

LANGUES ET LINGUISTIQUE, No 1, 1975, pp. 1-40

CONTRIBUTION À L'ÉTUDE D'UNE LANGUE
AMÉRINDIENNE À LA LUMIÈRE
DE LA PHONÉTIQUE INSTRUMENTALE

*Claude-E. Rochette
et
Elizabeth Guay*

Claude-E. ROCHETTE, Docteur ès lettres (France), professeur
à l'Université Laval (Québec).

Elizabeth GUAY, Licenciée ès lettres, étudiante à la maîtrise.

Langues et linguistique, n° 1, 1975

© Département de langues, linguistique et traduction
Faculté des lettres, Université Laval
Québec (Québec) CANADAlli.ulaval.ca

ISSN 0226-7144

INTRODUCTION

Le Centre d'Etudes Nordiques de l'Université Laval regroupe des spécialistes de plusieurs disciplines, notamment des archéologues, des anthropologues, des géographes et des linguistes. La valeur scientifique des travaux publiés jusqu'à maintenant a donné à ce centre une excellente réputation tant dans le monde universitaire que dans les milieux gouvernementaux du Québec et du Canada. Il s'est taillé une place de choix à la suite des nombreuses recherches accomplies tout particulièrement dans les territoires du nord du Québec. On a exploité et on tente toujours de mettre en valeur la richesse des traditions des populations autochtones qui y vivent encore. Personne ne niera l'intérêt des études qui y sont menées et tous s'accordent à en faire l'éloge (1).

Les efforts déployés sont orientés entre autres vers l'étude linguistique des diverses langues amérindiennes dont le montagnais. Comme la collaboration professionnelle et scientifique se développe de plus en plus, les échanges d'idées, les critiques constructives ainsi que les discussions franches et honnêtes sont largement pratiquées. C'est ainsi que nous avons été amenés à nous intéresser à un problème linguistique que la phonétique instrumentale pouvait examiner.

Le responsable des recherches linguistiques dans ce centre nous a en effet exposé la complexité du système verbal de la langue montagnaise telle que parlée à Mingan (2). Résultat de plusieurs années d'analyses minutieuses, nous savons maintenant que cette langue possède 16 groupes ver-

(1) Pour plus de renseignements communiquer avec le Centre d'Etudes Nordiques, Université Laval, Québec, P.Q.

(2) Village situé sur la rive nord du fleuve St-Laurent en aval de Sept-Iles.

baux qui sont classés en fonction de leurs formes à la première et à la troisième personne du singulier de l'indicatif présent parce qu'ils ne disposent pas de la forme infinitive. La morphologie verbale de cet indicatif présent comprend trois personnes au singulier et quatre au pluriel à cause de la distinction de la première personne du pluriel dite "inclusive" de celle nommée "exclusive". Deux des seize groupes nous intéressent pour les fins de cette étude: il s'agit des verbes a) en ên/am, b) en ayn/aym. On trouvera ci-après deux exemples illustrant les deux groupes en question (3).

	a) faire	b) creuser un trou
1e pers. du singulier	nitûtên	nimûnayn
2e pers. du singulier	t ^v sitûtên	t ^v simûnayn
3e pers. du singulier	tûtâm	nûnaym
1e pers. du pluriel incl.	t ^v sitûtênân	t ^v simûnaynân
1e pers. du pluriel excl.	nitûtênân	nimûnaynân
2e pers. du pluriel	t ^v sitûtînâw	t ^v simûnaynâw
3e pers. du pluriel	tûtamwat	mûnaymwat

La forme verbale dans la langue montagnaise est essentiellement composée d'un préfixe qui caractérise l'agent, d'un radical indicateur de sens puis d'une terminaison renforçant le préfixe pronominal. A l'utilisation dans des phrases où ces verbes peuvent être précédés d'une conjonction ou accompagnés d'une négation, les préfixes et les désinences changent, laissant

(3) Le verbe "nitûtên" signifie "je le fais" et l'exemple "nimûnayn" correspond à "je creuse un trou" en français.

intacts le radical seulement. En d'autres termes, ces verbes servant de modèle (ils sont dits à la "forme indépendante") se transforment en une sorte de conjugaison différente (ils sont appelés "forme conjonctive"). Voici ce que deviennent nos deux verbes mentionnés