manifeste seulement au niveau dénotatif, elle est incomplète. Le *Dictionnaire* ajoute :

*D'une manière générale et pour des raisons pédagogiques, on s'intéresse à une **synonymie incomplète**, limitée à la dénotation. On considère comme synonymes des mots de même sens cognitif et des valeurs affectives différentes.*

Nous remarquons que cette conception s'oppose à celle de Bloomfield, qui écrit :

Our fundamental assumption implies that each linguistic form has a constant and specific meaning. If the forms are phonemically different, we suppose that their meanings also are different – for instance, that each one of a set of forms like quick, fast, swift, rapid, speedy, differs from all the others in some constant and conventional feature of meaning (p. 145).

La conception de Bloomfield est compatible avec la caractéristique *économique* du langage ; sur le plan synchronique, il n'est pas nécessaire d'avoir deux signifiants pour un seul signifié.

Aux arguments lexicaux cités ci-haut, Bloomfield en ajoute un d'ordre connotatif :

In many locutions, house is the colorless, and home, the sentimental word :

Colorless

*Smith has a lovely house
a lovely new eight-room house*

Sentimental

*Smith has a lovely home
a lovely new eight-room home*

Thus the salesman comes to use the word home of an empty shell that has never been inhabited, and the rest of us copy this style (p. 442).

D'après Bloomfield, la connotation conditionne le choix du locuteur. Cela veut dire que deux mots qui se distinguent par une connotation ne sont pas synonymes. En outre, le choix d'un mot qui se démarque d'un autre par la connotation reflète les intentions communicatives du locuteur.

Schogt (p. 45) distingue le *choix automatique* du *choix délibéré* d'un registre de langue par le locuteur. Le premier est conditionné par les circonstances sociales de la communication : l'appartenance à une couche sociale, l'ambiance dans laquelle se déroule la communication, etc. Le deuxième est conditionné par la volonté du locuteur de créer un certain effet. Le choix délibéré du registre de langue est bien illustré par l'emploi des mots *enfant*, *gosse* et *môme*. Ces mots ont le même sens ; or, ils ne s'emploient pas dans les mêmes circonstances. Les deux derniers, peut-être à cause de leur origine inconnue, sont considérés comme familiers (*Le Petit Robert*, entrées *Gosse*, *Môme*) alors que le mot *enfant*, du latin *infans* (*qui ne parle pas*), appartient au registre courant du français standard. Le locuteur qui, normalement, n'emploie pas dans son registre de langue les deux premiers mots les emploierait dans certaines circonstances afin de créer un certain effet. Étant donné que le choix du mot reflète l'intention communicative du locuteur, les phrases

Je n'aime pas ces mômes

et

Je n'aime pas ces gosses

n'équivaldraient pas à la phrase

Je n'aime pas ces enfants.

Aussi, dans des circonstances formelles ou semi-formelles, le locuteur se garderait d'employer certains mots afférents au sexe qui sont considérés comme vulgaires. Toutefois, il les emploierait, dans les mêmes circonstances, pour choquer, insulter, humilier, etc.

XI.1.1 La synonymie en pédagogie linguistique

Du point de vue de la pédagogie des langues, une définition strictement linguistique de la synonymie est incomplète, voire dangereuse. La pédagogie des langues est mieux servie par une définition de la synonymie tenant compte de critères sociolinguistiques (connotatifs). Il est impératif d'enseigner à l'apprenant la valeur connotative des mots afin qu'il sache faire des choix lexicaux compatibles avec les

circonstances sociales de la communication. L'apprenant apprendra à distinguer des mots synonymes au niveau de la dénotation et différents pour ce qui est de la connotation, tels que *home* versus *house* en anglais. Concernant ces deux derniers, par exemple, les dictionnaires ont du mal à proposer des équivalents français qui rendent adéquatement leurs différences connotatives. *Harrap's* traduit l'énoncé

The few houses near his home

par

Les quelques maisons voisines de chez lui.

Le dilemme pédagogique créé par une connotation exprimée par un mot dans une langue qui n'est pas exprimée par un mot dans une autre langue ressemble à celui créé, sur le plan dénotatif, par les trous lexicaux, sémantiques (X.4). L'enseignant doit surtout se garder de traduire *home* par *maison* en ignorant la valeur connotative du premier mot qui n'est aucunement rendue par le deuxième. En fonction des contextes de *home*, *Harrap's* propose les traductions suivantes :

chez lui,

chez-soi,

le chez-soi, la maison, le foyer,

etc.

Ces traductions contextuelles de *home* donne des indications quant aux stratégies didactiques que l'on doit mettre en œuvre pour expliquer la connotation d'un mot qui n'est pas exprimée dans la langue de l'apprenant.

XI.2 LA SYNONYMIE AU NIVEAU DE LA PHRASE

D'après Bloomfield, le sens d'un mot est déterminé par la situation dans laquelle il est exprimé et la réaction que son utilisation suscite de la part du locuteur (V.2). Le problème est que le sens du mot ainsi défini dépend entièrement des circonstances de la communication. Comme dit Schogt :

[...] pourvu qu'on « fabrique » les circonstances et le contexte de façon adéquate, tout peut signifier n'importe quoi (p. 79).

Il trouve cette affirmation exagérée. Or, elle décrit tout de même une caractéristique très importante du langage humain. Nous avons constaté plus haut l'influence du contexte linguistique et du contexte extralinguistique sur le sens du verbe *pouvoir* (X.3). Les locuteurs

connaissent, normalement, les facteurs linguistiques et extralinguistiques dans le cadre desquels se déroule la communication (*connivence linguistique*). La connaissance de ces facteurs permet à chaque locuteur d'omettre certains mots et d'exprimer des parties du message par des gestes, entre autres. Cette réalité sociolinguistique rejoint la notion saussurienne de *parole* (Intr. 2.4 La langue et la parole).

C'est cette connivence linguistique qui permet l'utilisation de pronoms personnels à la troisième personne. En outre, la femme qui achète une bouteille de vin peut simplement pointer vers un vin de la Californie, parmi les vins de différents pays, et dire au vendeur :

Le californien, s'il vous plaît!

Le vendeur donnera à la femme le vin demandé.

Schogt établit le principe suivant :

La synonymie lexicale de deux énoncés se produit quand la substitution d'un lexème à un autre dans un texte qui ne change pas ailleurs n'amène aucune modification dans le signifié. Comme les synonymes hors contexte sont extrêmement rares, pour ne pas dire non existants, il faut se contenter d'une synonymie liée au contexte (p. 83).

Il en ressort, entre autres, que deux mots peuvent être synonymes dans un contexte et ne pas l'être dans un autre contexte. Schogt illustre ces faits de langue par les exemples suivants :

Cette route vous mène directement à Paris.

=

Cette route vous conduit directement à Paris.

Dans ces deux phrases, *mener* et *conduire* sont synonymes. Ces deux mots, cependant, ne sont pas interchangeables dans les phrases suivantes :

Il vous mène par le bout du nez.

≠

Il vous conduit par le bout du nez.

Aussi, dans les deux phrases suivantes, on ne peut pas substituer l'un à l'autre :

Il mène une vie irrégulière.

Il conduit l'orchestre depuis trois ans.

Le lecteur consultera avec grand profit le chapitre pertinent chez Schogt.

Il ressort de tout cela que certains mots, identiques au niveau du sens dans certains contextes, ne le sont pas partout; autrement dit, ils ne sont pas tout à fait synonymes.

XI.2.1 L'emploi de la synonymie phrastique comme outil didactique

La tentation de se servir de la synonymie comme outil didactique afin d'expliquer le sens d'un mot est souvent très forte. Il semble facile à dire qu'un certain mot signifie ce qu'un synonyme signifie. C'est une stratégie qui comporte de graves risques étant donné que, comme il vient d'être démontré, la synonymie parfaite, surtout au niveau socio-linguistique, n'existe pas. C'est le même risque que court l'enseignant qui enseigne le sens du mot au moyen de la traduction. Le risque est bien plus grave lorsqu'on assimile un mot à un autre qui en est synonyme dans un contexte particulier. Étant donné l'intuition tout à fait naturelle de l'apprenant à généraliser, il risque d'assimiler entièrement deux mots entre lesquels il n'y a que synonymie partielle, contextuelle. À la rigueur, l'enseignant, surtout à des stades avancés du cours de langue, peut dire aux apprenants que dans un tel contexte, le sens du mot **A** est égal à celui du mot **B**. Par exemple, dans un contexte exprimant l'amour, *cœur* et *âme* sont interchangeables :

Je vous aime de tout mon cœur!

Je vous aime de toute mon âme!

L'homonymie et la polysémie

XII.1 L'HOMONYMIE PAR OPPOSITION À LA POLYSÉMIE

Le *Dictionnaire de linguistique* de Larousse définit l'**homonymie** ainsi :

Dans le lexique, un homonyme est un mot qu'on prononce ou qu'on écrit comme un autre, mais qui n'a pas le même sens que ce dernier.

La **polysémie** y est définie ainsi :

On appelle polysémie la propriété d'un signe linguistique qui a plusieurs sens.

L'homonymie dénote des *mots différents* qui ont le même signifiant ou la même orthographe alors que la polysémie dénote *un mot* qui a plusieurs acceptions.

La langue française comporte un très grand nombre de mots **homonymiques** et **polysémiques**; qui plus est, beaucoup appartiennent au vocabulaire français usuel.

Il n'est pas toujours facile à distinguer les cas d'homonymie des cas de polysémie. Prenons, à titre d'exemple, *bureau* qui a les acceptions suivantes (notre liste n'est pas exhaustive, elle est basée sur celle du *Petit Robert*; les traductions sont du *Petit Robert/Collins*; l'énumération est essentiellement de nous) :

- 1) Table sur laquelle on écrit, on travaille.
- 2) Pièce où est installée la table de travail avec les meubles indispensables.
- 3) Établissement ouvert au public et où s'exerce un service d'intérêt collectif (Bureau de poste, Bureau de placement).
- 4) Membres d'une assemblée élus pour diriger les travaux.

La polysémie peut causer des ambiguïtés dans la phrase dans la mesure où la connivence linguistique entre les interlocuteurs ou le contexte ne la rend pas univoque. On en parlera plus loin.

XII.1.1 L'homonymie

Étant donné la difficulté de définir l'homonymie par opposition à la polysémie par des critères formels et objectifs, il est souvent difficile de distinguer un cas d'homonymie d'un cas de polysémie. Par exemple, tous les francophones savent intuitivement que *cent*, *sans*, *sent* et *sang* sont des homonymes. Or, les différents emplois du mot *bureau* sont-ils des cas d'homonymie ou de polysémie? Le francophone dirait intuitivement qu'il s'agit de différentes acceptions d'un seul mot (poly-sémie). Toutefois, du point de vue de la sémantique, les différences, à l'oral, entre *bureau/direction* et *bureau/meuble* sont aussi importantes que celles qui existent entre *sent*, *cent*, *sans* et *sang*. Que faire? On recourt souvent à l'**étymologie** pour définir l'homonymie :

Sont homonymes plusieurs mots qui ont un même signifiant et qui tirent leur origine de différents **étymons**.

Suivant cette définition, les mots suivants sont homonymes :

	<u>Mots français contemporains</u>	<u>Étymons latins</u>
[sã]	cent	centum
	sang	sanguis
	sent (du verbe <i>sentir</i>)	sentire
	sans	sine

De même sont homonymes les mots dans chacun des groupes donnés ci-dessous ; ils tirent aussi leurs origines d'étymons latins :

[fwa]

Mot français	Étymon latin	Mot français	Étymon latin	Mot français	Étymon latin
foi	fides	fois	vices	foie	ficatus

[SË]

Mot français	Étymon latin	Mot français	Étymon latin	Mot français	Étymon latin
sain	sanus	saint	sanctus	seing	signus

Mot français	Étymon latin
cinq (devant consonne)	cinque

[VER]

Mot français	Étymon latin	Mot français	Étymon latin	Mot français	Étymon latin
ver	vermis	vert	viridis	verre	vitrum

Mot français	Étymon latin
vers (préposition)	versum

XII.1.1.1 L'enseignement de l'homonymie

Au moyen de l'homonymie étymologique, l'enseignant peut ouvrir une fenêtre sur les origines des mots en français. Dans les cours plus avancés et universitaires, où les apprenants pourraient se poser des questions sur les « coïncidences homonymiques », les explications étymologiques permettront d'élucider ce phénomène linguistique très courant. Grâce aux explications étymologiques, assorties de quelques aperçus phonétiques historiques, les apprenants prendront connaissance de l'histoire et du développement de la langue française depuis ses origines. Les aperçus étymologiques leur permettront aussi de comprendre les disparités qui existent souvent entre l'écrit et l'oral telles que démontrées par les tableaux étymologiques donnés plus haut.

Cela dit, nous suggérons, quand même, une certaine circonspection étant donné qu'il y a en français des mots normalement considérés comme des homonymes qui défient les critères étymologiques dont on a discuté.

Certains de ces mots ont la même orthographe et la même étymologie. *Grève*, par exemple, a deux significations très différentes (*Le Petit Robert*):

1. 1. Terrain plat (formé de sables, graviers) situé au bord de la mer ou d'un cours d'eau. 2. La Grève, la place de Grève, [...] située au bord de la Seine [...].
2. Cessation volontaire et collective du travail décidée par des salariés pour obtenir des avantages matériels ou moraux.

Intuitivement, on dirait qu'il s'agit de deux mots différents partageant le même signifiant, à savoir, des homonymes. Or, les critères étymologiques et graphiques posés ci-haut ne peuvent s'appliquer à *grève*: il n'y a pas de variation orthographique; la deuxième acception du mot, donnée en 2, est issue de la première, donnée en 1. *Le Petit Robert*, en expliquant l'origine de l'acception 2 du mot *grève*, affirme:

Se tenir sur la place de Grève, en attendant de l'ouvrage (de là, faire la grève).

Toujours d'après *Le Petit Robert*, cette acception a été introduite dans la langue française en 1805.

Un cas plus compliqué d'homonymie, qui défie les critères étymologiques, est celui du verbe *voler*, lequel a deux sens nettement distincts; citons *Le Petit Robert*:

1. Se soutenir et se déplacer dans l'air au moyen des ailes.
2. Prendre ce qui appartient à quelqu'un contre le gré ou à l'insu de cette personne.

Les deux acceptions du mot *voler* proviennent de la même origine (*ibid.*): chasser en volant la perdrix au moyen d'un faucon. De l'acception de *voler* 1 a évolué l'acception de *voler* 2. Ajoutons que *voler* 2 a remplacé, au Moyen Âge, le mot *rober* dont sont issus les mots *dérober*, *dérobée* (à la), etc. C'est, en fait, l'étymon qui a donné *roubar* = *voler* 2 en portugais et *robar* = *voler* 2 en espagnol.

De nos jours, les deux acceptions de *grève* et de *voler* sont perçues comme des homonymes ; *Le Petit Robert* leur consacre deux entrées distinctes alors que *bureau* n'en reçoit qu'une.

Certains mots français, qui pourraient être considérés comme des homonymes, n'ont pas le même sens ni la même orthographe malgré qu'ils proviennent du même étymon. En voici deux exemples : *dessein/dessin* et *compter/conter*.

Le Petit Robert donne de *dessein* la définition suivante :

Idee que l'on forme d'exécuter quelque chose.

De *dessin*, il donne, parmi d'autres définitions très proches :

Représentation ou suggestion des objets sur une surface, à l'aide de moyens graphiques.

Dessein et dessin proviennent de l'italien *disegno*.

Quant à *compter* et *conter*, ils proviennent du latin *computare*. De nos jours, ils sont perçus comme deux mots différents ayant chacun son propre sens. Aussi, les mots *compte*, *comptable*, *comptabilité* et *compteur*, dérivés de *compter*, ont un sens très différent des mots *conte*, *conteur*, dérivés de *conter*. Remarquons, par ailleurs, la prononciation identique des deux mots soulignés dans ces deux énumérations.

Enfin, certains mots, normalement considérés comme des homonymes, ont la même orthographe, mais ils ne proviennent guère du même étymon :

louer, faire l'éloge/*louer*, donner ou prendre quelque chose à loyer.

Le premier provient du latin *laudare* et le deuxième, du latin *locare*.

Ajoutons que les origines latines différentes sont clairement démontrées par les mots dérivés de chacun de ces verbes. De l'étymon *laudare*, nous avons, entre autres, les mots suivants :

laudateur – personne qui fait l'éloge, qui loue

laudatif – discours qui contient un éloge

laudes – prières de la liturgie catholique inspirées des psaumes

De l'étymon *locare*, nous avons les mots suivants :

locataire – personne qui loue un logement

location – action de prendre ou donner un logement ou un objet moyennant des paiements versés à des intervalles convenus

Des cas particuliers d'homonymie existent dans cette dernière catégorie. Ce sont des mots qui ont la même orthographe, proviennent de différents étymons et se démarquent par leur genre: *le vase* – récipient, provient du latin *vas* (*vaisseau*); *la vase* – boue qui se forme au fond de l'eau stagnante, provient du francique *wase* dont provient aussi le mot *gazon*.

Il arrive, parfois, que le genre n'indique pas une origine étymologique différente; *le pendule* d'une horloge et *la pendule*, petit réveil-matin, proviennent du même étymon latin, *pendulus*, de *pendere* (*pendre*). *La pendule* est, en fait, une extension de *le pendule*, les deux du XVII^e siècle. La variation de genre servait, probablement, à les distinguer. Ainsi, *le manche*, la partie de l'outil par laquelle on le tient et *la manche*, la partie du vêtement qui est autour du bras: *le* et *la manche* proviennent du latin *manus* (*main*).

Signalons que *Le Petit Robert* et *Le Larousse Illustré* donnent à chacun des deux mots de chaque groupe cités ci-dessus une entrée séparée.

Nous considérons les caractéristiques étymologiques/orthographiques de deux mots comme un critère objectif important permettant de distinguer les cas d'homonymie des cas de polysémie. Toutefois, comme on l'a vu, ce critère ne s'applique pas toujours. Il nous semble donc plausible de faire nôtre l'affirmation de Schogt:

Faute de critères formels et objectifs, on est donc réduit à faire appel à l'intuition des locuteurs (p. 56).

Les dictionnaires sont parfois peu consistants quant au caractère homonymique ou polysémique des mots: *voler* et *grève* ont deux entrées chacun, dans *Le Petit Robert*, alors que *bureau* n'en a qu'une.

Étant donné le grand nombre de cas d'homonymie et de polysémie en français, les mots, du point de vue sémantique, sont peu **autonomes**. Normalement, l'interprétation du sens d'un mot dans le message où il se trouve doit se faire à partir du contexte général, y compris du contexte extralinguistique. S. Ullmann écrit:

[...] la fréquence de la polysémie et celle de l'homonymie étymologique auront le même effet: elles restreindront l'autonomie sémantique du mot isolé et rehausseront l'importance du contexte (p. 221).

Pour se rendre compte de la justesse de cette affirmation, il suffit de considérer le mot *café* dans la phrase suivante:

Ce café est plein de mouches.

Il faudrait un contexte linguistique beaucoup plus large pour arriver au sens pertinent du mot *café* :

Je ne peux pas boire ce café parce qu'il est plein de mouches.

On peut aussi concevoir un contexte extralinguistique explicitant, par exemple, que les interlocuteurs se trouvent dans un café et que l'un d'eux, se plaignant de l'état hygiénique de l'établissement, dit

Ce café est plein de mouches.

Précisons, encore, que cette caractéristique sémantique de la langue française a des répercussions très importantes sur la traduction et la pédagogie de l'enseignement du français. En plus, comme on l'a déjà dit plus haut, l'homonymie permet à l'enseignant de parler de l'évolution de la langue française à travers les époques; d'expliquer que l'homonymie, en français, est souvent causée par des changements phonétiques survenus dans l'histoire de la langue. Ce n'est pas par coïncidence que, souvent, on trouve des homonymes parmi les mots monosyllabiques. Le français est particulièrement riche en homonymes à cause de sa tendance historique à réduire, par l'élimination des syllabes finales, la longueur des mots hérités du latin ou d'autres langues. Il suffit, pour s'en rendre compte, de comparer des parents étymologiques du français et ceux d'autres langues romanes. Prenons, à titre d'exemple, quelques mots du français et de l'espagnol et leurs origines latines respectives. Signalons, en passant, que la prononciation des mots espagnols et latins est fidèlement rendue par la graphie. Les chiffres entre parenthèses, à côté de chaque mot, indiquent le nombre de syllabes.

<u>Latin</u>		<u>Espagnol</u>		<u>Français</u>
homo	(2)	hombre	(2)	homme (1)
manus	(2)	mano	(2)	main (1)
liber	(2)	libro	(2)	livre (1)
moneta	(3)	moneda	(3)	monnaie (2)

XII.1.2 La polysémie

Si la plupart des cas d'homonymie sont le résultat de développements phonétiques historiques, la polysémie, par contre, tient d'une caractéristique fondamentale de la langue, de sa tendance à l'économie. Ullmann affirme :

[...] si nous avons des termes séparés pour chaque notion, le fardeau mémoriel deviendrait insupportable (p. 199).

Disons, en passant, que cette affirmation nous rappelle celle de Saussure concernant les rapports associatifs et syntagmatiques et leur importance quant à la retenue du vocabulaire dont nous avons parlé à la section I.5.

XII.1.2.1 Les prépositions

Les prépositions sont particulièrement polysémiques :

à: *acheter un cadeau à quelqu'un* (destinataire) / *aller à Montréal* (direction)

de: *la maison de mon frère* (possession) / *venir de Montréal* (provenance)

à: *je reste à la maison* (statique) / *je vais à la maison* (mouvement; destination), etc.

Le caractère hautement polysémique des prépositions s'explique par le fait qu'elles sont si peu nombreuses dans la langue. C'est le contexte qui met en valeur un de ses sens virtuels.

On ne devrait pas classer, parmi les cas de polysémie, les prépositions dont le choix, dans un contexte donné, ne dépend pas du locuteur. Par exemple, les prépositions *à* et *de* dans le contexte

permettre à quelqu'un de faire quelque chose

n'ont pas de sens, elles n'ont que des fonctions syntaxiques. Il en va de même des prépositions *à* et *de* liant le verbe *continuer* à un verbe à l'infinitif :

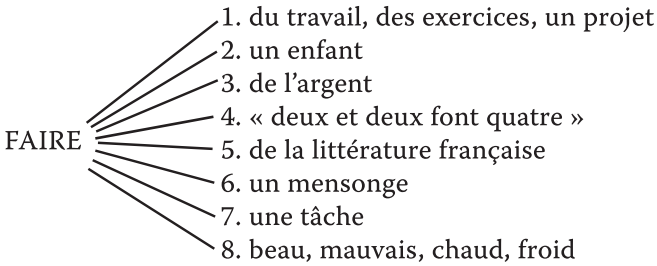
Françoise continue à/de faire son travail à la maison.

Le fait que leur substitution, dans ce contexte, n'affecte guère le sens de la phrase démontre qu'elles sont dénuées de sens. L'emploi de l'une ou de l'autre n'a rien à voir avec le sens que le locuteur veut donner à la phrase, il s'agit, plutôt, d'un choix de style de sa part.

XII.1.2.2 Quelques commentaires pédagogiques relatifs à la polysémie

En règle générale, il n'y a pas de relation univoque entre un mot et un sens. On ne peut donc pas dire que tel mot veut dire telle chose. Chaque mot comporte un nombre, parfois très grand, de sens virtuels – des acceptions – qui se matérialisent, respectivement, dans des

contextes pertinents. Répétons qu'il faut se garder d'enseigner le mot hors contexte. Le verbe *faire*, par exemple, l'un des plus usuels de la langue française, est aussi l'un des plus polysémiques. En plus, c'est un mot qui, dans nombre de contextes, est un auxiliaire dénué de sens. Illustrons le caractère polysémique de *faire* :



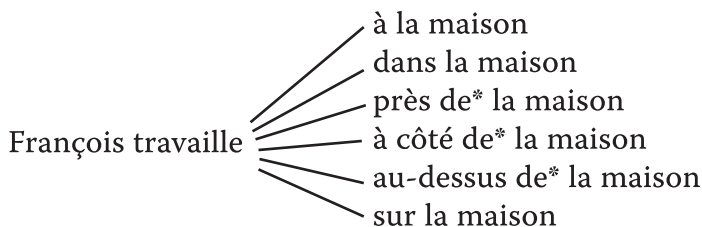
Le schéma ci-dessus présente huit emplois différents du verbe *faire* qui ne représentent qu'une petite partie de tous les emplois possibles de ce verbe en français. Interprétons-les :

1. produire
2. concevoir (un enfant)
3. gagner (de l'argent dans un commerce, etc.)
4. constituer
5. étudier
6. dire, raconter
7. exécuter
8. dans ces emplois, *faire* n'a aucun sens, il permet d'introduire des expressions relatives au temps

Remarquons que le fait linguistique de polysémie, illustré par les emplois idiomatiques de *faire* dans les exemples ci-dessus, rejoint celui de la collocation discuté à VI.4.2.

Étant donné que le mot n'a pas de relation univoque avec un sens quelconque, hormis, peut-être, dans de très rares exceptions, il ne doit pas s'enseigner dans un état isolé ; il est inutile et même risqué de dire que tel mot veut dire telle chose, concrète ou abstraite, en le considérant en dehors de tout contexte. Tel que démontré par les emplois du verbe *faire*, tout mot doit s'enseigner dans le contexte qui fait ressortir sa valeur pertinente, conformément aux intentions communicatives du locuteur. Il s'ensuit que, dans une optique pédagogique, il n'y a pas vraiment de différence entre les faits d'homonymie et de polysémie.

Du point de vue de leurs emplois, les prépositions se classent, *grosso modo*, dans deux catégories: celles qui ont un sens et celles qui n'en n'ont pas. C'est le contexte qui détermine, au fur et à mesure de leurs emplois respectifs, à laquelle de ces deux catégories appartient la préposition. Dans le cadre du contexte donné dans les exemples que voici, chacune a un sens bien défini:



* Toutes ces expressions complexes ont une valeur prépositionnelle étant donné qu'elles se commutent, respectivement, avec d'autres prépositions.

C'est la raison pour laquelle la commutation d'une préposition avec une autre, dans le contexte ci-dessus, modifie le sens de la phrase. Il n'est guère plus difficile d'enseigner une préposition investie de sens que d'enseigner le sens d'un mot dans un contexte donné. On devrait appliquer les mêmes stratégies didactiques à leur enseignement. Il est important de signaler la dépendance contextuelle des prépositions investies de sens. Dans de tels contextes, la préposition investie de sens s'oppose à d'autres prépositions. Dans le schéma ci-dessus, les prépositions *à*, *dans*, *près de*, *à côté de*, *au-dessus de* et *sur* se trouvent en opposition contextuelle. Il est important de préciser que le sens de chacune se réalise dans un tel contexte, et par conséquent, qu'il ne s'enseigne que dans un tel contexte.

L'enseignement des prépositions dans des contextes où elles sont dénuées de sens requiert des stratégies didactiques très différentes. Prenons les deux phrases suivantes:

La constitution permet aux citoyens de voter aux élections.

La constitution autorise les citoyens à voter aux élections.

Étant donné leur identité significative, il nous est permis de conclure que leurs prépositions différentes liant leurs verbes respectifs à leurs compléments respectifs ne contribuent en rien à leur sens. Dans les phrases où le verbe *permettre* a un complément nominal suivi d'un complément verbal, il se lie au premier avec la préposition *à* et au deuxième avec la préposition *de*. Le verbe *autoriser*, par contre, se lie

directement à son complément nominal et avec la préposition *à*, il se lie à son complément verbal. Toutes ces prépositions sont imposées par la langue, elle ne sont pas choisies par le locuteur. Si, par erreur, quiconque disait :

** La constitution permet les citoyens à voter aux élections,*

il commettrait une infraction à la grammaire française sans pour autant modifier le sens de la phrase, et cela, parce que les prépositions, dans ce contexte, sont imposées par une convention grammaticale. Le locuteur de la langue française s'habitue à employer les deux prépositions dans ce contexte, ce qui est un processus tout à fait behavioriste. Les stratégies relatives à l'enseignement de telles prépositions doivent permettre à l'apprenant d'acquérir des automatismes. En fait, ces prépositions doivent être considérées par le pédagogue comme faisant partie intégrante du verbe et s'enseigner ainsi. Autrement dit, les verbes *permettre* et *autoriser* s'enseignent avec les prépositions qui leur permettent de se réaliser dans la phrase. Ajoutons que le lecteur trouvera à XVIII.1.1 des commentaires sur les emplois fautifs des prépositions causés par des interférences linguistiques.

XII.1.2.3 Les paradigmes syntaxiques

La syntaxe contribue à la polysémie des mots. Nombre de mots peuvent appartenir à plusieurs *paradigmes syntaxiques*. Par exemple, les verbes à l'infinitif peuvent appartenir à celui des noms susceptibles de remplir dans la phrase les fonctions de sujet, de complément d'objet, etc. Par exemple,

aider un ami est une obligation morale.

Le verbe *aider*, à l'infinitif, est affecté au paradigme des noms. Ici, il remplit la fonction de sujet, laquelle, dans une autre phrase, serait remplie par le nom *aide* :

l'aide à un ami est une obligation morale.

Le verbe *aider*, à l'infinitif, occupe, dans la première phrase, la position de sujet qui est occupée par le nom *aide* dans la deuxième. Maurice Grevisse (1969, p. 194) démontre que certains infinitifs nominalisés peuvent s'assortir d'un article. Les exemples donnés par la suite sont basés sur ses exemples :

Un parler étrange.

Être sobre dans le boire et le manger.

Dans la première phrase, le verbe à l'infinitif est complément d'objet direct; dans la deuxième, les deux verbes à l'infinitif sont compléments de préposition.

Les verbes à l'infinitif ne sont pas les seuls pouvant appartenir à une variété de paradigmes syntaxiques. Ainsi :

un bon garçon / il y a du bon dans cet ouvrage (adjectif ———> nom);

ils marchent ensemble / un ensemble musical (adverbe ———> nom);

faire des plans pour et contre quelqu'un / le pour et le contre (préposition ———> nom) / *voter pour, contre* (préposition ———> adverbe).

Ces exemples démontrent que le changement de paradigme affecte les caractéristiques grammaticales et sémantiques du mot. Toutefois, étant donné que le changement paradigmatique du mot modifie sa fonction syntaxique dans la phrase, ces cas de polysémie ne peuvent guère causer d'ambiguïtés au niveau du message.

XII.1.2.4 Conclusions pédagogiques relatives aux paradigmes syntaxiques

Une conclusion pédagogique importante se dégage de cette flexibilité paradigmatique des mots: les apprenants doivent comprendre que le classement des mots en paradigmes syntaxiques est souvent relatif et non absolu. Par exemple, en enseignant le mot *bon*, on doit montrer que dans un contexte, il est adjectif et dans un autre, il est nom. Comme il arrive souvent dans la langue, c'est le contexte qui prime; c'est lui qui détermine le paradigme syntaxique du mot.

XII.1.2.5 Les origines de la polysémie dans une langue

Ullmann (p. 200) fait état de plusieurs facteurs qui peuvent causer la polysémie dans la langue; nous mentionnons ici les deux principaux:

- a. *la spécialisation par l'usage;*
- b. *les expressions figurées.*

Examinons ces deux facteurs.

a. *La spécialisation par l'usage*

L'utilisation d'un mot dans un contexte ou une situation bien définis fait ressortir, sans équivoque, un de ses sens virtuels. Prenons, par exemple, le mot *opération* et plusieurs épithètes qui l'accompagnent dans la langue :

opération militaire; opération chirurgicale; opération commerciale, entre autres.

Ces épithètes, devenant redondantes par l'utilisation fréquente d'*opération* en contexte, tendent à disparaître. *Opération* y assume le sens de l'épithète, devenant ainsi polysémique. Les contextes linguistiques et extralinguistiques peuvent, eux-mêmes, faire ressortir le sens voulu d'*opération*. Ainsi, lorsque le médecin dit à son patient :

vous devez subir une opération,

ce dernier sait qu'il s'agit d'une opération chirurgicale. Lorsqu'on lit que

l'armée va lancer des opérations de grande envergure,

on en conclut qu'il s'agit d'opérations militaires. Par le même processus de spécialisation par l'usage,

la résistance à l'envahisseur nazi a duré pendant toute la guerre
est devenue *la Résistance* ;

la collaboration avec l'ennemi nazi a été condamnée
est devenue *la collaboration* ;

cette maison commerciale est très prospère
est devenue *la maison* (*l'esprit, les traditions de la maison*) ;

nous avons visité la Chambre d'un tribunal
est devenue *la Chambre* (*président de la Chambre*) ;

la Chambre des députés s'est réunie hier
est devenue *la Chambre* (*la majorité, la minorité, la droite, la gauche de la Chambre*), etc.

Il faut ajouter que ces noms, sans leurs épithètes respectives, ne sont pas autonomes ; ils ont besoin du contexte afin de faire ressortir le sens pertinent de celle assumée par lui. C'est ce qui explique la raison pour laquelle des mots tels que *chambre, opération, maison*, etc. sont devenus polysémiques.

b. *Les expressions figurées*

Les expressions figurées sont, essentiellement :

la métaphore;

la métonymie;

la synecdoque.

La *métaphore* consiste en un transfert de sens d'un mot, souvent concret, à un autre mot, souvent abstrait. Ce transfert se produit dans la mesure où les référents respectifs des deux mots sont perçus comme ayant en commun certains traits sémantiques importants :

bouton de rose, bouton d'habit, bouton sur la peau;

assiette de soupe, assiette de poutre, assiette mentale ou physique.

Quiconque *n'est pas dans son assiette* ne se sent pas bien, physiquement ou mentalement. Ajoutons que cette valeur métaphorique du mot *assiette* est une extension de son sens propre, *équilibre, tenue du cavalier en selle* (*Le Petit Robert, assiette 1.*). Par transfert métaphorique, *assiette* devient aussi *la pièce dans laquelle on met les aliments*. En résumant le processus de la métaphore, Ullmann affirme :

[...] on conjugue les deux notions en vertu de ce qu'elles ont en commun et on fait abstraction des différences (p. 278).

L'emploi métaphorique des organes humains est un phénomène linguistique universel ; donnons-en quelques exemples :

tête —> *d'un arbre, d'une épingle, d'une queue, d'une armée, d'un chapitre;*

bras —> *d'un siège, de mer, de fleuve;*

œil —> *d'un marteau, d'une aiguille, de fromage;*

pied —> *d'un lit, d'une falaise, d'un arbre;*

cœur —> *le centre même; par exemple, le cœur d'une ville;*

doigt —> *une petite mesure; de petite taille;*

langue —> *anglais, français, espagnol, etc.;*

lèvres —> *les lèvres (les bords) d'une plaie;*

main —> *petite main (ouvrière débutante).*

Il est intéressant de noter que par le même processus d'analogie référentielle, il y a des transpositions en sens inverse; des noms d'objets sont appliqués aux organes :

colonne: *le support vertical d'un édifice* est devenu *colonne vertébrale*;

épine: *le piquant d'une plante* est devenu *épine dorsale*;

prunelle: *une petite prune* est devenue *la pupille de l'œil*.

Les métaphores ci-dessus sont transparentes tandis que d'autres ne le sont pas. Un exemple intéressant de métaphore « opaque » est la transposition du sens de *musculus*, *petit rat* en latin, devenu *muscle* en français (d'après *Le Petit Robert*, documenté en ce sens en 1314).

En ce qui concerne les adjectifs, leurs acceptions virtuelles sont souvent mises en valeur par leur position relativement au nom. L'adjectif antéposé au nom exprime, généralement, un sens plus abstrait, plus affectif ou connotatif, qui n'est pas son sens propre; l'adjectif postposé au nom exprime, habituellement, son sens propre. Ullmann (p. 215) donne les exemples suivants :

une épopée vraie / une vraie épopée;

un ami vieux / un vieil ami;

un homme grand / un grand homme;

ajoutons :

une affaire sacrée / une sacrée affaire.

Cette formule permet de prêter des sens métaphoriques aux couleurs :

de noirs soucis;

de noirs pressentiments;

la verte jeunesse;

gris-fer;

gris souris.

Blanc, antéposé au nom, est employé métaphoriquement pour exprimer l'innocence :

blanche colombe;

blancs moutons.

Il arrive que des adjectifs postposés au nom aient un sens abstrait, métaphorique :

rire jaune;
syndicat jaune;
nuit blanche;
carte blanche;
mariage blanc;
voix blanche.

La **métonymie** consiste en un transfert de sens d'un membre d'un groupe de mots usuel à un autre membre de ce même groupe. Le mot dont le sens est transféré devient redondant dans le cadre du groupe :

boire un verre de vin

devient

boire un verre.

Le transfert du sens de *vin* au mot *verre* a rendu *vin* redondant.

Le Petit Robert (entrée, *métonymie*) donne l'exemple :

ameuter la ville

pour

ameuter les habitants de la ville.

Le mot *ville*, sous-entendant *les habitants de la ville*, a rendu *habitants* redondant. Donnons d'autres exemples courants de métonymie :

boire une bière brune

devient

boire une brune;

fumer une cigarette au tabac brun, blond

devient

fumer une brune, une blonde

les gens de race noire

devient

les Noirs;

les gens de race jaune (les Asiatiques)

devient

les Jaunes;

un paquet de tabac gris

devient

un paquet de gris;

s'habiller en couleur grise

devient

s'habiller de gris.

La relation entre les deux mots est parfois associative plutôt que syntagmatique; puisqu'on associe la cuisine à la nourriture que l'on y prépare, on emploie souvent l'expression *faire la cuisine*, le mot *cuisine* devenant, par transfert métonymique, synonyme de *mets*. Il en va de même du mot *table*; le restaurant qui sert de la bonne nourriture *a une bonne table*.

La **synecdoque**, d'après *Le Petit Robert*, est une figure de rhétorique qui consiste à prendre le plus pour le moins, la matière pour l'objet, l'espèce pour le genre, la partie pour le tout, le singulier pour le pluriel ou inversement. Exemples:

les mortels

pour

les hommes;

un fer

pour

une épée;

une voile

pour

un navire.

Disons, en passant, que l'expansion sémantique due aux transferts sémantiques est un autre facteur causant la polysémie; cela sera abordé à XIV.2.2.

XII.1.2.6 La spécialisation par l'usage et les expressions figurées en pédagogie linguistique

Le chapitre XII.1.2.5 démontre l'importance du contexte en pédagogie linguistique; le mot n'a que des sens virtuels qui se réalisent, au fur et à mesure, dans la variété des contextes où il est susceptible de paraître. Le mot *opération*, par exemple, peut avoir une grande variété

de sens parce que les épithètes dont il peut se doter sont, normalement, rendues redondantes par l'usage. Seul le contexte permet d'identifier l'épithète pertinente. L'enseignant, en enseignant *opération* peut, bien entendu, énumérer tous les emplois de ce mot en évoquant ses épithètes virtuelles. Il nous semble que cette stratégie pédagogique impose un fardeau psychologique à l'apprenant qui, très rapidement, risque d'oublier la variété d'emplois de ce mot. Une stratégie pédagogique plus efficace consisterait, par conséquent, à enseigner graduellement les acceptions de ce mot hautement polysémique dans leurs contextes respectifs comme s'il s'agissait d'une variété de mots. En règle générale, l'enseignement d'un mot se fait par l'enseignement de chacune de ses valeurs sémantiques dans des contextes pertinents plutôt que par l'enseignement d'un signifiant doté d'un signifié.

Concernant la spécialisation par l'usage, il semble utile, surtout à des stades plus avancés du cours de langue, d'expliquer la nature de cette polysémie, d'expliquer la raison pour laquelle le mot *opération*, à titre d'exemple, a cette grande variété d'acceptions. Une telle stratégie pédagogique conjugue des processus behavioristes, l'acquisition automatique des acceptions d'un mot, et des processus cognitifs, la compréhension des causes de cette polysémie. Il en va de même de la métonymie, classée ci-haut parmi les expressions figurées, mais qui résulte, en effet, de la spécialisation de l'usage. Les apprenants gagneront à savoir que *capitale* (*Paris est la capitale de la France*) est une métonymie de *ville capitale*, le mot *ville* y étant rendu redondant par l'usage.

Les valeurs sémantiques des deux autres expressions figurées – la métaphore et la synecdoque – ressortent, elles aussi, de leurs contextes respectifs et doivent, par conséquent, s'enseigner en contexte. Cela dit, il est quand même utile d'expliquer aux apprenants, surtout aux plus avancés, le rapport entre la valeur métaphorique et le sens réel du mot, surtout là où ce rapport est transparent; il en va de même de la synecdoque. Les apprenants sont souvent intrigués par les mots où le rapport entre leurs sens métaphorique et réel n'est pas tout à fait transparent, tel le mot *assiette*, par exemple. L'explication de ce rapport avec le verbe *asseoir* révélera aux apprenants un phénomène linguistique intéressant, à savoir l'éloignement de la valeur métaphorique d'un mot de sa valeur sémantique réelle. Parmi d'autres exemples dans cette catégorie, il y a *grève* et *voler*.

L'ambiguïté

Le locuteur choisit les mots et les structures grammaticales et phonétiques en fonction du message qu'il veut transmettre. La communication réussit dans la mesure où l'interprétation du message par l'interlocuteur correspond aux intentions communicatives du locuteur. Dans certaines circonstances, la communication ne réussit pas. L'échec peut être causé par diverses raisons linguistiques ou extralinguistiques. Parmi les facteurs extralinguistiques, on peut citer le bruit ou l'inadvertance qui sont importants, mais, étant extérieurs à la langue, ils n'intéressent pas la linguistique.

L'*ambiguïté* est un facteur linguistique important susceptible de pervertir la communication. L'ambiguïté linguistique existe lorsqu'un message, du fait de ses caractéristiques linguistiques intrinsèques, peut être sujet à plusieurs interprétations par l'interlocuteur. Cette définition suggère que l'échec de la communication causé par l'ambiguïté se produit au niveau de la *réception du message* et non de sa *transmission*. Le cas échéant, la communication échoue lorsque l'interlocuteur prête au message une interprétation différente de celle voulue par le locuteur.

Trois types de facteurs linguistiques peuvent rendre le message ambigu : les facteurs lexicaux, causant une *ambiguïté sémantique* ; les facteurs grammaticaux, causant une *ambiguïté grammaticale* ; les facteurs phonétiques, causant une *ambiguïté phonétique*.

XIII.1 L'AMBIGUÏTÉ SÉMANTIQUE

L'ambiguïté sémantique est causée à l'échelle du signifié et de ses acceptions.

L'économie linguistique, atteinte par la polysémie, augmente le risque d'ambiguïté du message linguistique étant donné que les mots les plus usuels semblent être particulièrement polysémiques :

lettre de l'alphabet / lettre que l'on envoie par la poste

volume d'une masse / un ouvrage en deux volumes

feuille d'arbre / feuille de papier

plume pour écrire (registre canadien; en France, cette acception est archaïque) / plume d'oiseau

Des phrases très simples peuvent être ambiguës à cause du caractère polysémique d'un de ses mots :

Grâce à sa calligraphie, ses lettres sont très faciles à lire.

Le vent a emporté toutes les feuilles.

Quelle belle plume; où l'as-tu trouvée ?

Ce café est plein de mouches (XII.1.1.1).

Pourtant, le message linguistique est rarement ambigu. Cela s'explique par le fait qu'il est transmis dans le cadre de contextes linguistiques et extralinguistiques qui exercent une forte influence sur le sens de ses composantes lexicales. De ce fait, les mots, qui dans un état isolé et même dans une phrase seraient ambigus, deviennent univoques dans le cadre du message linguistique. Par exemple, la phrase

Grâce à sa calligraphie, ses lettres sont très faciles à lire

se dirait soit dans un contexte linguistique ou dans une situation (contexte extralinguistique) où l'on parle de la correspondance entre deux ou plusieurs personnes, soit dans un contexte linguistique ou une situation où l'on parle des accomplissements pédagogiques d'un élève en calligraphie française ou dans d'autres situations de même nature. Concernant la phrase

Ce café est plein de mouches

(XII.1.1.1), on ne saurait s'il s'agit de la boisson ou de l'endroit. En contexte ou situation, le message serait interprété correctement. Par exemple,

Je ne peux pas rester ici parce que ce café est plein de mouches

ou

Regarde-moi ça, le café que je viens de me faire servir est répugnant parce que ce café est plein de mouches.

La phrase

Le bureau est mal organisé

peut désigner le pupitre, l'endroit où l'on travaille ou, encore, la direction d'une entreprise. Les contextes linguistiques ou extralinguistiques permettraient d'en donner l'interprétation voulue par le locuteur.

Il en va de même de la phrase

Il y a des feuilles partout

qui peut désigner les feuilles d'un arbre, d'un cahier, d'un livre, etc.

Dans la phrase

À cause de nombreuses vacances, le travail de cette compagnie a pris du retard,

on ne saurait pas si *vacances* désigne des temps de repos ou des postes à pourvoir faute d'un contexte plus élaboré.

XIII.2 L'AMBIGUÏTÉ GRAMMATICALE

Les cas d'ambiguïté discutés dans cette section ne sont pas causés par le sémantisme des mots; ils sont, pourtant, fréquents et peuvent affecter le sens du message émis par le locuteur.

Sur le plan linguistique, le sens d'une phrase est déterminé par la conjugaison des éléments suivants :

la valeur sémantique de ses constituants lexicaux dans le contexte de la phrase ;

la structure morphologique de ses constituants lexicaux ;

ses morphèmes grammaticaux indiquant mode et nombre ;

les relations syntaxiques entre ses constituants lexicaux.

XIII.2.1 L'ambiguïté morphologique

L'ambiguïté causée par la morphologie concerne surtout les *synchrétismes*.

D'après Martinet (1969b), p. 260), il y a synchrétisme quand un *monème* revêt la même forme que celui d'un autre monème. Ainsi, la phrase

[ilmaRʃ vit]

est ambiguë, car elle peut s'interpréter des deux façons suivantes :

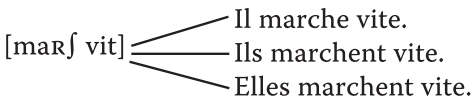
Il marche vite.

Ils marchent vite.

Le syncrétisme morphologique fait qu'un seul morphème exprime plusieurs faits grammaticaux. Ainsi, la forme

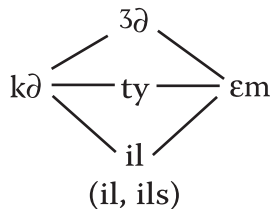
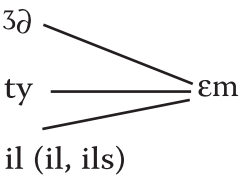
[maʀʃ]

indique *il, elle, elles* de l'indicatif



Le syncrétisme morphologique fait aussi qu'un seul morphème exprime plusieurs formes du subjonctif et la deuxième personne de l'impératif. Les trois premières personnes et la sixième personne du subjonctif présent et du présent de l'indicatif des verbes du premier groupe sont indiquées par le même morphème grammatical :

Le syncrétisme démontré ci-haut peut causer l'ambiguïté.



Dans les deux phrases suivantes, on ne sait s'il s'agit du subjonctif ou de l'indicatif :

Le principal a dit à l'enseignant qu'il donne beaucoup d'exercices aux élèves.

Cette phrase exprime-t-elle une constatation de fait ou un ordre ? Si dans la phrase

on cherche un homme sérieux qui travaille,

travaille se trouve au subjonctif, on cherche un homme capable de travailler ; si *travaille* se trouve à l'indicatif, on cherche un homme en train de travailler. Avec des verbes d'autres groupes verbaux, ces phrases ne seraient pas ambiguës :

Le principal de l'école a dit à l'enseignant qu'il prend/prenne assez d'argent des élèves pour manger à l'école.

Je cherche un homme sérieux qui veut/veuille travailler.

Ajoutons que l'opposition modale indicatif/subjonctif permet d'enlever une ambiguïté aspectuelle (XV). La première phrase donnée *supra* pourrait exprimer une habitude – c'est *l'habitude de l'enseignant de prendre assez d'argent des élèves pour manger à l'école* – ou un événement ponctuel survenu à un moment donné. La phrase avec le subjonctif n'est pas d'aspect ambigu, elle exprime le souhait du principal de l'école.

XIII.2.2 L'ambiguïté syntaxique

Concernant l'ambiguïté causée par les relations syntaxiques entre les constituants de la phrase, nous allons analyser les trois phrases qui suivent. Remarquons que chacune est ambiguë même si aucun mot ni forme morphologique ne le sont ; l'ambiguïté est ici de nature syntaxique.

J'aime mon frère et ma sœur aussi.

Interprétations possibles : *ma sœur* avec *mon frère* peuvent être compléments d'objets du verbe *aimer* ou avec *je*, sujets du verbe *aimer*.

La vue du château est belle.

Interprétations possibles : l'image du château elle-même ou la vue à partir du château.

La femme du voisin qui habite ici dort maintenant.

Interprétations possibles : la proposition subordonnée *qui habite ici* qualifie soit *femme* soit *voisin*.

Ces phrases sont ambiguës parce qu'elles ne possèdent pas de moyens tranchants marquant les relations syntaxiques entre leurs composantes. Par exemple, rien n'indique, dans la première phrase, si *ma sœur* est le sujet du verbe *aimer* ou son complément d'objet.

La comparaison des trois phrases ci-dessus avec les deux phrases ci-dessous permet de mieux comprendre la nature de l'ambiguïté syntaxique présentée ci-haut :

Le père aime le fils.

Le fils aime le père.

Ces deux messages se démarquent par les relations syntaxiques que les syntagmes *le père* et *le fils* entretiennent avec le verbe *aimer*. Dans la première phrase, le père est le sujet d'*aimer* et le fils en est le complément d'objet direct alors que dans la deuxième phrase, c'est le fils qui est le sujet et le père qui est le complément d'objet direct. Les **rôles thématiques** de ces deux syntagmes, autrement dit leurs relations sémantiques respectives avec le verbe *aimer*, sont déterminés par leurs positions respectives relativement à ce verbe.

Dans la première phrase, le père aime le fils alors que dans la deuxième, c'est le fils qui aime le père.

Il en ressort que l'interprétation du message dépend, entre autres, de l'identification des relations syntaxiques entre les constituants. Cela n'est pas toujours facile étant donné que le message linguistique est **linéaire**; expliquons cette notion.

Tout **morphème**/mot est constitué d'un nombre de phonèmes qui se succèdent dans la chaîne parlée, comme sur une ligne.

Tout syntagme est constitué d'un nombre de morphèmes/mots qui se succèdent dans la chaîne parlée, comme sur une ligne.

Toute phrase est constituée d'un nombre de syntagmes qui se succèdent dans la chaîne parlée, comme sur une ligne.

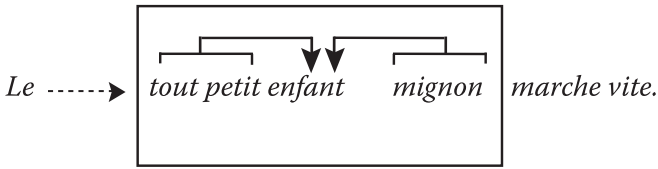
Tout discours est constitué d'une ou de plusieurs phrases qui se succèdent dans la chaîne parlée, comme sur une ligne.

Étant donné la linéarité du message linguistique, la distance entre deux morphèmes dans la phrase n'indique pas forcément leurs relations syntaxiques. Par conséquent, la langue se dote de moyens particuliers susceptibles d'indiquer les relations syntaxiques entre constituants. Exemples :

Dans le syntagme, *le beau petit jardin*, l'article défini est plus proche des deux adjectifs que du nom, toutefois, il n'entretient pas de relations syntaxiques plus étroites avec ces adjectifs qu'avec le nom, bien au contraire.

Dans la phrase, *Le fils du voisin mange*, le nom *voisin* est plus proche du verbe que le nom *fils*. Or, c'est ce dernier qui fait l'action exprimée par le verbe, ce qui veut dire que c'est lui qui entretient des relations syntaxiques très étroites avec le verbe et non *voisin* qui, en effet, n'a rien à voir avec le verbe.

Le fait que les positions relatives des constituants de la phrase n'indiquent pas forcément leurs fonctions est démontré aussi par la phrase suivante :



Ici, *le* est éloigné d'*enfant*; or, étant donné la distribution du paradigme des articles, qui se combine uniquement au paradigme des noms, le sujet parlant sait que *le* se rapporte à *enfant* et, par *enfant*, à tout le syntagme nominal. *Enfant* est éloigné de *marcher*; or, le sujet parlant identifie leurs relations syntaxiques grâce à leurs distributions respectives: syntagme nominal + syntagme verbal.

Les marques des relations syntaxiques entre les composantes de la phrase ne sont pas forcément identiques dans toutes les langues. Le latin, par exemple, indique les relations syntaxiques au moyen de suffixes, joints aux noms et à leurs adjectifs respectifs, qui marquent les fonctions respectives des constituants de la phrase, les *Cas* (écrit dans cet ouvrage avec C majuscule afin de le distinguer du mot *cas* courant). Ainsi, contrairement à *Le père aime le fils*, le sens de cette même phrase en latin,

Pater amat filium,

ne dépend pas des positions respectives de ses constituants relativement au verbe étant donné que la forme *pater*, **nominatif**, indique qu'il est le sujet de la phrase et le suffixe *um* indique que *filius* en est l'**accusatif**, complément d'objet direct. Si on commute les suffixes pour obtenir la phrase

Filius (nominatif) amat patrem (accusatif),

filius devient le nominatif, sujet de la phrase, et *patrem*, l'accusatif, complément d'objet direct. Concernant les fonctions syntaxiques – Cas – des deux syntagmes nominaux, leurs positions relativement au verbe, sont redondantes :

Patrem (accusatif) amat filius (nominatif).

Le français n'est pas une langue à Cas. Les fonctions syntaxiques en français sont marquées, essentiellement, par la position du syntagme dans la phrase (voir *supra*, *Le père aime le fils*, par opposition à *Pater amat filium*), par les paradigmes des mots, comme celui des adverbess, ou par des **mots fonctionnels** – les prépositions; voyons tout cela.

Dans la phrase

Hier, je suis partie pour Toronto,

hier marque sa fonction de complément circonstanciel de temps par rapport à la phrase. En se déplaçant, *hier* ne change pas de fonction syntaxique :

Je suis partie hier pour Toronto.

Je suis partie pour Toronto, hier.

Ajoutons que le déplacement d'*hier* modifie l'accent porté sur cet adverbe, du plus fort au début de la phrase au plus faible à la fin.

Dans la phrase

Tous les étudiants étudient ici,

ici marque sa fonction de complément circonstanciel de lieu. En déplaçant *ici*, on modifie l'accent porté sur cet adverbe sans modifier sa fonction :

Tous les étudiants, ici, étudient.

Ici, tous les étudiants étudient.

En ce qui concerne cette dernière phrase, son message voulant que dans l'endroit défini par *ici* tous les étudiants ne font qu'étudier se voit renforcé davantage par la position de l'adverbe en tête.

Les distributions paradigmatiques relatives dans la phrase ne sont pas toujours évidentes, ce qui peut causer de l'ambiguïté. Dans

Le poète chante la nuit,

on ne sait si *la nuit* est complément d'objet direct ou complément circonstanciel de temps. Comparons

Le poète chante la nuit

à

La nuit le poète chante / La nuit le poète la chante.

Le pronom *la*, dans cette dernière phrase, est ajouté pour indiquer que *la nuit* est le complément d'objet direct de *chante*. (Concernant cette dernière phrase, voir Morteza 1976, p. 168.)

Dans

Nous mangeons à/après/avant huit heures,

la fonction du syntagme nominal *huit heures* est marquée, respectivement, par *à, après, avant*.

La préposition n'arrive pas toujours à indiquer les relations syntaxiques à l'intérieur du syntagme nominal. Le cas échéant, il se pro-

duit une ambiguïté syntaxique. Dans la phrase *La vue du château est belle*, analysée plus haut dans ce chapitre, l'interlocuteur ne sait si *de* indique une sorte de possessif – la vue ressortissant au château – ou un complément circonstanciel de lieu – la vue à partir du château.

XIII.2.2.1 Le cas du verbe aller

En français, le verbe *aller* a, entre autres, une valeur sémantique ainsi que la fonction de verbe auxiliaire exprimant le futur proche. Il y a syncrétisme lorsque, dans un certain contexte, *aller* pourrait exprimer sa valeur sémantique et dénoter sa fonction syntaxique. Le cas échéant, la phrase deviendrait ambiguë.

Je vais chercher un livre de linguistique à la bibliothèque.

Je vais soumettre mon travail à mon professeur.

Encore, la valeur sémantique du verbe relié à *aller* peut éviter l'ambiguïté :

Je vais habiter à Toronto.

Je vais passer mes vacances d'été à Montréal.

Schogt illustre cela par la phrase suivante :

Je vais rester tranquillement ici et lire un peu (p. 100).

XIII.2.2.2 L'ambiguïté morphosyntaxique

Le genre et le nombre sont d'autres indicateurs de relations syntaxiques. Par exemple, dans le syntagme

une chemise d'infirmier blanche,

les relations entre *chemise* et *blanche* sont indiquées par le même genre, le féminin, en l'occurrence ; il en serait de même dans

un pantalon d'infirmière blanche ; un pantalon d'infirmière blanc,

etc.

Parfois, les moyens indiqués ci-haut ne démontrent pas, sans équivoque, les relations syntaxiques dans la chaîne parlée, ce qui rend le message ambigu. Ainsi, dans *une voiture d'enfant blanche*, on ne saurait pas lequel des deux noms est modifié par l'adjectif *blanche* ; dans

Quels auteurs américains connaissent les auteurs anglais ?,

on ne saurait pas lequel des deux syntagmes nominaux est le sujet de la phrase.

Dans cette dernière phrase, les accords ne démontrent pas les fonctions de sujet et de complément d'objet direct relativement au prédicat. Interprétations possibles :

auteurs américains et auteurs français

peuvent être soit sujet, soit complément d'objet du verbe *connaître*.

XIII.2.3 L'ambiguïté aspectuelle

L'ambiguïté aspectuelle peut être causée par l'imparfait; expliquons cela.

L'imparfait exprime, entre autres, les deux aspects suivants :

- a) un événement qui se déroulait au moment où un autre événement est survenu ;
- b) une action continue, habituelle.

Parfois, à cause de la valeur sémantique du verbe à l'imparfait, on ne saurait pas si la phrase exprime a ou b. C'est un cas de syncrétisme aspectuel de l'imparfait ; la même forme verbale exprime deux aspects différents.

Quand je l'ai vu la semaine passée, il travaillait.

Seul le contexte peut déterminer l'aspect de *l'imparfait* dans cette phrase :

- a) Je n'ai pas pu lui parler parce que, *quand je l'ai vu la semaine passée, il travaillait.*
- b) Il était resté trois semaines à l'hôpital ; or, *quand je l'ai vu la semaine passée, il travaillait/avait, déjà, repris son travail.*

L'ambiguïté ne se serait pas produite avec un autre verbe à l'imparfait :

Quand je l'ai vu la semaine passée, il dormait.

L'ambiguïté aspectuelle des phrases données ci-dessus est donc causée par le temps verbal + la valeur sémantique du verbe.

XIII.3 L'AMBIGUÏTÉ PHONÉTIQUE

Il arrive que l'ambiguïté soit causée par le *syncrétisme phonétique*. C'est une ambiguïté qui se produit à l'oral seulement. Schogt (p. 101 et 102) donne l'exemple de l'enchaînement phonétique suivant qui se prête à huit interprétations, démontrées par huit différentes façons de l'écrire :

[lamikilapynie sonene də trwazã]

- a) *Lami qui la punit est son aîné de trois ans.*
- b) *Lami qu'il a puni est son aîné de trois ans.*
- c) *Lami qui l'a puni est son aîné de trois ans.*
- d) *Lami qui l'a punie est son aîné de trois ans.*
- e) *Lamie qui la punit est son aînée de trois ans.*
- f) *Lamie qu'il a punie est son aînée de trois ans.*
- g) *Lamie qui l'a puni est son aînée de trois ans.*
- h) *Lamie qui l'a punie est son aînée de trois ans.*

XIII.4 L'AMBIGUÏTÉ DOIT ÊTRE ÉVITÉE DANS L'ENSEIGNEMENT

XIII.4.1 L'ambiguïté sémantique en pédagogie linguistique

L'ambiguïté sémantique est causée par l'homonymie et, plus particulièrement, par la polysémie, discutées plus haut. Cependant, malgré le grand nombre de mots polysémiques en français, l'ambiguïté lexicale est un phénomène relativement rare.

Ullmann affirme :

Étant donné l'envergure et la fréquence de la polysémie, on est presque surpris qu'elle compromette si peu le fonctionnement du langage. C'est le contexte qui obvie normalement à toute possibilité d'équivoque (p. 207).

Il ajoute que même des mots qui peuvent avoir des sens opposés causent rarement des difficultés de communication. Il donne les exemples suivants :

sacré: sacré menteur, affaire sacrée;

défendre: interdire, prendre la défense;

chasser: chasser le gibier, chasser le domestique = l'expulser.

Toutefois, si le contexte n'est pas suffisamment explicite, le message risque d'être ambigu. Encore, il est démontré que l'enseignement du vocabulaire doit se faire dans le cadre des contextes et situations réels.

La langue française dispose de plusieurs moyens permettant de distinguer les acceptions d'un mot polysémique; l'opposition singulier/pluriel permet les distinctions suivantes:

une affaire / les affaires;

une vacance / les vacances;

l'élection / les élections.

Les apprenants ne sont pas toujours au courant de la variation sémantique causée par le nombre du mot, surtout si dans leur langue maternelle, concernant le même mot, ce rapport entre nombre et sens n'existe pas. En anglais, par exemple, *elections* n'est que le pluriel du mot *election*. Les apprenants anglophones, par conséquent, tendent à employer *élection* comme l'équivalent du mot *election* au sens politique du terme. Il incombe donc à l'enseignant de prévoir le risque qu'une telle faute soit commise et d'en avertir les apprenants en temps opportun. Cela dit, on remarque, à propos d'*élections*, que, probablement sous l'influence de l'anglais, le singulier s'emploie de plus en plus en français pour désigner l'acte politique.

Remarquons, par ailleurs, qu'il arrive en anglais aussi que le nombre du mot modifie son sens:

football désigne le football américain alors que *footballs* désigne des balles de jeu.

XIII.4.2 L'ambiguïté morphologique en pédagogie linguistique

L'ambiguïté due au syncrétisme morphologique se produit dans le cadre de la phrase et non forcément dans celui d'un contexte plus large. Aussi, le syncrétisme oral ne se manifeste pas forcément à l'écrit. De la sorte, l'accord en nombre entre le pronom personnel et le verbe qui n'est pas marqué à l'oral pourrait l'être à l'écrit (*Il(s) marche(nt)*, XIII.2.1). L'enseignant devrait expliquer, surtout à des apprenants plus avancés, les divergences morphologiques entre l'oral et l'écrit causées par des développements phonétiques historiques de la langue française. Par exemple, la marque *(e)nt* du pluriel, qui se trouve à l'écrit et non à l'oral, traduit la tendance historique de la langue française à raccourcir les mots en éliminant des phonèmes, voire des syllabes entières (XII.1.1). C'est pourquoi le code écrit du français est une sorte de musée linguistique qui préserve des formes anciennes sur le plan synchronique de la langue. Il est important, par conséquent, de garder

telles quelles les formes écrites de la langue, même si cela crée quelques problèmes aux apprenants. De telles explications les motiveraient davantage à faire l'effort de vaincre ces difficultés (*ibid.*).

Les apprenants doivent comprendre le rôle du contexte dans lequel ils situent leurs phrases qui, entre autres, consiste à éviter l'ambiguïté du message. Une phrase orale comme *Il(s) se promène(nt) chaque matin* n'est pas ambiguë si elle est précédée par un contexte comme *Mes amis [...]*. Un tel contexte linguistique devient superflu dans la mesure où le contexte extralinguistique indique le pluriel. Quoi qu'il en soit, l'apprenant doit s'habituer à éviter l'ambiguïté.

Nous avons vu que l'ambiguïté modale est causée, elle aussi, par le syncrétisme morphologique, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Le mieux qu'on puisse faire, c'est de montrer la différence modale entre l'indicatif et le subjonctif au moyen de verbes où le syncrétisme n'existe pas – *veut* et *veuille*, par exemple (XIII.2.1).

XIII.4.3 Les ambiguïtés syntaxique et morphosyntaxique en pédagogie linguistique

L'apprenant doit s'habituer à exprimer les relations syntaxiques dans la phrase de façon claire. Par exemple,

J'aime mon frère et ma sœur aussi (XIII.2.2),

il doit se rendre compte de l'ambiguïté et de ses causes – l'accord entre le prédicat et deux sujets possibles – en ajoutant un élément explicitant tel que [...] *l'aime*, ce qui rendrait la phrase

J'aime mon frère et ma sœur aussi l'aime.

Une autre possibilité serait l'ajout de *et j'aime aussi*, ce qui rendrait la phrase

J'aime mon frère et j'aime aussi ma sœur.

L'ambiguïté morphosyntaxique est quand même rare en français. À partir d'une structure telle *une voiture d'enfant blanche* (XIII.2.2.2), l'enseignant devrait expliquer l'importance fonctionnelle de l'accord en français qui, toutefois, n'arrive pas, parfois, à actualiser les relations syntaxiques. Ici, il est aussi important d'expliquer le rôle fonctionnel de l'ordre des mots dans le syntagme; dans un tel syntagme, l'ambiguïté peut être évitée par l'ordre des mots tel *une voiture blanche d'enfant*. Or, comment dire que c'est l'enfant qui est blanc/blanche? Une solution possible consisterait à ajouter une épithète à *enfant*: *une*

voiture blanche d'enfant blanche/blanc, etc. L'apprenant doit apprendre à prendre les précautions nécessaires afin d'éviter l'ambiguïté.

Les influences étrangères en français

On reconnaît les influences étrangères en français à plusieurs niveaux linguistiques. Parlons des plus récentes.

XIV.1 LES TRANSFERTS LEXICAUX

Le transfert de mots d'une langue étrangère au français est un phénomène qui existe de longue date. Emprunté, le mot étranger ne garde pas forcément sa prononciation originale, en fait, il se prononce, le plus souvent, « à la française ».

Des mots comme *happy-few*, *shopping*, *show*, *shocking*, *shrapnel(l)*, *cold-cream* se trouvent en français depuis le XIX^e siècle; *challenge* est apparu vers la fin de ce même siècle, *melting-pot*, au début du XX^e siècle et *happy end*, dans les années 1940. Concernant *challenge*, il est intéressant de noter que ce mot qui, en français, était, initialement, consacré au domaine des sports, connaît de nos jours une expansion sémantique dans le sens de *défi*. Remarquons que le lecteur a intérêt à vérifier la prononciation française de ces mots dans un dictionnaire majeur de langue française. Un autre emprunt à l'américain, qui connaît une expansion sémantique, est *squatter* ou *squatteur*. Il a été introduit en français au XIX^e siècle dans le sens de pionnier qui, aux États-Unis, s'installait sur une terre inexploitée de l'Ouest, sans titre légal de propriété et sans payer de redevance (*Le Petit Robert*, *squatter* ou *squatteur*). Dans les années 1940, ce mot a reçu le sens moderne de personne sans logement qui s'installe illégalement dans un local inoccupé (*ibid.*, 1 et 2). Vers la fin des années 1960, il a connu une

expansion paradigmatique: le nom *squatter/squatteur* a engendré le verbe *squatter*. Dans un article sur les sans-terre au Brésil, paru dans *Le Monde* du 23 septembre 2003, on lit :

Ces sans-logis font partie de 1 500 familles expulsées [...] le 7 août, du terrain [...] inutilisé depuis des lustres, squatté pendant vingt jours.

De nos jours, l'anglais américain, de par la puissance économique, politique et militaire des États-Unis, constitue la source principale des transferts lexicaux au français. Des mots nouveaux tels que *la checklist* (féminin par analogie à *list/liste?*), *newsletters*, *offshore*, *challenge*, au sens de *défi*, *sex-shop*, *sex-symbol* (*symbol* et non *symbole*, même si le mot se prononce à la française), ont trouvé, assez récemment, droit de cité dans la langue française. Plusieurs de ces mots nouveaux, que l'on trouve déjà dans la presse française de France, ne figurent même pas encore dans le dictionnaire.

Dans le domaine militaire, les emprunts à l'anglais abondent depuis la Deuxième Guerre mondiale dû au fait que beaucoup d'innovations émanent de l'industrie américaine : *jeep*, *missile*, *roquette* (s'écrit aussi *rocket*, à l'anglaise), *hovercraft*, *plastic*, *plastiquer*.

L'informatique, développée aux États-Unis au cours des dernières décennies du XX^e siècle, a grandement influencé le lexique français moderne. Au départ, le français a emprunté à l'anglais américain des mots afin de combler des trous lexicaux (X.4). Puis le français, puisant dans son propre vocabulaire, a créé des équivalents. Pourtant, certains transferts tendent à s'enraciner en français.

Le mot *clone* appartient à deux champs sémantiques, l'un afférent au domaine de la biologie, l'autre à celui de l'informatique. Au sens biologique, ce mot se trouve en français depuis les années 1920. Il est défini par *Le Petit Robert* comme suit :

Grand nombre de molécules, de cellules identiques issues d'une molécule ou cellule ancestrale.

Dans ce champ sémantique, *clone* a connu une expansion paradigmatique: *clonage*, reproduction artificielle d'un être vivant à partir d'A.D.N.; *cloner*, reproduire au moyen du clonage.

À l'avènement de l'informatique, *clone* a connu une expansion sémantique influencée par l'anglais *clone*. Se situant dans le champ sémantique des ordinateurs, il désigne la copie d'un ordinateur susceptible d'exécuter les mêmes opérations.

Sur le plan de la morphologie, il y a, parfois, une hésitation quant à la marque grammaticale ; doit-elle suivre les règles de la morphologie française ou doit-elle être transférée, telle quelle, de la langue source ? Le mot *businessman*, emprunté récemment à l'américain (*Le Petit Robert* de 1994 et non dans celui de 1970), se trouve au pluriel dans un article du *Monde* paru le 23 janvier 2004 :

Ces perspectives et cette urgence n'ont pas rassuré les businessmen américains et européens de Davos.

Le mot *businessman*, au pluriel, s'accorde avec l'article défini, conformément aux règles de grammaire de la langue française. Toutefois, la marque du pluriel du mot même est empruntée à la langue anglaise : *businessmen* et non *businessmans*.

Dans *Le monde* du 23 septembre 2003, dans une annonce publicitaire d'une agence de voyage, on lit :

Voyages avec lastminute. Le site de voyages et loisirs jusqu'à la dernière minute. Retrouver (sic) nos meilleures offres d'été à prix dégriffés!

Last minute, qui n'est pas encore monnaie courante en français, pourrait le devenir, d'abord dans le domaine du tourisme, ensuite, par expansion sémantique, dans d'autres domaines. On remarque, par ailleurs, que *last minute* n'est pas écrit avec un /l/ majuscule dans l'annonce.

Le terme *free-lance*, désignant une personne qui travaille pour son propre compte, se trouve dans la langue française depuis les années 1970. Par ailleurs, l'adjectif anglais *free* se trouve, en français, dans plusieurs mots composés tels que *free-jazz* (depuis 1965) et *free-martin* (depuis 1863). Il se peut que sous l'influence de ces emplois de *free*, le français adopte de nouveaux mots composés. Dans *Le Monde* du 30 janvier 2003, dans un article consacré à une infirmière néerlandaise accusée d'avoir pratiqué l'euthanasie de sa propre initiative, l'auteur, en faisant allusion à la méthode de l'assassinat par injection létale, écrit, sarcastiquement, qu'elle avait travaillé *en free-lance, en free-seringue*. Par ailleurs, il semble ironique, à une époque où les autorités françaises militent contre l'invasion des anglicismes, que l'auteur emploie, à bon escient, un mot avec *free* et en crée un autre. En outre, même si cet emploi de *free-seringue* est une idiosyncrasie, il semble démontrer une évolution linguistique importante. Les Français comprennent le sarcasme exprimé dans ce contexte par l'élément *free* dans le mot

composé, ce qui semble indiquer que la pénétration lexicale de l'américain en français est facilitée par leur compétence, toujours croissante, en anglais. Cette compétence linguistique croissante des Français en anglais se reflète aussi dans la manchette suivante, à la tête d'un article de nature sensationnelle, paru dans *Le Monde* du 20 novembre 2003 :

Michael Jackson « wanted » (sic) par les autorités judiciaires californiennes.

L'auteur sait très bien que ses lecteurs comprennent le sens ainsi que la connotation de *wanted* dans un tel contexte. Par l'utilisation du mot anglais, qu'il met entre guillemets, il fait allusion à la mythologie de l'Ouest américain répandue par les films westerns.

Un nouvel arrivé, en français, est le mot *panel*, et ce, depuis 1953 d'après *Le Petit Robert* de 1994; il ne se trouve pas dans celui de 1970. Dans un article du *Monde* du 21 mai 2003, l'auteur, semblant être mal à l'aise avec ce mot, il le met entre guillemets :

La ruée sur le Congo, depuis six ans dépecé par ses voisins, a été abondamment documentée par trois rapports d'enquête successifs d'un « panel d'experts » de l'ONU.

Ce mode d'emploi de l'anglicisme semble démontrer une attitude arbitraire envers les emprunts. Il se peut que l'auteur de l'article mette les guillemets parce qu'il n'est pas très sûr du statut que l'on devrait accorder à *panel* en français alors que ce même quotidien est rempli d'anglicismes normalement considérés comme étant de bon aloi.

Des emplois intéressants de guillemets entourant un emprunt à l'anglais, probablement américain, se trouvent dans *Le Monde* du 1^{er} et du 14 janvier 2004; le premier concerne le mot *senior* dans le cadre d'un article sur des personnes du troisième âge et le second concerne *baby*, seul et à titre de membre de mots composés :

Les seniors dans les entreprises (voir l'analyse de cet emprunt plus loin dans ce chapitre).

Passons à *baby-boomers* :

Depuis vingt ans, nombre d'employeurs ont pris l'habitude de gérer leurs restructurations en proposant des départs anticipés. Ils doivent désormais prendre en compte la réforme des retraites et le vieillissement des « baby-boomers » qui poussent à allonger la durée de la vie au travail.

Encore, il semble que les guillemets dans cette phrase traduisent l'attitude hésitante de l'auteur de l'article envers cet emprunt. En fait, il n'est qu'une expansion de *baby-boom* qui, d'après *Le Petit Robert*, s'emploie couramment en français depuis 1954. Ajoutons que d'autres mots comportant *baby* s'emploient couramment en français: *baby-foot*, *baby-sitter* et *baby-sitting*. Notons que concernant *baby* et *baby-foot*, leurs sens respectifs sont devenus très spécialisés en français: *baby* dénote *taille moyenne* et *baby-foot* dénote *football de table*. Le mot *baby* ne s'emploie pas, tel quel, couramment en français. En fait, un Français qui ne connaît pas l'anglais ne comprendra pas une phrase telle que

Françoise est allée se promener avec son/sa baby.

Les autorités françaises, en militant contre l'influence linguistique américaine en français, essaient d'y opposer une terminologie française. Pour *fast-food*, par exemple, le français préconise *prêt à manger*, qui n'est pas, en effet, une traduction littérale du terme américain vu que la version française ignore la nuance de rapidité du terme américain. Il en ressort que l'aire sémantique de la version française est bien plus large étant donné que des *prêts à manger* peuvent aussi s'acheter dans des magasins où l'on vend de la nourriture alors que le *fast-food*, dans le contexte américain, ne se vend que dans des magasins spécialisés dans le débit rapide de nourriture. Dernièrement, le *fast-food*, étant associé à la nourriture malsaine, s'est augmenté d'une connotation péjorative, ce qui n'est le cas du *prêt à manger* français.

Le même phénomène d'éloignement sémantique existe entre les versions anglaise et française dans la terminologie afférente à l'informatique. Notons que dans les exemples donnés par la suite, les dates des premières occurrences en français des transferts de l'américain se trouvent dans *Le Petit Robert* de 1994:

Emprunté à l'anglais (américain)

software (1965)

hardware (1965)

input (1953)

output (1965)

Recommandé en français

logiciel

matériel

entrée (de données)

sortie (de données)

Disons, en passant, que les traductions littérales sont discutées plus loin. Ajoutons que l'influence linguistique américaine est tributaire de la forte influence mondiale de la culture américaine.

Les problèmes sociaux mondialisés sont souvent exprimés par des mots créés aux États-Unis. Il semble que le français de France prend une certaine liberté quant à l'emploi de tels mots, même s'ils ne sont pas encore tout à fait consacrés. Du registre populaire, ces mots franchissent le seuil de l'acceptabilité tout en restant, pendant un certain temps, dans une zone grise. Cela semble être le cas de l'expression américaine *coming out*, décrivant l'acte de proclamation des homosexuels de leur orientation sexuelle. Dans *Le Monde* du 11 mai 2004, on lit, dans un article portant sur les persécutions des homosexuels en Pologne, la phrase suivante :

Neuf Polonais sur dix se disent catholiques, et aucune personnalité n'ose faire son coming out.

Ajoutons que *coming out* est parfaitement intégré dans le texte et il n'est pas entre guillemets.

L'acte de proclamation des homosexuels de leur orientation sexuelle est aussi exprimé par un autre mot basé sur l'anglais *out* : il s'agit de *outing* (*Le Monde*, 10 juin 2004) :

[...] M. Le Pen avait assuré, le 2 juin, que si on veut donner à son outing un caractère officiel, c'est l'affaire de chacun, ce n'est pas une affaire d'état [...].

L'anglais américain est la source la plus importante de transferts lexicaux récents, mais il n'est pas le seul. Vers 1988, à la suite du soulèvement palestinien dans les territoires de Cisjordanie, un emprunt est devenu courant en France et ailleurs : *intifada*, de l'arabe, voulant dire *soulèvement*. Ce mot se rapporte, pour le moment, exclusivement à la lutte menée par les Palestiniens au Proche-Orient, mais il pourrait, à la longue, connaître une expansion sémantique et désigner toute guerre de même nature, telle que *guérilla*, petite guerre du début du XIX^e siècle pendant laquelle les Espagnols ont mené leur résistance contre les envahisseurs français. Ajoutons que le mot espagnol *guérilla* a donné *guérilléro*, attesté en français depuis les années 1820. Quant au mot *Shoah*, *catastrophe* en hébreu, il remplace *holocauste* pour dénoter le génocide juif en Europe.

XIV.2 LES TRANSFERTS SÉMANTIQUES

Afin de combler des lacunes lexicales, on transfère, souvent, à un mot ou à une expression d'une langue le contenu sémantique d'un mot ou d'une expression d'une autre langue :

loud speaker ———> *haut-parleur*

table tennis ———> *tennis de table*

weekend ———> *fin de semaine* (au Canada).

Concernant ce dernier, il est à noter qu'en Europe francophone, c'est l'emprunt lexical *week-end* qui est employé.

Ajoutons que dans certains registres du français canadien, on trouve des transferts sémantiques non connus ailleurs :

To fall in love ———> *Tomber en amour*
(ce n'est pas sûr qu'il s'agisse d'un calque)

To take a walk ———> *Prendre une marche* (registre populaire)

To shop ———> *Magasiner*

Shopping ———> *Magasinage*

Une autre expression de cette catégorie est *politiquement correct*, traduite de l'américain *politically correct*. La phrase donnée par la suite est une citation relative à la campagne électorale de M. Le Pen, parue dans *Le Monde* du 10 juin 2004 :

[...] *sous l'influence de sa fille, M. Le Pen est prêt, pour rattraper les électeurs, à plaire aux politiquement corrects plutôt qu'à convaincre.*

XIV.2.1 L'expansion du signifié sous l'influence d'un étymon commun

Souvent, des mots anglais et français semblables au niveau de l'articulation phonétique tirent leur origine d'un même étymon. Toutefois, sur le plan synchronique, ils n'équivalent pas forcément au niveau du signifié : *actuellement/actually*; *appliquer/apply*, etc. Il peut arriver, cependant, que sous l'influence du signifiant commun, le mot français reçoive un des sens du mot anglais. De nos jours, ce phénomène de transfert de sens de l'anglais vers le français devient de plus en plus répandu. Prenons, à titre d'exemple, le cas des verbes *réaliser/to realize*. Au niveau du signifié, ces deux mots s'équivalent partiellement : *réaliser un projet/to realize a project*; *réaliser des biens/to realize one's assets*, etc. En outre, le verbe anglais a aussi l'acception qui se dégage de la phrase suivante :

I realized that I had made a mistake,

rendue en français par le verbe *constater* ou par la locution verbale *se rendre compte* :

J'ai constaté/Je me suis rendu compte que j'avais fait une faute.

Récemment, il s'est produit un transfert d'acception du mot anglais vers le mot français ; le verbe français *réaliser* prend de plus en plus le sens de *constater, se rendre compte*. Encore en 1970, *Le Petit Robert* affirmait que cet emploi était *critiqué*. Or, *Le Petit Robert/Collins* de 1980 traduit

He had not fully realized that she was dead

par

Il n'avait pas vraiment réalisé qu'elle était morte.

Les transferts de sens influencés par le signifiant sont courants dans des variétés du français canadien :

To apply for a job ———> *Appliquer pour une position.*

Ces transferts de sens ne sont pas toujours acceptés par le registre formel de la langue française canadienne. L'emploi anglicisé du verbe *appliquer*, par exemple, est considéré au Canada comme étant de mauvais aloi.

Nous remarquons que les sens du mot *position* en anglais [pə'ziʃən] et en français, [pozisjɔ̃], qui proviennent du même étymon latin *positio*, ne s'équivalent que partiellement. L'exemple donné ci-haut démontre que dans le contexte de *travail, emploi*, le terme français équivalent au *position* anglais est *emploi, poste*, et non son homologue étymologique *position*.

De nos jours, les expansions sémantiques des mots, sous l'influence de leurs cousins étymologiques anglais, se font de plus en plus fréquentes. On trouve dans *Le Monde* du 4 juin 2003 l'emploi suivant du mot *opportunité* :

Nous sommes totalement d'accord avec votre analyse de la Syrie et du Liban. C'est une opportunité très intéressante pour une action conjointe de la France et des États-Unis.

Cette acception du mot *opportunité*, correspondant, en cette occurrence, à celle du mot *occasion*, est sûrement influencée par le mot anglais *opportunity*. Notons que le texte français est une traduction des propos tenus par le président Bush lors de son entretien avec le président Chirac, le 2 juin 2003. Ce même sens du mot se trouve dans la traduction donnée ci-après des propos tenus en anglais par Hans Blix, le chef de la Commission de contrôle des armes de destruction

massive auprès des Nations Unies, publié dans *Le Monde* du 11 novembre 2002 :

Il s'agit d'une nouvelle opportunité et nous espérons que cette occasion sera bien exploitée afin que nous puissions sortir du régime de sanctions.

Notons que dans cet article, le mot anglicisé fait concurrence au gallicisme *occasion*. Aussi, l'emploi de cet anglicisme est critiqué en France (*Le Petit Robert*).

Le Monde du 27 mars 2003 rapporte, en traduction française, les remontrances faites dans le *Weekly Standard* américain à l'encontre de la politique française au Proche-Orient :

[...] la diplomatie traditionnelle de la Vieille Europe, qui sabote et harasse constamment les positions américaines.

Le verbe français *harasser* signifie *fatiguer*, voire *épuiser*. Dans le texte ci-haut, ce verbe, par expansion sémantique, fort probablement sous l'influence de l'anglais *to harass*, signifie *tracasser*, *harcéler*. Il est fort plausible que les verbes *to harass* et *harasser* aient une étymologie commune, à savoir le verbe *harer* de l'ancien français, qui désignait le fait de crier pour exciter les chiens lors de la chasse.

Une expansion sémantique récente concerne le verbe *générer* qui, paraît-il, est en voie d'implantation en français au détriment de son cousin étymologique *engendrer*, le premier du latin *generare* et le second du latin *ingenerare*. Ce verbe n'existe pas dans *Le Petit Robert* de 1970 ; dans celui de 1994 et dans d'autres dictionnaires plus récents (*Le Petit Larousse* de 1998, par exemple), c'est un terme afférent, particulièrement au domaine de la linguistique générative transformationnelle où, sous l'influence de son cousin étymologique anglais américain – *to generate* –, il est employé, depuis 1960, au sens de *produire des phrases*. De nos jours, ce verbe ne se démarque guère du verbe *engendrer*. Dans *Le Monde* du 11 décembre 2003, dans un article sur le débat public engagé par les autorités françaises sur le port du voile musulman à l'école, on lit :

Ces auditions, affichées comme symbole de transparence, auront joué un rôle clé, à la fois dans le crescendo du débat public, avec la découverte par l'opinion des conflits que génèrent certaines exigences religieuses dans les hôpitaux, et pesé sur les membres de la commission.

Une autre expansion sémantique très récente, sous l'influence de son cousin étymologique anglais commun, concerne le mot *senior*. L'étymon latin de ce mot, *senex/senior*, voulant dire *vieux, plus vieux (aîné)*, a donné, entre autres, des mots tels que *seigneur* en français,

senhor en portugais, *senior* en anglais, etc. Le mot *senior* anglais apparaît en français vers la fin du XIX^e siècle; *Le Petit Robert* le définit ainsi :

Sportif plus âgé que les juniors et plus jeune que les vétérans.

Il donne les deux exemples suivants: *catégorie senior*; *joueurs seniors*. *Le Monde* du 24 janvier 2003, dans un article sur l'importance des retraité(e)s pour les casinos français, emploie le mot *senior* comme l'équivalent français de l'anglais *senior*:

Les seniors sont désormais une cible clairement répertoriée par les services des casinos [...] les seniors représentent environ 15 % de la clientèle.

Plus loin, dans le même article, *senior* est remplacé par *retraités*:

Nos établissements sont devenus pour les retraités des lieux de socialisation.

Il se peut que dans l'article du *Monde*, le mot *senior* désigne une personne âgée à la retraite, différant, en ce cas, de son cousin anglais qui désigne n'importe quelle personne du troisième âge. L'aire sémantique du mot français semble donc plus restreinte que celle de son cousin anglais. Remarquons que le processus d'expansion sémantique de *senior*, dont l'emploi fut confiné d'abord au domaine des sports, ressemble à celui du mot *challenge*, analysé *supra*.

L'informatique, en général, et Internet, en particulier, ont apporté à la langue française un ensemble terminologique fortement influencé par l'américain, qui se trouve en pleine évolution depuis les années 1990 (voir, *supra*, les analyses de *clone*, *cloner* et *clonage*). On trouve, dans cet ensemble, des transferts de contenu vers des cousins étymologiques en français. Donnons l'exemple de *site* qui en anglais et, de nos jours, en français désigne l'endroit dans le réseau Internet où l'on peut trouver les services d'une compagnie commerciale :

Voyages avec lastminute. Le site de voyages et loisirs jusqu'à la dernière minute. Retrouver (sic) nos meilleures offres d'été à prix dégriffés!

Par ce transfert de l'américain, l'aire sémantique de *site*, en français, s'est répandue.

Le domaine de la politique connaît, lui aussi, des transferts de l'anglais. Ainsi, le mot *establishment*, défini par *Le Petit Robert* comme *ensemble des gens en place attachés à l'ordre établi*, est largement employé en français depuis 1965. Notons que selon ce dictionnaire, *esta-*

blishment a motivé l'expansion sémantique du mot *établissement* français qui s'emploie, parfois, dans ce même sens.

Sur le plan social, des expressions telles que *politiquement correct* et *gay* (aussi *gai*) sont, de nos jours, très courantes en français.

Lors des guerres du Golf, dans les années 1990 et 2000, nombre de mots français ont subi une expansion sémantique résultant de transferts de l'anglais américain vers le français dans le domaine de la terminologie militaire, et ce, à la suite de la prédominance militaire américaine dans ces conflits. Certains néologismes se sont heurtés, en France, à des critiques, parfois acerbes. Ce fut le sort réservé au néologisme sémantique relatif au verbe *sécuriser* qui, en français, se rapporte à l'individu (*lui donner de la confiance, de la sécurité*) alors que son cousin américain, *to secure*, a l'acception *rendre un endroit sûr, le protéger*. Ce mot, dans le jargon militaire américain, est aussi un euphémisme pour *éliminer physiquement l'ennemi afin d'assurer la sécurité des troupes, de la région*. Signalons qu'avant l'expansion sémantique de *sécuriser*, influencée par le jargon militaire américain, cette valeur euphémique était étrangère au mot français.

Une autre expression souvent usitée dans ce conflit, *tirs amis*, est une traduction littérale de l'américain *friendly fire*, voulant dire *des tirs, souvent fatals, dirigés par erreur sur des compagnons d'armes*. Remarquons qu'en anglais aussi, cette acception, *friendly fire*, est un néologisme.

Dans une entrevue rapportée dans *Le Monde* du 2 octobre 2002, on trouve l'idiotisme *S'il vous plaît, donnez-moi un répit!*, une traduction littérale de *Gi(ve) me a break!* Dans un registre semblable, le français dispose de

Fiche-moi/Foutez-moi la paix!

Cet idiotisme populaire américain, pas encore monnaie courante en français, pourrait, à la longue, y avoir droit de cité.

Plusieurs mots composés contiennent le mot *contre*, en position antérieure, déterminant un mot postérieur; le paradigme syntaxique du mot composé est déterminé par le mot ultérieur dans la structure:

contre-lettre (nom), *contremaître* (nom), *contremarche* (nom), *contre-mesure* (nom), *contre-proposition* (nom), *contresigner* (verbe), *contrevenir* (verbe), etc.

Concernant ces mots, une remarque s'impose: leur orthographe n'est pas uniforme, les uns comportent un trait d'union, les autres

s'écrivent en un mot. Il y a un nouveau venu en français (1970), *contre-productif*, fort probablement calqué sur sa contrepartie étymologique/sémantique anglaise *counter-productive*. Nous l'avons trouvé dans un article du *Monde* du 13 mai 2004 portant sur des mesures prises par le gouvernement américain contre l'économie cubaine :

Selon Elizardo Sanchez, président de la Commission cubaine pour les droits de l'homme et la réconciliation nationale [...] ces mesures sont totalement contre-productives [...].

Remarquons, par ailleurs, que la position du déterminé dans *contre-productif* est remplie par un adjectif; par conséquent, ce mot composé appartient au paradigme des adjectifs.

XIV.2.2 La polysémie due à l'expansion causée par un transfert sémantique

Les transferts sémantiques qui ajoutent à un mot ou à une expression de la langue d'arrivée une acception qui n'y existait pas renforcent leur caractère polysémique. En informatique, *hardware*, qui était d'abord *hardware* en français, est devenu *matériel*. *Input*, qui avait été transféré tel quel en français, est devenu *données*, ajoutant, de la sorte, un sens à *données*, qui s'employait déjà dans *les données d'un problème, d'une question*, etc. Pour l'anglais *computer*, la langue française utilise le mot *ordinateur*, qui a toujours désigné celui qui est mandaté pour conférer un ordre ecclésiastique. Il en va de même pour *site*, dont on a parlé plus haut.

XIV.2.3 L'expansion paradigmatique

Il arrive qu'un mot en français, appartenant à un paradigme syntaxique, engendre, sous l'influence de l'anglais, un mot dans un autre paradigme syntaxique.

L'anglais connaît *to prevail, prevalent et prevalence*. Jusqu'en 1966, le français ne connaissait que le verbe *prévaloir*, qui, dans certains contextes, équivaut au verbe anglais *to prevail* :

*He will prevail over his enemies.
Il prévaudra sur ses ennemis.*

En anglais, dans d'autres contextes, *prevail* se traduirait par *régner*, au sens d'être répandu :

*The conditions prevailing in France [...].
Les conditions qui règnent en France [...].*

Cela dit, *prévaloir* peut aussi se rapprocher, sémantiquement, d'*être répandu*, tel que *to prevail* en anglais :

Ces vieilles croyances prévalaient encore.

Fort probablement, sous l'influence du sens commun de *prévaloir* et de *to prevail*, dans certains contextes, et de la parenté étymologique et phonologique entre les deux mots, *prévaloir* a engendré le mot *prévalence* qui, depuis 1966, s'emploie en français dans le domaine médical. Dans *Le Monde* du 25 novembre 2003, dans le contexte de l'expansion du sida, on trouve la phrase suivante :

Le Botswana et le Swaziland enregistrent des taux de prévalence de 40 %.

On peut s'attendre à ce que, tels *challenge* et *réaliser*, *prévalence* subisse une expansion sémantique devenant l'équivalent lexical français du *prevalence* anglais.

L'exemple précédent illustre le cas d'un verbe français qui, sous l'influence de l'anglais, a engendré un nom. Il arrive qu'un mot anglais soit transféré au français et que, plus tard, une ou plusieurs autres formes paradigmatiques de ce même mot soient, elles aussi, transférées au français. *Lobby – groupe de pression* (*Le Petit Robert*) – emprunté à l'américain, se trouve en français depuis les années 1950. Plus tard, *lobbying*, *lobbysme* et *lobbyste* (*Larousse* 1998) ont aussi été transférés au français.

XIV.3 LA TRADUCTION DE SIGLES

Dernièrement, il se crée, en français, des sigles qui ne sont que des traductions de sigles anglais. En voici quelques exemples :

ONG, *Organisation non gouvernementale*, de l'anglais NGO, *Non-Governmental Organisation*. Le sigle anglais, dont émane son homologue français, est apparu vers la fin du XX^e siècle à la suite de la participation active d'organisations sans statut officiel aux débats d'envergure mondiale. Avec ce sigle, les organisations non gouvernementales se démarquent des organismes officiels.

OPEP, *Organisation des pays exportateurs de pétrole*, de l'anglais, OPEC, *Organization of Petroleum Exporting Countries*.

SIDA, *Syndrome d'immunodéficience acquise*, de l'anglais AIDS, *Acquired Immunological Deficiency Syndrome*, qui, en fait, est employé mondialement, même dans des pays non anglophones. Disons, en passant, qu'un dictionnaire de la langue portugaise très important, *Aurélio*, a une entrée pour AIDS, avec une traduction et une explication en portugais. Le sigle portugais n'a pas d'entrée, il est expliqué sous *síndrome*, terme portugais pour *syndrome*.

SRAS, *Syndrome de respiration aiguë sévère*, de l'anglais SARS, *Severe Acute Respiratory Syndrome*, terme mondialement employé pour désigner une épidémie qui s'est déclarée au Canada, en Chine et dans d'autres pays d'Asie en 2003.

XIV.4 LE DILEMME PÉDAGOGIQUE ENFERMÉ PAR LES INFLUENCES ÉTRANGÈRES

Quels sont les critères qui déterminent le statut pédagogique d'un emprunt ? Est-il de bon aloi ? Doit-il s'enseigner comme n'importe quel mot français ? Ou est-il de mauvais aloi ? Doit-il être proscrit du programme de langue ? Une solution possible consisterait à consulter un bon dictionnaire et si le mot y figure sans commentaire négatif, le pédagogue pourrait l'enseigner comme n'importe quel mot avec, peut-être, la mention de son origine étrangère qui, par ailleurs, pourrait susciter l'intérêt des apprenants quant aux origines des mots français. L'époque où l'emprunt s'est établi en français est importante ; un emprunt de longue date ne pose pas de problèmes. En France le mot *week-end*, qui n'est pas condamné par les dictionnaires, s'enseigne dans les cours de français. Le problème est posé par les emprunts récents, surtout les transferts lexicaux, qui ne sont pas encore répertoriés dans les dictionnaires. Étant donné la dynamique de la langue française, l'évolution rapide de la société internationale et l'intérêt pour les événements internationaux constamment rapportés par les médias, les emprunts abondent et se multiplient sans répit. Les dictionnaires ne peuvent pas les répertorier en temps utile, privant, de la sorte, le pédagogue d'un outil important pouvant l'aider à prendre des décisions pédagogiques. En général, l'enseignant ne devrait pas prendre l'initiative d'enseigner ces emprunts, à moins qu'ils ne se trouvent dans des matériaux pédagogiques tels que des écrits de la presse. Encore, ces emprunts doivent être expliqués afin d'assurer la compréhension du texte étudié, avec un commentaire dissuadant les apprenants de les employer. Dans tous les cas et dans la mesure du possible, les gallicismes équivalents doivent être enseignés.

L'aspect

Le Petit Robert le définit ainsi :

Distinction formelle indiquant la manière dont l'action exprimée par le verbe est envisagée dans sa durée, son développement ou son achèvement.

XV.1 DES MOTS QUI EXPRIMENT L'ASPECT

Les **aspects** assortis d'exemples, donnés par la suite, sont parmi les plus fréquents en français (voir *ibid.*) :

duratif: *François vit, travaille, voyage en France.*

ponctuel: *Il est mort. Elle s'assoit. L'enfant est tombé.*

accompli: *L'étudiante a terminé, a conclu, son travail. Elle a fermé la porte.*

inaccompli: *L'étudiant a continué son travail.*

inchoatif: *L'étudiante a commencé son travail. Le départ était triste.*

itératif: *Mon ami, habituellement, travaille à la maison. Il répète souvent ses explications. Ses explications sont très répétitives.*

éternel: *La Terre tourne.*

Nous remarquons que les aspects répertoriés ci-haut sont des caractéristiques inhérentes des mots, suggérées par leurs sens respectifs. Chacun de ces mots, dans son sens habituel non métaphorique, exprimerait son aspect inhérent. Par exemple, étant donné que la valeur **aspectuelle** du verbe de la phrase donnée ci-après contredit le sens général, cette phrase ne serait guère acceptée par le locuteur du français :

* *François est mort hier pendant trois heures.*

Il s'agit d'une contradiction aspectuelle: le verbe *mourir*, surtout aux temps composés, exprime l'aspect ponctuel alors que le syntagme adverbial, *pendant trois heures*, exprime une durée.

XV.2 L'ASPECT EXPRIMÉ PAR LE CONTEXTE

L'aspect est souvent exprimé par le contexte linguistique phrastique. Toutefois, sans contexte plus large, les phrases risquent d'être frappées d'ambiguïté sur le plan aspectuel. Analysons la phrase suivante:

Je passe mes vacances d'été en Nouvelle-Écosse.

Ambiguë hors contexte, elle pourrait exprimer deux aspects, au moins, illustrés par les deux phrases suivantes; la première, contrairement à la deuxième, exprime l'**aspect itératif**:

J'aime le climat des Maritimes, c'est pourquoi je passe mes vacances d'été en Nouvelle-Écosse.

Cette année, je passe mes vacances d'été en Nouvelle-Écosse.

La deuxième n'exprime pas l'aspect itératif/habituel. Elle relate un événement survenant une seule fois.

La phrase qui suit exprime l'**aspect éternel**:

L'océan Atlantique sépare l'Europe et l'Afrique des Amériques.

Ajoutons que le verbe séparer n'exprime pas un aspect particulier; l'éternité, dans la phrase donnée ci-haut, est exprimée par le contexte et interprétée ainsi en vertu de la connaissance du sujet parlant de la réalité. Dans la phrase suivante, *séparer*, au passé composé, exprime un aspect plutôt ponctuel alors que dans la phrase ultérieure, le verbe *vivre*, aussi au passé composé, exprime l'aspect duratif:

Les huissiers ont séparé les deux élèves qui se battaient dans la cour de l'école.

Avant d'arriver au Canada, nos voisins ont vécu en Afrique.

Certains verbes, tel *commencer*, expriment l'**aspect inchoatif**, lequel peut aussi être exprimé par des locutions adverbiales:

Je travaille à partir de sept heures du matin.

XV.3 LE TEMPS VERSUS L'ASPECT

On confond souvent **temps** (voir *infra*) et aspect. L'aspect se rapporte directement à l'action ou à l'état exprimé par le mot même – le

plus souvent par le verbe – ou conjointement avec le contexte. Le temps exprime le moment de l'action, de l'événement, de l'état, etc. exprimé par le texte. Souvent, le temps est marqué relativement au *moment de la parole*, c'est-à-dire au moment de l'énonciation du message. Les temps énoncés dans les phrases données par la suite, sans contexte explicite, sont déterminés relativement au moment de la parole :

Jean est parti pour Montréal.

Jean part pour Montréal.

Jean partira pour Montréal.

On pourrait renforcer l'expression temporelle de ces trois phrases, sans les altérer, avec des expressions adverbiales pertinentes :

Jean est parti hier pour Montréal.

Jean part maintenant pour Montréal.

Jean partira demain pour Montréal.

Ajoutons que la même phrase peut exprimer à la fois l'aspect et le temps. La première exprime l'aspect accompli, les deuxième et troisième, l'aspect inaccompli.

Précisons, avant de continuer, que le terme *temps*, employé en français pour définir les formes morphologiques des verbes, prête à confusion. Le passé composé, par exemple, n'est qu'une dénomination morphologique des verbes, qui peut assumer la valeur sémantique de temps – le passé relativement au moment de la parole – et d'aspect accompli. L'imparfait, qui, normalement, situe le message dans le passé, exprime l'aspect habituel, itératif, inaccompli, etc. Dans la phrase suivante, il établit le cadre aspectuel continu dans le passé à l'intérieur duquel une action – *manger* – a eu lieu :

Françoise mangeait quand Jean est arrivé.

Notons qu'il exprime aussi les aspects duratif et inaccompli.

Le présent peut exprimer une variété d'aspects (nous faisons ici abstraction du présent du récit) qui, sur le plan temporel, ne sont pas égaux au temps présent proprement dit, même s'ils le renferment :

Je passe mes vacances d'été en Nouvelle-Écosse (itératif/habituel).

L'océan Atlantique sépare l'Europe et l'Afrique des Amériques (éternel).

Dans la phrase qui suit, le plus que parfait exprime une action accomplie au moment où une autre action a eu lieu, les deux actions se trouvant dans le passé par rapport au moment de la parole :

J'avais déjà mangé lorsque François est arrivé.

Disons, en passant, que concernant les temps et les aspects, la terminologie anglaise, qui nomme les formes verbales *tenses* plutôt que *times*, est plus précise que celle des langues romanes (XV.3.1).

L'aspect, comme le *mode* (*infra*), est une valeur sémantique fondamentale de la phrase ; toute phrase exprime un aspect. Prenons

Elle mange à la maison

qui peut répondre aux deux questions suivantes :

Que fait Françoise ? Elle mange à la maison.

Où mange Françoise quand elle ne travaille pas ? Elle mange à la maison.

Dans la première phrase, le verbe *manger* exprime l'aspect non itératif/habituel, contrairement à la deuxième phrase où il exprime cet aspect. Les deux phrases, formellement identiques, se démarquent par l'expression aspectuelle. Notons que dans ces contextes, les deux emplois de la proposition *Elle mange à la maison* se démarquent aussi sur le plan temporel ; dans le premier contexte, cette proposition se situe au moment de la parole alors que dans le deuxième, elle le renferme.

XV.3.1 Le temps de la phrase versus *temps*, notion morphologique

Nous distinguons le temps morphologique, *tense* en anglais, du temps chronologique afférent à toute la phrase. Le temps morphologique, en français, se rattache, entièrement ou partiellement, au verbe de la phrase. Le temps chronologique, exprimé par le temps morphologique et, dépendant de la phrase, renforcé par des expressions adverbiales temporelles, se rapporte à la phrase tout entière. Par conséquent, quand, par exemple, on dit qu'un certain verbe est au passé composé, on réfère au temps morphologique rattaché à ce verbe qui détermine le temps chronologique et l'aspect de la phrase.

Le temps situe l'événement ou l'état exprimé par la phrase à une certaine époque, souvent, mais pas exclusivement, relativement au moment de la parole. Par conséquent, le temps ne se rapporte pas à

l'action ou à l'état exprimé par le verbe mais à la phrase entière. En fait, le temps et l'aspect caractérisent la phrase. Illustrons cela par la phrase suivante :

Le père de Françoise, décédé jeudi dernier, était très gentil.

Le verbe *décéder* au passé, avec lequel s'accorde le temps verbal du verbe *être*, situe toute cette phrase dans le passé. Le verbe *décéder* établit la limite temporelle ultérieure de tous les événements relatés par cette phrase. C'est pourquoi l'interlocuteur sait que la nature gentille du père de Françoise l'a caractérisé de son vivant. L'interlocuteur sait très bien que même si le verbe *être* ramène l'attribut *gentil* au passé, le locuteur ne veut pas dire qu'au moment de la parole, le père de Françoise n'est plus gentil.

Sur le plan temporel, sans contexte explicitant, la phrase peut être ambiguë. Prenons, à titre d'exemple, la phrase suivante :

Le père de Françoise était ingénieur.

Insérons cette phrase dans les contextes suivants :

Le père de Françoise était ingénieur; actuellement, il enseigne à l'école.

Interprétation : le père de Françoise n'est plus ingénieur.

Le père de Françoise était ingénieur. Il est mort depuis trois ans.

Interprétation possible : il n'avait jamais cessé d'être ingénieur.

XV.3.2 La référence et l'aspect

Il y a un rapport étroit entre le caractère générique d'une expression et l'aspect éternel. Prenons la phrase ambiguë suivante :

Jean était un garçon gentil.

Si l'imparfait de la copule se rapporte spécifiquement à *gentil*, cet adjectif indique une caractéristique temporaire ; autrement dit, au moment de la parole, Jean n'est plus gentil. Si l'imparfait de la copule se rapporte à toute la phrase, cela pourrait impliquer qu'au moment de la parole, Jean ne vit plus.

Une autre phrase ayant la même structure et la même copule à l'imparfait pourrait constituer une expression générique caractérisée par son aspect atemporel, éternel :

Le dinosaure était un animal gentil.

Il est clair que dans cette phrase, contrairement à celle qui la précède, l'imparfait de la copule ne s'applique pas spécifiquement à l'adjectif *gentil* mais à la phrase entière, l'adjectif *gentil* indiquant une caractéristique générique de cette espèce qui n'existe plus.

Notons, en passant, que l'aspect et le nombre générique de ces phrases ne sont pas marqués linguistiquement ; rien ne nous dit que la première ne contient aucun élément générique atemporel et que la deuxième en contient un. L'interprétation de leurs nombres et aspects tient de la connivence linguistique qui existe entre les interlocuteurs, plus précisément de leur connaissance de la réalité (IV.1.3). Les indications temporelle et aspectuelle de ces phrases sont du ressort extralinguistique.

XV.3.3 Quelques commentaires pédagogiques relatifs à l'aspect

Le défi pédagogique principal que l'enseignant doit relever lors de l'enseignement de l'aspect consiste à distinguer les notions de temps et d'aspect. Tel qu'expliqué plus haut, quoique le « temps » du verbe de

Je passe mes vacances d'été en Nouvelle-Écosse

soit au « présent », cette phrase n'exprime pas forcément cette valeur temporelle. On a remarqué la variété d'aspects, et même de temps, qu'elle peut exprimer, tout dépendant des contexte et de la situation au moment de l'émission du message. Il incombe à l'enseignant, tout d'abord, de différencier les notions aspectuelle et temporelle. L'enseignement du temps peut se faire par des phrases très explicites qui font ressortir la valeur temporelle du message. Par exemple :

Je mange maintenant un morceau de pain

est univoque sur les plans temporel et aspectuel. Grâce à l'adverbe *maintenant*, nous savons que cette phrase exprime une action qui a lieu au moment de la parole. Sur le plan aspectuel, le verbe *manger* exprime une action durative qui, dans cette phrase, n'est pas itérative. La notion de temps peut être renforcée par des phrases contenant un adverbe temporel :

Hier matin, Françoise est partie pour Montréal.

Demain, à trois heures, nous commencerons notre cours de linguistique.

Ce soir, nous allons au cinéma.

Dans ces trois phrases, l'expression temporelle est principale et l'expression aspectuelle est secondaire. Les deux premières expriment l'aspect ponctuel et la troisième, l'aspect duratif. Cependant, l'intention du locuteur consiste principalement à exprimer le temps de chacune de ces trois actions. En comparant ces trois phrases aux autres phrases données à XV.1, qui expriment principalement l'aspect, l'enseignant mettra en relief les différences entre temps et aspect. L'étape suivante consistera à faire acquérir les aspects principaux à l'aide d'exemples probants et d'exercices.

Page laissée blanche intentionnellement

Le mode

Le Petit Robert définit le **mode** ainsi (entrée 3.) :

Caractère d'une forme verbale susceptible d'exprimer l'attitude du sujet parlant vis-à-vis du processus exprimé par le verbe.

Cette définition, quoique correcte, nous semble incomplète. Le mode peut s'exprimer aussi bien par la valeur sémantique de formes verbales que par certains idiotismes :

Je crois que...; Il me semble que...; Je doute que..., etc.

Certains temps verbaux expriment le mode (XIII.2.1). La différence entre les deux phrases suivantes est purement **modale** (Starets 2000, p. 64) :

Je cherche un ouvrier qui fait un bon travail.

Je cherche un ouvrier qui fasse un bon travail.

La première phrase, se trouvant à l'indicatif, n'exprime aucune attitude de la part du sujet parlant à l'égard de son message alors que la deuxième phrase, se trouvant au subjonctif, exprime un souhait. Le subjonctif est donc susceptible d'exprimer le mode.

Il l'exprime dans des contextes où son emploi dépend du choix du locuteur; c'est le **subjonctif fonctionnel**. C'est l'emploi du subjonctif que l'on trouve dans la phrase donnée ci-haut. Dans des phrases où son emploi est imposé par la langue, le **subjonctif stylistique**, le mode n'est pas exprimé par le subjonctif, mais par la valeur sémantique du verbe qui le régit et qui, en vertu des règles de grammaire de la langue française, se met au subjonctif; autrement dit, dans ces contextes, l'emploi du subjonctif n'est qu'une formalité. Examinons la phrase suivante :

Il faut que les élèves fassent leurs devoirs à la maison.

Si, par erreur, un apprenant du français exprimait cette phrase comme suit :

** Il faut que les élèves font leurs devoirs à la maison,*

elle serait condamnée par n'importe quel francophone qui, pourtant, interpréterait correctement l'attitude subjective qu'elle exprime étant donné que le mode *y* est exprimé par le verbe *falloir*. Il en va de même pour les phrases construites autour de *vouloir que, désirer que, souhaiter que, etc.*

Il est difficile, parfois, de percevoir une différence entre une phrase construite autour du subjonctif fonctionnel exprimant le mode subjonctif et une phrase construite autour d'un verbe à l'indicatif. Vinay et Darbelnet (1975, p. 144) donnent la phrase

Je cherche un livre qui contient ce renseignement

à laquelle s'oppose la phrase

Je cherche un livre qui contienne ce renseignement.

Étant donné que les deux phrases expriment l'attitude du locuteur envers son message, il se peut que dans celle qui est construite autour du subjonctif, cette attitude soit plus prononcée, voire renforcée. En outre, la phrase donnée ci-haut avec le subjonctif fonctionnel est normalement considérée comme étant du ressort de la langue littéraire.

Il est important de noter que la nuance subjective de la deuxième phrase, renforcée par le subjonctif, est difficilement perçue par les locuteurs anglophones, dont la langue ne dispose pas de cet outil linguistique. Citons encore Vinay et Darbelnet :

Le déclin du subjonctif en anglais prive cette langue de certaines nuances que le subjonctif français peut rendre lorsqu'il est libre, c'est-à-dire lorsqu'il n'est pas commandé par une conjonction ou un certain genre de verbe.

Ils concluent que la nuance de *contienne* ne peut guère se rendre en anglais. Ils suggèrent, pour la phrase avec le subjonctif fonctionnel, la version approximative suivante :

I am looking for such a book that might contain this information.

En anglais aussi, une telle phrase serait considérée comme étant d'un style plutôt soutenu.

La difficulté de rendre en anglais des phrases françaises construites autour d'un subjonctif fonctionnel très subtil est évidente dans la

phrase donnée ci-après où le subjonctif ne fait que renforcer la nuance subjective exprimée par l'ensemble de la phrase (*ibid.*):

Je ne dirai pas qu'il l'ait fait exprès

par opposition à

Je ne dirai pas qu'il l'a fait exprès.

Vinay et Darbelnet (*ibid.*) proposent pour la phrase à l'indicatif la version anglaise

I won't tell anyone he did it on purpose

et pour la phrase au subjonctif la version anglaise

I won't go so far as to say he did it on purpose.

Afin de créer la nuance subjective dans une phrase n'exprimant pas la subjectivité, construite autour d'un subjonctif stylistique, la langue française dispose du *ne explétif* (Grevisse, p. 1496):

J'attrape le ballon avant qu'il bondisse.

J'attrape le ballon avant qu'il ne bondisse.

XVI.1 L'ENSEIGNEMENT DU MODE

Il faut, tout d'abord, expliquer que le mode se trouve en dehors du message proprement dit, qu'il exprime l'attitude du locuteur envers son contenu. Ensuite, le subjonctif n'exprime le mode que dans certains contextes; le plus souvent, son emploi est soumis à des contraintes stylistiques. Dans de tels contextes, sa substitution par un autre temps verbal, quoique formellement incorrect, n'altère pas le sens du message. La phrase suivante, quoique incorrecte, rend bien l'attitude subjective du locuteur exprimant un souhait:

* *Je veux que Françoise fait son travail aujourd'hui.*

Les conventions stylistiques de la langue française veulent que dans le contexte d'une proposition subordonnée au verbe *vouloir*, le verbe de la proposition subordonnée soit exprimé au subjonctif:

Je veux que Françoise fasse son travail aujourd'hui.

Il incombe à l'enseignant d'expliquer le rôle sémantique limité, en français contemporain, du subjonctif. Les apprenants doivent comprendre que la subjectivité en français est, souvent, exprimée par des moyens lexicaux (*vouloir, souhaiter, espérer*, etc.) plutôt que par des moyens grammaticaux.

Page laissée blanche intentionnellement

La langue et la société

La langue est, de prime abord, un produit social utilisé par une communauté linguistique. Il s'ensuit qu'il y a une constante interaction entre les deux. L'évolution de la société, surtout de nos jours, a des incidences, parfois immédiates, sur sa langue. Rien ne le démontre mieux que l'évolution du vocabulaire français depuis la popularisation de l'informatique vers la fin du XX^e siècle. Les termes dans ce domaine sont soit des néologismes calqués sur l'américain, soit des termes empruntés à l'américain, soit des mots français augmentés d'une acception qui s'y rapporte (XIV). Examinons ici quelques faits de sociolinguistique qui sont particulièrement pertinents en pédagogie linguistique.

XVII.1 LES VARIÉTÉS GÉOGRAPHIQUES STANDARD

Le vocabulaire standard d'une langue varie d'un pays à l'autre. *Automobile* s'emploie en France alors que *char* s'emploie souvent, au Canada. Dans ces deux endroits de la francophonie, *char* désigne aussi *une voiture rurale, tirée par un animal, utilisée à la campagne* ainsi qu'*une voiture décorée utilisée dans les réjouissances publiques* (*Le Petit Robert* et *Le Robert québécois*). En outre, le dictionnaire québécois, tout en qualifiant le mot *char* de familier, donne l'exemple *char de police*. Il est intéressant de noter que ce mot ne se prononce pas de la même façon au Canada et en France :

Au Canada : [ʃɑ̃^r]

En France : [ʃɑ̃R]

En France, on dit *week-end* alors qu'au Canada, on dit *fin de semaine*. En France, en fait, *fin de semaine* a un sens différent du sens franco-canadien : jeudi-dimanche deviendrait la fin de semaine de celui qui a fini de travailler le jeudi ; toutefois, ce ne serait pas le week-end. *Le Robert québécois* consacre une entrée séparée à *fin de semaine* alors que *Le Petit Robert* français, sous l'entrée *semaine*, qualifie cette expression de *particularité canadienne*.

En France, on dit *soixante-dix*, *quatre-vingt* et *quatre-vingt-dix* alors qu'en Belgique et en Suisse, on dit *septante*, *octante* et *nonante*.

La variation géographique existe aussi au niveau des idiotismes ; au Canada, on entend souvent l'expression *tomber en amour*, alors qu'en France, on entend *tomber amoureux*. Au Canada, on *magasine* alors qu'en France, on *fait du shop(p)ing*.

La variation géographique existe aussi au niveau de la grammaire ; en France, on dit *dans la rue* alors qu'au Canada, on utilise *sur la rue* plus fréquemment.

Enfin, la variation linguistique existe aussi au niveau de la prononciation. Au Canada, on ajoute souvent un [s] aux consonnes [t] et [d] quand elles se trouvent avant [i], [y] et [j] dans la chaîne parlée ; devant un [I], on ajoute un [z] :

[ptsIt] (petite) [tsy] (tu) [tsjɛR] (tiers) [dzIt] (dites)

Soulignons que la variation géographique n'est pas un phénomène français caractéristique. Pour ne donner qu'un seul exemple, l'Anglais, en demandant *As-tu beaucoup d'enfants ?* dirait :

Have you many children ?

alors que l'Américain dirait :

Do you have many children ?

XVII.1.1 La pédagogie des langues doit tenir compte de la variation géographique

En France, on enseigne le registre standard français (*soixante-dix*, *quatre-vingt*, entre autres) ; en Suisse, le registre standard suisse (*oc-tante*, *nonante*, entre autres) ; au Québec, le registre québécois (*fin de semaine*, *magasiner*, entre autres) et ainsi de suite. Il en va de même de la prononciation. On ne peut pas s'attendre à ce que l'enseignant québécois adapte sa prononciation à celle du français de France alors que

celle du Québec y est considéré comme standard. Par ailleurs, l'Office de la langue française du Québec établit le standard linguistique québécois qui reflète les usages locaux. Il faut surtout se garder de proscrire la variété standard locale en la considérant comme non standard. Cela dit, étant donné que la variété française de France est la plus répandue dans la francophonie internationale, on a toujours intérêt à mettre l'apprenant au courant des divergences.

XVII.2 LES VARIÉTÉS GÉOGRAPHIQUES DIALECTALES ET ATTITUDES SOCIOLINGUISTIQUES

Le dialecte est une variété régionale vernaculaire d'une langue dont la grammaire, le vocabulaire et la prononciation sont différents de ceux de la langue standard internationale. Au Canada, les locuteurs natifs d'un dialecte français apprennent la variante standard à l'école. Étant donné que la langue standard est la plus valorisée, les locuteurs d'un dialecte font souvent face à des attitudes négatives envers leur variante vernaculaire. Dans certaines régions, en Acadie néo-écossaise, par exemple (Starets 1991a et 1991b), ces attitudes prévalent au sein de la communauté qui parle le dialecte ainsi que dans les communautés linguistiques anglophones environnantes. Hamers et Blanc expliquent ces attitudes comme suit (p. 177) :

Toute différence par rapport à la norme est jugée moins favorablement. Soulignons toutefois que rien dans différentes variétés ou langues ne permet de considérer l'une comme supérieure aux autres [...] il s'agit donc bien de stéréotypes sociaux que les locuteurs associent à des formes de parler.

Au Canada, les dialectes français se sont développés à partir des dialectes régionaux de France, importés par les premiers colons. Les Acadiens de l'est du Canada, par exemple, parlaient à leur arrivée au pays au début du XVII^e siècle le français de la région de Poitou, située dans le sud-ouest de la Loire, d'où ils étaient originaires. Étant donné leur isolement prolongé du reste de la francophonie mondiale, leur français s'est distancié de celui de la France; la grammaire actuelle du dialecte acadien est plus proche de la grammaire française ancestrale que de celle du français de France actuel. Par exemple, la plupart des verbes aux temps composés se conjuguent, en acadien, avec le verbe *avoir*, y compris ceux qui, en français standard, se conjuguent avec le verbe *être*. Dans leur vocabulaire, on trouve beaucoup de formes archaïques. La prononciation acadienne comporte plusieurs traits phonétiques anciens: /oi/, par exemple, est souvent prononcé [we] (roi

[rwe]). On y trouve aussi la voyelle relâchée, qui existe également dans le français du Québec. Donnons un seul exemple :

en acadien, on dit [isIt], qui correspond à *ici* du français standard.

Cet adverbe est issu d'une forme archaïque régionale de France. *Le Robert québécois*, sous *ici*, fait la remarque suivante :

La variante icitte est fréquente; elle appartient au registre familier. Icitte est vieilli.

XVII.2.1 L'enseignement du français standard aux locuteurs natifs d'un vernaculaire

Au Canada se pose un problème tout à fait particulier. Certains mots français canadiens très usuels sont considérés comme archaïques en France et dans les autres régions de la francophonie. Par exemple, *achalandé*, au sens de *rempli de clients*, est courant au Canada, mais il est considéré comme un archaïsme en France où il a subi une transformation sémantique; de nos jours, il y signifie *un magasin rempli de marchandises*. Il en va de même du mot *batata*, d'origine indigène nord-américaine, qui a donné *patata* en espagnol, *batata* en portugais et *patate* au Canada français. En France, ce mot, ayant été remplacé par *pomme de terre*, est devenu spécialisé; de nos jours, il dénote la pomme de terre douce (*batata* en espagnol). Disons, en passant, qu'en français populaire de France, *patate* a une connotation très péjorative.

Le mot *ast(h)heure* (aussi à *c'theure* dans *Le Robert québécois*), au sens de *maintenant*, est usuel au Canada français, même si, formellement, il est considéré comme familier (*ibid.*). En France, il ne s'emploie plus.

L'apprenant canadien devrait être exposé aux deux variantes régionales d'un mot, française et canadienne, sans se voir imposer l'une ou l'autre. Toutefois, concernant *patate*, par exemple, il devrait savoir dans quelles régions s'emploient ses variantes. L'enseignant devrait se garder de condamner l'une ou l'autre.

Concernant les formes archaïques employées couramment au Canada français, il nous semble nécessaire de les enseigner à côté des formes françaises internationales. L'apprenant vivant au Canada doit connaître ces formes-là, qu'il devra employer dans un contexte social français canadien. Pour des raisons semblables, il est important aussi de connaître les formes internationales.

Le choix de la variété de langue à enseigner, là où la variante dialectale coexiste avec la standard, doit être dicté par les objectifs pédagogiques du système scolaire. Dans la mesure où ceux-ci consistent à enseigner une variété de langue permettant à l'apprenant de communiquer avec d'autres membres de la francophonie internationale, de lire, d'écrire, etc., le système scolaire choisira la variété standard internationale. Dans la mesure où le système scolaire veut, en plus, familiariser les apprenants avec des formes dialectales typiques appartenant à leur patrimoine linguistique ethnique, ces formes seront incluses dans le programme de langue. Tout dépend des objectifs pédagogiques.

XVII.2.1.1 L'enseignement du français face aux attitudes sociolinguistiques

On préconise l'enseignement du français standard étant donné que c'est le registre de langue le plus proche de la langue écrite et de celui des couches sociales les plus privilégiées sur les plans économique, professionnel et intellectuel. Il s'agit d'**attitudes sociolinguistiques**. Ces mêmes attitudes font qu'on privilégie souvent le français de France pour déterminer la forme linguistique « correcte » ; on choisirait, par exemple, une forme usitée en France plutôt que la forme canadienne correspondante. Ce choix s'opère aux niveaux du lexique, de la grammaire, de la prononciation, etc. Ces attitudes peuvent causer des absurdités ; elles motiveraient certains à employer *week-end* (français de France), un anglicisme flagrant, plutôt que *fin de semaine* (français du Canada), un gallicisme ; *faire du shopping* (français de France) plutôt que *maganiser* (français du Canada). Comme on l'a déjà dit, les apprenants devraient connaître les faits de langue français du Canada standard et leurs correspondants français de France. Disons, en passant, qu'aux États-Unis, on n'enseigne pas l'anglais britannique ; là où les deux variantes divergent, c'est l'américain qui prime.

Page laissée blanche intentionnellement

Analyse d'erreurs

Il est important, pour l'apprenant de langues, de comprendre, avec l'aide de l'enseignant, la nature et les causes des erreurs qu'il fait dans la langue apprise. Ainsi faisant, il arrivera à les corriger et, qui plus est, à retenir la forme correcte. En outre, l'apprenant d'une langue seconde se heurte à des problèmes causés par des interférences linguistiques de sa langue maternelle. Beaucoup de fautes, faites par l'apprenant, en découlent. Nous avons donc jugé opportun de consacrer un chapitre à l'analyse de quelques erreurs typiques faites par l'apprenant du français au Canada et d'en tirer des conclusions pédagogiques. Ces analyses portent particulièrement sur les problèmes qu'éprouvent les anglophones en français.

Disons, en passant, que les erreurs signalées émanent d'un cours d'analyse d'erreurs que nous avons donné à l'Université de Windsor, en Ontario. Étant donné l'envergure de l'ouvrage qui en a résulté, nous ne présentons ici qu'un nombre limité d'analyses. Remarquons que certaines d'entre elles sont basées sur des faits de langue qui ont été abordés antérieurement dans le présent ouvrage.

XVIII.1 L'EMPLOI DES PRÉPOSITIONS

Avant d'aller plus loin, le locuteur a intérêt à revoir XII.1.2.1 et XII.1.2.2.

Dans certains contextes, les prépositions sont investies de sens, contribuant de la sorte à celui de la phrase. Dans d'autres, où elles n'en ont pas, elles ne contribuent guère au sens de la phrase, elles n'y sont que des entités fonctionnelles.

Certains emplois fautifs de prépositions fonctionnelles en français sont causés par l'interférence de l'anglais. Voici quelques exemples :

* *Chaque soir après le dîner, je téléphone mes parents.*

Le verbe anglais correspondant à *téléphoner* est transitif direct (*to telephone, call someone*) alors qu'en français, il est transitif indirect et régit la préposition *à*, qui n'est qu'une formalité qui n'ajoute rien au sens de la phrase. La phrase française donnée ci-haut, quoique fautive, n'affecte pas le sens du message. Les anglophones, par habitude, ont tendance à omettre la préposition dans ce contexte. Il en va de même de l'emploi des prépositions dans les deux phrases suivantes, qui ont été modelées sur l'anglais [...] *allowed + syntagme nominal + to + verbe* et [...] *teach + syntagme nominal* :

* *Les parents ont permis leurs enfants à rentrer tard à la maison le week-end.*

* *L'enseignant qui enseigne les jeunes élèves a été dit par le directeur de l'école qu'il ne pourra pas continuer à enseigner l'année prochaine.*

Le verbe *dépendre*, en français, régit la préposition *de* et sa contrepartie anglaise *to depend* régit la préposition *on*. La correspondante française de la préposition anglaise *on*, dans les contextes où cette dernière est investie de sens, est *sur*. Par conséquent, par analogie à l'emploi de la préposition anglaise dans ce contexte, les apprenants anglophones tendent à dire * *dépendre sur* :

* *Les résultats des étudiants en classe dépendent sur leurs efforts.*

Le choix arbitraire de la préposition, dans les deux langues, se fait aussi relativement au nom. Le nom *circonstances*, en français, est introduit dans la phrase par la préposition *de* alors que son cousin étymologique anglais, *circumstances*, est introduit par *under*, qui correspond à *sous* en français; en conséquence, l'apprenant anglophone tend à employer cette dernière préposition en français :

* *Certains croient que sous certaines circonstances, on devrait permettre l'avortement.*

Il est important de signaler que les emplois fautifs des prépositions ne résultent pas toujours de l'influence de l'anglais, mais plutôt de leur caractère arbitraire dans maints contextes où elles sont dénuées de sens. Par exemple :

* *Ce jeune homme ne s'intéresse que la natation.*

Le verbe pronominal *s'intéresser* régit la préposition *à* qui le rattache à son complément. C'est un choix arbitraire de la langue française; comparons ce choix à celui du verbe correspondant en anglais (*to be interested in*) et en espagnol (*interesarse en, à, por*). Disons, en passant, que le caractère arbitraire du choix en espagnol est bien démontré par la gamme des prépositions mises à la disposition du locuteur dans ce contexte.

Le caractère arbitraire de l'emploi de la préposition à titre fonctionnel est bien illustré par les verbes *continuer*, *forcer* et *aimer* régissant un complément à l'infinitif:

Le chanteur a continué à/de chanter.

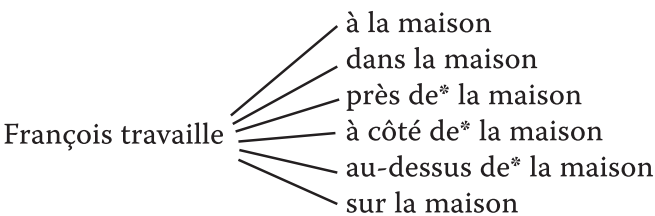
On a forcé le malade à/de prendre ses médicaments.

Françoise aimerait (à) vivre à Québec.

XVIII.1.1 L'ENSEIGNEMENT DES PRÉPOSITIONS

Avant de poursuivre, le lecteur lira avec profit les commentaires sur les prépositions dénuées et investies de sens à la section XII.1.2.2.

L'apprenant doit comprendre qu'une préposition peut être investie de sens dans certains contextes et ne remplir qu'une fonction dans d'autres. L'apprentissage de la préposition investie de sens est relativement moins compliqué parce qu'elle affecte le sens même du message et son choix, par conséquent, dépend du locuteur. À la section XII.1.2.2, nous avons donné l'exemple suivant:



* Toute ces expressions complexes ont une valeur prépositionnelle étant donné qu'elles se commutent, respectivement, avec d'autres prépositions.

Chacune de ces prépositions et locutions prépositionnelles affecte le sens du message concernant le lieu de travail de François. Ce sont des prépositions investies de sens, choisies en fonction des intentions communicatives du locuteur. Au niveau de la compréhension du message, l'apprenant n'aura aucune difficulté à saisir la différence entre les six phrases et les sens respectifs des prépositions. Encore, cela ne veut

pas dire qu'il saura toujours employer la préposition pertinente dans chacun de ces contextes. Par exemple, il devra quand même apprendre la différence entre *à la maison*, indication générale d'un endroit, et *dans la maison*, indication spécifique à l'intérieur d'un endroit. Il en va de même de la différence entre les deux phrases suivantes :

Françoise habite (à) Montréal.

et

Françoise habite dans Montréal.

Toutefois, l'enseignant peut recourir aux sens respectifs de ces deux prépositions dans ces contextes afin de les enseigner. C'est un enseignement de nature cognitive.

L'enseignement des prépositions dans les contextes où elles sont dénuées de sens est de nature plus behavioriste. L'apprenant doit s'habituer, au moyen d'exercices efficaces, à les employer dans les contextes pertinents. Cela veut dire que la préposition employée à titre fonctionnel s'enseigne avec le verbe pertinent comme si les deux, ensemble, constituent une seule unité lexicale. Par exemple, le verbe *permettre* doit s'enseigner avec les prépositions *à* et *de*, comme si les deux constituent une unité lexicale indivise :

Françoise permet à son fils de jouer dans la maison.

Les fautes d'interférence, telles que *dépendre sur* (XVIII.1), doivent s'analyser comme telles avec des phrases dans les deux langues en guise d'illustration. Après la mise en regard des deux versions – processus cognitif – les apprenants feront des exercices avec le verbe en contexte – processus behavioriste – avec la préposition (*de*, en l'occurrence) qui en fait partie intégrante.

Certaines prépositions, en anglais, changent le contenu sémantique du verbe qui les régit. Le verbe correspondant en français ne changerait pas de sémantisme sous l'influence de cette même préposition ; en fait, une telle tournure serait considérée comme incorrecte. Par exemple :

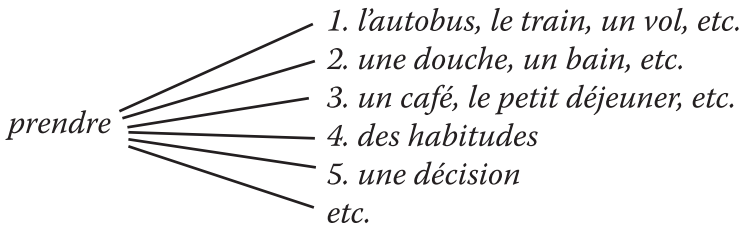
* *Quand nous sommes arrivés à Toronto, nous avons regardé trois heures pour une adresse. Une jeune policière, gentille comme un cœur, nous a demandé: qu'est-ce que vous regardez pour ?*

En se joignant au verbe *regarder*, la préposition *pour* crée la locution *regarder pour* qui, par analogie avec *to look for* en anglais, devient le synonyme du verbe *chercher*. Nous remarquons, par ailleurs, que

l'influence anglaise s'exerce aussi quant à la transformation syntaxique consistant à adverbialiser la préposition *pour*, placée à la fin de la phrase, *qu'est-ce que vous regardez pour*? Ces erreurs sont difficiles à éradiquer parce que le locuteur anglophone est habitué à les utiliser avec les mots correspondants anglais; par conséquent, l'expression littéralement traduite en français lui semble tout à fait légitime. L'analyse de cette erreur doit se faire sur deux plans: sémantique et syntaxique. Sur le plan sémantique, l'apprenant doit comprendre que c'est le verbe *chercher* qui est l'équivalent français de la locution verbale *to look for* et que *regarder pour* ne veut rien dire; au niveau syntaxique, l'apprenant doit comprendre que le français standard n'admet pas la transformation de déplacement consistant à séparer la préposition du verbe qui la régit et à la placer à la fin de la phrase.

XVIII.2 LA COLLOCATION

Notons que la collocation a été abordée à VI.4.2. Ici, nous nous concentrons sur les incidences pédagogiques des transferts interlinguistiques des collocations. Rappelons que certains noms ont besoin d'un verbe afin de se matérialiser dans certaines phrases. Rappelons aussi que ce fait de langue s'appelle **collocation** et que le verbe adjoint au nom est **colloqué** à ce nom. Il n'est pas rare que le verbe colloqué devienne une entité fonctionnelle dénuée, entièrement ou partiellement, de sens. Voici quelques exemples du verbe *prendre* colloqué:



Dans chacune des locutions ci-dessus, le verbe *prendre* n'a pas le sens défini par *Le Petit Robert*:

Mettre avec soi ou faire sien; mettre dans sa main (pour avoir avec soi, pour faire passer d'un lieu dans un autre, [...])

Dans les énoncés ci-dessus, le verbe *prendre* n'est qu'un outil permettant d'exprimer le nom qui lui est adjoint: un moyen de transport (1), une douche, un bain, un café, un repas (3), des habitudes (4), des décisions (5). Le choix de *prendre* pour matérialiser le nom dans ces locutions est imposé par la langue.

Les langues ne colloquent pas forcément des verbes sémantiquement analogues avec des noms. L'anglais, par exemple, colloque le verbe analogue *to take* avec les noms en 1 et 2, *to drink (coffee)*, *to eat* et *to have (breakfast)* avec les noms en 3, *to acquire* avec le nom en 4 et, souvent, *to make* avec celui en 5.

XVIII.2.1 Les problèmes pédagogiques causés par la collocation

Le caractère arbitraire de la collocation et les habitudes linguistiques de l'apprenant relatives à sa langue maternelle expliquent beaucoup de ses erreurs; il tend à colloquer à un nom le verbe qu'il colloque dans sa langue maternelle à un nom sémantiquement analogue. Il ne remarque pas sa faute étant donné que la collocation dans les deux langues est arbitraire et, *a fortiori*, parce que l'emploi du verbe colloqué tient des habitudes linguistiques acquises dans le processus d'apprentissage de sa langue maternelle. Voici deux exemples :

* *Trois mois après le mariage, Françoise est devenue enceinte.*

L'apprenant colloque, par rapport à *enceinte*, le verbe *devenir* en calquant sur la collocation dans la locution anglaise *to become pregnant*. Dans ce contexte, en français, on colloque le verbe *tomber*.

* *On devait payer attention aux explications du professeur pour les comprendre.*

L'apprenant colloque, par rapport à *attention*, le verbe *payer* en calquant sur la collocation dans la locution anglaise *to pay attention*. Dans ce contexte, en français, on colloque le verbe *faire*.

Étant donné que les verbes, en position collocative, sont dénués de sens, ils doivent s'enseigner par des démarches behavioristes plutôt que cognitives. Autrement dit, en expliquant à l'apprenant le caractère arbitraire de la collocation, on doit lui dire qu'il n'arrivera pas au sens de la locution par la voie de l'analyse.

L'enseignement du vocabulaire doit être fonctionnel, autrement dit, de façon à permettre à l'apprenant de l'employer. Il s'ensuit que tout nom qui se dote d'un verbe colloqué doit s'enseigner avec ce verbe comme si, dans les contextes pertinents, ils constituent ensemble une seule unité lexicale. Donc, *enceinte*, dans l'acception donnée ci-dessus, s'enseigne avec *tomber* et *attention*, avec *faire*. Ensuite, l'apprenant pratiquera cette locution dans des exercices de langue.

XVIII.3 LA PARENTÉ ÉTYMOLOGIQUE INTERLINGUISTIQUE

Avant d'entamer ce chapitre, le lecteur consultera avec grand profit XIV.2.1.

Un mot français et un mot anglais, émanant d'un même étymon, n'ont pas forcément le même sens au stade synchronique des deux langues, ce qui cause beaucoup de problèmes aux apprenants anglophones du français. Donnons des exemples de fautes causées par la fausse parenté entre le verbe *démontrer* et ses dérivés et le verbe *to demonstrate* et ses dérivés :

** Les ouvriers ont organisé une grande démonstration à Toronto pour protester contre le congédiement de leurs collègues.*

L'emploi de *démonstration* dans ce contexte est calqué sur l'emploi du *demonstration* anglais dans un même contexte. Dans ce contexte, le français emploie *manifestation*, dérivé de *manifest*. Il en va de même de l'emploi du nom dérivé *démonstrateur* dans un contexte où le français emploie *manifestant*, dérivé, lui aussi, de *manifest* :

** Les démonstrateurs ont protesté contre la mauvaise décision de la compagnie concernant les augmentations de salaire.*

Le problème est causé principalement par le fait que dans maints contextes, *to demonstrate* et ses dérivés correspondent à *démontrer* et à ses dérivés :

It is, sometimes, difficult to demonstrate the truth.

Il est, parfois, difficile de démontrer la vérité.

L'enseignant a intérêt à adopter une approche cognitive, analytique, pour enseigner ces faits de langue. L'apprenant doit comprendre qu'en principe, l'étymon commun ne crée pas forcément d'équivalence au niveau du sens. Il doit toujours vérifier, avec l'aide de l'enseignant, dans quelle mesure les parents étymologiques ont le même sens, dans quels contextes ils sont égaux et dans quels contextes ils diffèrent.

XVIII.4 LA TRADUCTION D'IDIOTISMES

L'idiotisme se compose d'un nom qui lui donne un sens et d'un verbe qui l'active. C'est une locution propre à une langue, qui ne se traduit pas littéralement, contrairement au nom activé par un verbe colloqué, qui se traduit littéralement. Donnons quelques exemples :

* *Le gouvernement doit faire sûr que les gens ne prennent pas avantage de nos services de santé.*

Dans cette phrase, il y a deux idiotismes anglais qui sont traduits littéralement en français : *faire sûr* = *to make sure* et *prendre avantage de* = *to take advantage of*. L'apprenant doit comprendre la nature de l'idiotisme, non traduisible tel quel, et la version française correspondante :

Le gouvernement doit s'assurer que les gens n'abuseront pas de nos services de santé.

Remarquons que l'idiotisme anglais, *to take advantage of* peut se traduire par *profiter de [...]* et *tirer profit de [...]* qui, toutefois, n'ont pas la connotation péjorative de *to take advantage of/abuser de* dans le contexte de la phrase donnée *supra* portant sur des étrangers qui se prévalent illicitement des services de santé canadiens.

XVIII.5 LA VOIX PASSIVE EN ANGLAIS ET EN FRANÇAIS

La langue française, sauf de très rares exceptions, n'admet que la transformation active-passive des verbes transitifs régissant un complément d'objet direct. Cela consiste à déplacer le complément d'objet direct vers la position du sujet de la phrase ; le verbe transitif subit une transformation active-passive :

François a donné une pomme à Jean ———> Une pomme a été donnée à Jean par François.

L'anglais permet un autre type de transformation active-passive consistant à déplacer le complément d'objet indirect de la phrase active vers la position de sujet de la phrase passive :

Jean was given an apple by François.

Cette deuxième transformation active-passive n'existe pas en français ; toutefois, sous son influence, les apprenants anglophones tendent à la faire aussi en français :

* *Le professeur d'histoire fait toujours l'effort pour que tous les étudiants comprennent ce qu'ils sont expliqués.*

Cette phrase est une traduction littérale de

[...] what they are explained.

La seule forme passive admise dans cette phrase est la suivante :

[...] *ce qui leur est expliqué.*

La phrase

* *J'étais dit hier que j'étais donné une grande salle de classe parce que j'avais beaucoup d'étudiants.*

est une traduction littérale de l'anglais

I was told yesterday that I was given [...].

XVIII.5.1 L'élimination de la transformation passive du complément d'objet indirect

La première étape vers la solution de ce problème est de nature cognitive. Il s'agit, tout d'abord, de montrer à l'apprenant la différence entre les deux types de voix passive en anglais. Ayant compris la différence entre la transformation passive du complément d'objet direct et du complément d'objet indirect dans sa propre langue, l'apprenant anglophone, pour qui la transformation passive du complément d'objet indirect est tout à fait légitime, doit comprendre que cette dernière n'est guère admise en français.

XVIII.6 LES COMPLÉMENTS D'OBJET DIRECT ET INDIRECT EN ANGLAIS ET EN FRANÇAIS

La transitivité et l'intransitivité sont des caractéristiques syntaxiques, souvent arbitraires, du verbe. Le verbe *permettre*, par exemple, équivalent sémantique du verbe *autoriser*, est intransitif alors que ce dernier est transitif. La préposition *à* n'ajoute rien au sens de *permettre* (XVIII.1.1). Cette caractéristique arbitraire du verbe entraîne, souvent, des conséquences pédagogiques importantes. Il arrive qu'un verbe anglais soit transitif alors que sa contrepartie sémantique française soit intransitive. Étant donné qu'il s'agit d'une caractéristique syntaxique arbitraire, les apprenants anglophones, par habitude, tendent à employer le verbe intransitif français de façon transitive. Donnons quelques exemples.

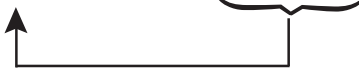
* *Le professeur dont je t'ai parlé n'enseigne pas les enfants à cette école.*

Le verbe *enseigner*, dans un tel contexte, est transitif au regard de la matière enseignée et intransitif au regard des apprenants :

On enseigne quelque chose à quelqu'un.

En anglais, *to teach*, équivalent sémantique d'*enseigner*, est aussi transitif au regard de la matière et intransitif au regard des apprenants. Toutefois, en anglais, le complément d'objet indirect, autrement dit les apprenants, peut subir une transformation de déplacement et se placer dans la position de complément d'objet direct de *to teach*, devenant, dans la phrase exprimée transformée, le complément d'objet direct :

John teaches many things to his students.



John teaches his students many things.

Suivant ce modèle anglais, les anglophones emploient *enseigner* de façon transitive au regard des apprenants.

Lorsqu'un complément d'objet indirect français est employé par les apprenants anglophones comme un complément d'objet direct, il en assume toutes les caractéristiques syntaxiques, surtout celle de la transformation active-passive (XVIII.5) :

* *À mon avis, je crois (sic) que les élèves doivent être permis d'évaluer leurs enseignants.*

XVIII.6.1 L'éradication des erreurs relatives aux compléments

L'éradication des erreurs relatives aux compléments français causées par les interférences de l'anglais est un processus ardu qui comporte plusieurs étapes.

- a) Les apprenants doivent comprendre les notions de transitivité et d'intransitivité en anglais et, ensuite, transposer ces connaissances à la langue française. L'acquisition des connaissances doit être assortie d'exercices, dans la mesure du nécessaire en anglais d'abord et en français ensuite.
- b) Les apprenants doivent comprendre la nature, souvent arbitraire, du caractère transitif ou intransitif du verbe dans les deux langues. Ils doivent aussi comprendre le manque de parallélisme syntaxique qui peut exister entre des verbes sémantiquement équivalents dans les deux langues.

- c) Ayant compris ces notions et le danger d'interférences syntaxiques de l'anglais vers le français, l'apprenant comprendra la nature et la raison de ses fautes relativement à la transitivité/intransitivité des verbes.
- d) Ayant corrigé ses fautes au moyen d'une analyse de nature cognitive, l'apprenant passera aux exercices.

Page laissée blanche intentionnellement

Conclusion(s)

En guise de conclusion, nous résumons les théories linguistiques les plus pertinentes du point de vue pédagogique discutées dans cet ouvrage.

CONCL. 1 LE BEHAVIORISME ET LE COGNITIVISME

L'apprentissage d'une langue est un processus behavioriste – acquisition d'habitudes par la voie d'exercices, de répétitions, etc. – et cognitif – analytique. Les prépositions dénuées de sens dans certains contextes, les verbes colloqués, les idiotismes, entre autres, s'enseignent par l'habitude. Des mots, de faits de grammaire s'enseignent par l'analyse. L'enseignement d'une langue doit, par conséquent, conjuguer l'analyse des faits de langue et l'habitude à les employer dans des situations aussi authentiques que possible. Voir aussi Concl. 10.

CONCL. 2 LE SIGNE LINGUISTIQUE EST ARBITRAIRE

L'apprentissage d'un mot consiste à assimiler un symbole rattaché arbitrairement à un contenu. L'apprenant d'une langue seconde, génétiquement programmé, a déduit cette caractéristique linguistique fondamentale en acquérant sa langue maternelle. L'apprenant doit s'habituer à employer les signifiants de la langue apprise afin d'en véhiculer les signifiés. C'est un processus requérant, entre autres, des exercices parfois ardues et continus.

CONCL. 3 LE SENS DU MOT – SON SIGNIFIÉ – EST RELATIF ET NON ABSOLU

Afin d'arriver au sens complet du mot, il faut connaître d'autres mots de la langue. En améliorant ses connaissances d'un champ sémantique, l'apprenant augmente sa compréhension de chaque mot à l'intérieur de ce champ. Cela ne veut pas dire qu'il faut enseigner d'emblée des champs sémantiques complets autour de chaque mot; l'enseignant se contentera d'inculquer des « connaissances incomplètes » de chaque mot qui augmenteront au fur et à mesure. Aussi, il faut tenir compte du fait que les champs sémantiques des langues ne sont pas organisés de la même façon. Cela nous amène à la question concernant la traduction comme méthode d'enseignement du vocabulaire. Étant donné qu'il n'existe guère d'équivalence sémantique interlinguistique complète, l'enseignement du vocabulaire par la traduction est très risqué et susceptible d'induire l'apprenant à commettre des fautes d'interférence.

CONCL. 4 LE SENS DU MOT N'EST PAS ÉGAL À L'OBJET DE LA RÉALITÉ – LE RÉFÉRENT

Chaque langue choisit arbitrairement les caractéristiques du référent qui deviennent linguistiquement pertinentes. Le signifié n'est donc qu'un reflet de l'objet de la réalité et non une description complète de cet objet. Dans la langue, ces caractéristiques pertinentes constituent la définition de l'objet que l'enseignant donne à l'apprenant, ni plus ni moins. Le choix arbitraire des caractéristiques pertinentes explique les différences interlinguistiques qui peuvent exister.

CONCL. 5 LE MOT S'ENSEIGNE EN CONTEXTE ET EN SITUATION – SIMULÉE, SI NÉCESSAIRE

Les contextes linguistiques et extralinguistiques influencent le sens du mot. Aussi, le contexte détermine l'acception pertinente du mot. Il s'ensuit que le mot s'enseigne toujours en contexte. Entre autres, c'est le contexte qui fait ressortir la valeur figurée – métaphore, métonymie, synecdoque – du mot. De plus, l'enseignement se fait en situation que l'enseignant doit créer en classe.

CONCL. 6 LA LANGUE EST LIÉE À SA COMMUNAUTÉ LINGUISTIQUE

Les registres de langue imposent des choix au locuteur que l'apprenant doit apprendre. L'apprenant doit se familiariser avec les connotations de certains mots et savoir que sur le plan social, ces mots-là n'ont pas le même statut, même s'ils sont identiques quant à leurs significés respectifs.

CONCL. 7 LA LANGUE EST UN REFLET DE LA CULTURE DE LA COMMUNAUTÉ LINGUISTIQUE

Beaucoup de faits de langue traduisent la réalité liée à la culture de sa communauté linguistique. On ne peut donc pas comprendre à fond une culture si l'on ne connaît pas la langue dans laquelle elle est exprimée et afin de bien connaître les sens véhiculés par le vocabulaire d'une langue, il faut connaître la culture à laquelle elle est rattachée. En apprenant une langue, on obtient la clé permettant d'ouvrir la porte vers une culture.

CONCL. 8 IL N'Y A PAS D'ÉQUIVALENCE SÉMANTIQUE COMPLÈTE ENTRE LES MOTS D'UNE LANGUE

En règle générale, la synonymie à l'intérieur d'une langue existe seulement dans certains contextes. En outre, certains mots qui, en dehors de tout contexte sont synonymes, n'ont pas forcément la même connotation. Par conséquent, il faut éviter d'enseigner le sens d'un mot par analogie avec un autre mot de la langue qui est son équivalent dans quelques contextes et il faut éviter l'enseignement des mots par analogie sémantique en faisant abstraction des différences connotatives.

CONCL. 9 LE TEMPS, L'ASPECT ET LE MODE SONT LES CARACTÉRISTIQUES ESSENTIELLES DE LA PHRASE

Il ne suffit pas d'enseigner la structure fondamentale de la phrase et les fonctions et rôles de ses composantes. Toute phrase exprime un mode qui traduit l'attitude du locuteur à l'égard du message, un temps qui détermine la valeur temporelle du message et un aspect qui exprime la durée, l'état, l'itérativité et autres caractéristiques de cette nature du

message. Il est essentiel de distinguer le temps de l'aspect, souvent confondus dans les programmes de langue. Il est important de connaître les différents moyens par lesquels le message exprime le mode.

CONCL. 10 L'ANALYSE DES FAUTES : STADE PRÉLIMINAIRE À LEUR CORRECTION

L'apprenant doit comprendre la nature de la faute commise avant de la corriger, sans quoi la correction n'atteint pas son objectif pédagogique et manque d'efficacité. L'analyse des fautes est le stade cognitif de l'apprentissage, suivi du stade behavioriste consistant à les corriger et à en utiliser la forme correcte.

CONCL. 11 IL NE FAUT PAS IGNORER LES FAITS DE LANGUE PARTICULIÈREMENT CANADIENS

Faut-il enseigner *magasiner*, expression canadienne standard, ou *faire du shopping*, expression française européenne standard? Faut-il enseigner *tomber amoureux*, expression française européenne standard, ou *tomber en amour*, expression canadienne standard? À notre avis, les apprenants au Canada doivent connaître les expressions françaises canadiennes standard et être mis au courant des expressions européennes qui ont une portée plus internationale.

Bibliographie

- Allwright, R. 1977. « Language Learning through Communication Practice ». *ELT Documents*, 77/1.
- Antal, L. 1964. *Content Meaning and Understanding*. La Haye: Mouton.
- Apresjean, J. 1966. « Analyse distributionnelle des significations et champs sémantiques structurés ». *Langages*, 44-74.
- Asher, J. 1972. « Children's First Language as a Model for Second Language Learning ». *Modern Language Journal*, 56, 133-139.
- Aurélio, B.H.F. 1986. *Novo Dicionario da Lingua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Bally, C. 1940. « L'arbitraire du signe. Valeur et signification ». *FM*, 8, 193-206.
- Baron, N. 1992. *Growing Up with Language*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Bendix, E.H. 1970. « Analyse componentielle du vocabulaire général ». *Langages*, 101-128.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Holt.
- Bruner, J.S. 1965. « The Growth of the Mind ». *American Psychologist*, 20, 1007-1017.
- Carroll, J. 1966. « The Contribution of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages ». In A. Valdman (dir.), *Trends in Language Teaching*. New York: McGraw-Hill, 93-106.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. La Haye: Mouton.
- Chomsky, N. 1969. *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. 1972. *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovitch.

- Chomsky, N. 1980b. « On Cognitive Structures and Their Development ». In M. Piattelli-Palmarini (dir.), *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Londres : Routledge and Kegan Paul.
- Chomsky, N. 1986a. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York : Praeger.
- Chomsky, N. 1988, *Language and Problems of Knowledge: The Nicaraguan Lectures*. Cambridge, Mass. : MIT Press.
- Chomsky, N. 1990. « Language and Mind ». In D.H. Mellor (dir.), *Ways of Communicating*. Cambridge : Cambridge University Press, 56-80.
- Clark, E.V. 1973. « What Is in a Word? On the Child's Acquisition of Semantics in the First Language ». In T.E. Moore (dir.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York et Londres : Academic Press, 65-110.
- Cook, V.J. 1973. « The Analogy Between First and Second Language Learning ». *IRAL*, VII/3.
- Cook, V.J. 1985a. « Cognitive Processes in Second Language Learning ». *IRAL*, XV/1, 1-20.
- Cook, V.J. 1985b. « Chomsky's Universal Grammar and Second Language Learning ». *Applied Linguistics*, 6, 2-18.
- Cook, V.J. 1992. *Chomsky's Universal Grammar*. Cambridge, Mass. : Blackwell Publishers.
- Cook, V.J. et M.N. Newson 1996. *Chomsky's Universal Grammar. An Introduction, second edition*. Cambridge, Mass. : Blackwell Publishers.
- Couquaux, D. 1986. « Les pronoms faibles sujets comme groupes nominaux ». In Mitsou Ronat et Daniel Couquaux (dir.), *La grammaire modulaire*. Paris : Éditions de Minuit, 25-46.
- Day, E. et S. Shapson 1991. « Integrating Formal and Functional Approaches to Language Teaching in French Immersion : An Experimental Approach ». *Language Learning*, 41, 25-58.
- Di Sciullo, A.M. 1985. *Théorie et description en grammaire générative*. Québec : Office de la langue française.
- Di Sciullo, A.M. et S. Robidoux 1985. « Vers une théorie de représentations lexicales ». *Revue québécoise de linguistique*, 4/4, 147-157.
- Doughty, C. 1991. « Second Language Instruction Does Make a Difference: Evidence from an Empirical Study of SL Relativization ». *Studies in Second Language Acquisition*, 13/4, 431-469.
- Ellis, R. 1984. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Fodor, J.A. 1981. « Some Notes on What Linguistics Is About ». In N. Block (dir.), *Readings in the Philosophy of Psychology*. Londres : Methuen, 197-207.

-
- Freidin, R. 1990. *Foundations of Generative Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Gadet, F. 1992. *Le français ordinaire*. Paris: Armand Colin.
- Germain, C. 1981. *La sémantique fonctionnelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gleitman, L. 1984. «Biological Predispositions to Learn a Language». In P. Marler et H. Terrace (dir.), *The Biology of Learning*. New York: Springer.
- Grevisse, M. 1969. *Précis de grammaire française*. Belgique, Louvain-la-Neuve: Ducolot.
- Grevisse, M. 1993. *Le Bon Usage*. Belgique, Louvain-la-Neuve: Ducolot.
- Hamers J.F. et M. Blanc 1983. *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga éditeur.
- Harrap's New Shorter French and English Dictionary 1976. Londres: Harrap.
- Hatch, E. 1978. «Discourse Analysis and Second Language Acquisition». In E. Hatch (dir.), *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, Mass.: Newbury House, 401-435.
- Hjemslev, L. 1968. *Prolégomènes à une théorie du langage*; traduit de l'anglais par Anne-Marie Léonard. Paris: Éditions de Minuit.
- Hyams, N. 1986. *Language Acquisition and the Theory of Parameters*. Dordrecht: Reidel.
- Hymes, D. 1972. «Competence and Performance in Linguistic Theory». In R. Huxley et E. Ingram (dir.), *Language Acquisition: Models and Methods*. New York: Academic Press.
- Katz, J. 1967. «Recent Issues in Semantic Theory». *Foundations of Language*, 3, 124-194.
- Kayne, R.S. 1976. «French Relative Que». In F. Hensey et M. Lujan (dir.), *Current Studies in Romance Linguistics*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Teaching and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman.
- Lado, R. 1966. «Memory Span as a Factor in Second Language Learning». *International Review of Applied Linguistics*, 3, 123-129.
- Larousse (Dictionnaire de linguistique de) 1973. Paris: Librairie Larousse.
- Larousse Illustré (Le) 1985. Paris: Librairie Larousse.

- Lefebvre, C. 1982. *La syntaxe comparée du français standard et populaire: approches formelle et fonctionnelle*. Québec: Office de la langue française.
- Le Monde, quotidien français. Les dates sont indiquées, au fur et à mesure, dans le texte.
- Lightbown, P.M. et N. Spada 1990. « Focus on Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning ». *Studies in Second Language Acquisition*, 12. 429-448.
- Lightfoot, D. 1982. *The Language Lottery: Toward a Biology of Grammars*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Long, M.H. 1991. « Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology ». In K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg et C. Kramsh (dir.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.
- Lyons, J. 1989. *Semantics I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. 1990. *Semantics II*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martinet, A. 1969a. *Langue et fonction: une théorie fonctionnelle du langage*. Paris: Denoël (traduction de l'anglais).
- Martinet, A. 1969b. *Linguistique. Guide alphabétique*. Paris: Denoël.
- Martinet, A. 1979. *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris: Crédif, Librairie Didier.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. Londres: Edward Arnold.
- Morteza, M. 1976. *Pour enseigner le français. Présentation fonctionnelle de la langue*. Paris: Presses universitaires de France.
- Mounin, G. 1972. *La linguistique du XX^e siècle*. Paris: Presses universitaires de France.
- Newport, E.L. 1977. « Motherese: The Speech of Mothers to Young Children ». In N. Castellan, D. Pisoni et G. Potts (dir.), *Cognitive Theory*, vol. 2. Hillsdale: Erlbaum.
- Ogden, C.K. et I.A. Richards 1923. *The Meaning of Meaning*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Patsy M. Lightbown et N. Spada. 1996. *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Petit Robert (Le) 1977, 1982, 1994. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Petit Robert/Collins (Le) 1994. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Piaget, J. 1928. *Judgement and Reasoning in the Child*. New York: Harcourt and Brace.

- Piaget, J. 1980. «The Psychogenesis of Knowledge and Its Epistemological Significance». In M. Piatelli-Palmarini (dir.), *Language and Learning*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Radford, A. 1981. *Transformational Syntax: A Student's Guide to Chomsky's Extended Standard Theory*. Cambridge: Cambridge University Press
- Reinhart, T. 1983. *Anaphora and Semantic Interpretation*. Londres: Croom Helm.
- Ritchie, W.C. 1983. «Universal Grammar and Second Language Acquisition». In D. Rogers et J.A. Sloboda (dir.), *The Acquisition of Symbolic Skills*. New York: Plenum Press.
- Robert (Le) 1992. *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui*. Québec: Dicorobert INC.
- Saussure, F. de 1972. *Cours de linguistique générale*. Édition rédigée par Charles Bally et Albert Sechehaye, critiquée par Tullio de Mauro. Paris: Payot.
- Schogt, Henry G. 1976. *Sémantique synchronique: synonymie, homonymie, polysémie*. Toronto et Buffalo: University of Toronto Press.
- Selinker, L. 1972. «Interlanguage». *IRAL*, 10, 209-231.
- Starets, M. 1982. *L'opposition duratif/ponctuel en français et en hébreu contemporains*. Paris: Société d'études linguistiques et anthropologiques de France (SELAF).
- Starets, M. 1989. «Les écarts grammaticaux de la norme dans l'expression orale d'élèves franco-ontariens de Windsor, Ontario, Canada». *Travaux du cercle linguistique de l'Université de Nice*, 10/11, 69-88.
- Starets, M. 1991a. *Les attitudes des élèves acadiens néo-écossais à l'égard du français et de l'anglais au Canada*. Québec: Centre international de recherche en aménagement linguistique.
- Starets, M. 1991b. *Les attitudes des parents acadiens néo-écossais à l'égard du français et de l'anglais au Canada*. Québec: Centre international de recherche en aménagement linguistique.
- Starets, M. 1993. «Le groupe verbal dans le parler d'enfants franco-ontariens de Windsor, Ontario, Canada». *Linguistica Atlantica*, vol. 15, 145-164.
- Starets, M. 2000. *Théories syntaxiques du français contemporain*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Swain, M. 1985. «Communicative Competence: Some Roles of Comprehensive Input and Comprehensive Output in Its Development». In S. Gass et C. Madden (dir.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Ullmann, S. 1975. *Précis de sémantique française*. Berne: Éditions A. Francke.

- Vinay, J.P. et J. Darbelnet 1975. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Montréal: Beauchemin.
- Von Wartburg, W. et S. Ullmann 1969. *Problèmes et méthodes de la linguistique*. Paris: Presses universitaires de France.
- White, L. 1986. « Implications of Parametric Variation for Adult Second Language Acquisition: An investigation of the pro-drop Parameter ». In V.J. Cook (dir.), *Experimental Approaches to Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- White, L. 1987. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphie: John Benjamins.
- Whorf, B.L. 1969. *Linguistique et anthropologie*, traduit de l'anglais par Claude Carme. Paris: Denoël-Gonthier.

Index

Les termes inclus dans cet index sont en caractères gras et italiques dans le texte.

A

Acception 36, 61, 136, 157, 158, 161
Accusatif 143
Acquisition 71
Affectif(ive) 114
Agent 67
Ajout 34
Ambiguïté (voir aussi *Ambiguïtés aspectuelle, grammaticale, morphologique, phonétique, sémantique et syntaxique*) 137, 147, 150
Ambiguïté aspectuelle 146
Ambiguïté grammaticale 137, 139, 146
Ambiguïté morphologique 139, 148
Ambiguïté phonétique 137, 146
Ambiguïté sémantique 137, 147
Ambiguïté syntaxique 141, 145, 149
Analyse sémantique componentielle 79, 80, 82
Anaphore 47, 87
Anaphorique (voir aussi *Anaphore*) 46, 87

Appareil phonatoire 5
Apprenant 10, 69, 70
Approche cognitive (voir aussi *Cognitivism*) 63
Arbitraire (voir aussi *Sans motif naturel*) 12, 37, 39, 192, 195
Arbitraire du signe linguistique (l') (voir aussi *Sans motif naturel*) 12
Aspect (voir aussi *Aspects éternel, inchoatif, itératif*) 165, 166, 167, 170
Aspect éternel 166, 169
Aspect inchoatif 166
Aspect itératif 166
Aspectuel 165, 166, 170, 175
Attitudes (sociolinguistiques) 174, 179, 181
Audiovisuel 61, 62
Autonome 124

B

Béhaviorisme (voir aussi *Cognitivism*) 57, 58, 70, 195
Bilabiale 79

C

- Cas (voir aussi Cas accusatif, Cas nominatif) 143
 Cas accusatif 143
 Cas nominatif 143
 Cavité buccale 80
 Champ sémantique 16, 82, 83, 85, 103, 107
 Choix automatique (voir aussi Choix délibéré) 115
 Choix délibéré (voir aussi Choix automatique) 115
 Cognitif(ive) (voir aussi Approche cognitive) 63, 64, 70, 72, 114, 186
 Cognitivism (voir aussi Approche cognitive) 64, 65, 195
 Collocation (voir aussi Colloquer, Colloqué) 71, 74, 75, 76, 187, 188
 Colloqué (voir aussi Collocation, Colloquer) 74, 187
 Colloquer (voir aussi Collocation, Colloqué) 74, 75, 76, 188
 Communauté linguistique 11, 91, 94, 197
 Complément 34, 35
 Concept 30
 Connivence linguistique 24, 48, 49, 117
 Connotation (voir aussi Dénotation) 98, 99, 100
 Connoter 99
 Consonne occlusive 79, 82

D

- DAL (voir Dispositif d'acquisition du langage) 65, 69
 Définition 30, 35, 36, 71
 Déictique 11, 45
 Délimitation paradigmatique 108

- Dénotation (voir aussi Connotation, Connoter) 98, 116
 Dépendance structurelle 66
 Dispositif d'acquisition du langage (voir DAL) 65
 Distribution libre 113

E

- Économique 114
 Effet de style 47
 Éternel 166
 Étymologie 120
 Étymologique 10, 121, 124, 158, 189
 Étymon 10, 120, 121, 124, 157
 Explétif 175
 Expression référentielle collective 52, 53
 Expression référentielle générique 47
 Expression référentielle singulière 47

F

- Fait de la réalité 30
 Fait observable 60
 Flexibilité sémantique 60
 Fonctionnel 80, 188
 Forme observable 61
 Forme linguistique 59, 60, 61, 77
 Forme logique 5, 6
 Forme phonologique 5

G

- Générative transformationnelle 63, 64, 65, 159
 Générique 39, 40, 41, 42, 169
 Génitif 45
 Gestuel 11
 Grammaire universelle 65

GU (voir aussi Grammaire universelle, Universaux du langage) 65

H

Homonymie (voir aussi Polysémie) 119, 120, 121, 124, 125, 147

Homonymique 119

I

Idiotisme 71, 72, 73, 173, 178, 189, 190

Image acoustique 11

Inchoatif 166

Intonation 6

Itératif 170

L

Labio-dental 79

LAD (voir Language Acquisition Device) 65

Langue 3, 177

Language Acquisition Device (voir LAD) 65

Langue normative 96

Langue standard 96, 177, 180, 181

Linéaire 142

Linguistique diachronique 2

Linguistique synchronique 2

Linguistique synchronique contemporaine 2

M

Mécanisme linguistique inné (voir aussi Dispositif d'acquisition du langage) 68, 94

Mécanismes grammaticaux 65

Message (voir aussi Réception du message) 13, 87, 136, 138, 144, 170

Métaphore 132, 133, 136

Méthodologie 61

Méthodologie audiovisuelle structuro-globale 61

Méthodologie communicative 61

Métonymie (voir aussi Synecdoque) 132, 134

Modal (voir aussi Mode) 173

Mode (voir aussi Modal) 168, 173, 175, 197

Modificateur (voir aussi Modifié) 69

Modifié (voir aussi Modificateur) 69

Moment de la parole 167

Monème 139

Morphème 3, 142

Morphologie 3, 78, 96

Morphosyntaxique 40

Mot fonctionnel 143

N

Nom personnel 45, 46

Nominatif 100, 143

O

Objet 27, 28, 35, 36

Occlusif(ve) 79, 82

Occlusion 82

P

Paradigme syntaxique 129, 130, 162

Paramètres 7, 69

Parole 3, 4, 77

Patient 67

Phonème 3, 79, 80

Phonétique 3, 78, 80

Phonologie 5, 78

Pluriel 40, 41, 42

Polysémie (voir aussi Polysémique, Homonymie) 36, 119, 126, 127, 130, 147, 162

Polysémique (voir aussi Polysémie, Homonymie) 119, 124, 126, 136, 162

Pragmatique 5

Prédicat 69

Pronom personnel 45, 46

Prosodie 3, 67

R

Rapports associatifs 20, 21, 22, 126

Rapports syntagmatiques 20, 21, 22, 126

Réaction 57, 59

Réception du message (voir aussi Message) 137

Référence indéfinie non spécifique 53, 54, 55

Référence indéfinie spécifique 53, 54, 55

Référent 27, 28, 30, 33, 35, 39

Registre de langue 10, 75, 95, 96, 97, 100, 181

Rétroflexe 80

Rôles thématiques 142

S

Sans motif naturel (voir aussi Arbitraire et Arbitraire du signe linguistique (l')) 12

Sanskrit 9

Sémantique 5, 35, 77, 78, 79, 145

Sens étroit 38, 42, 43, 44

Sens large 38, 42, 43, 44

Signe immotivé 18, 19

Signe motivé 18, 19

Signe linguistique 11, 12, 13

Signifiant 11, 21, 30, 35

Signifié 11, 28, 30, 33, 136, 156, 196

Singulier 40, 41

Standard 96

Situation 49, 50, 58, 77, 131

Sonore (voir aussi Sourde) 79, 82

Sous-catégorisation 72, 73

Sourde (voir aussi Sonore) 79, 82

Spécifique 54, 55

Stimulus 57, 58, 59, 62, 64

Structuraliste 2

Structuralisme 2

Subjonctif fonctionnel (voir aussi Subjonctif stylistique) 173, 174

Subjonctif stylistique (voir aussi Subjonctif fonctionnel) 173

Substantif 65

Substitut 87, 88

Sujet 69, 190

Sujet parlant 67

Synchrétisme 139, 140, 146

Synchrétisme phonétique 146

Synecdoque (voir aussi Métonymie) 132, 135, 136

Synonyme 113, 114, 116

Synonymie (voir aussi Synonymie complète, Synonymie incomplète) 101, 113, 115, 116, 118

Synonymie complète (voir aussi Synonymie, Synonymie incomplète) 114

Synonymie incomplète (voir aussi Synonymie, Synonymie complète) 114, 115

Syntagme 20, 33, 34, 65

Syntagme adjectival 34, 65

Syntagme adverbial 34, 66, 72

Syntagme attribut 50, 51

Syntagme nominal 33, 34, 65, 71, 145
Syntagme prépositionnel 34, 66
Syntagme verbal 34, 65, 66, 71
Syntaxe 3, 5, 78, 79

T

Temps 166, 167, 168, 197
Théorie générative transformationnelle 63
Tournure 22, 23
Trait pertinent 79, 80, 82
Trait sémantique caractéristique 79, 84
Trait sémantique pertinent 16, 30, 80, 84
Transformation 6, 67, 190, 191
Transformée (Phrase) 67
Transmission 137
Triangle fondamental 27, 30
Trou lexical 110, 111, 112

U

Universal Grammar (UG) 65
Universaux du langage (voir aussi Dispositif d'acquisition du langage) 65, 68, 69

V

Valeur 13, 14, 16, 85
Valeur affective 114
Valeur communicative 48
Vision du monde 91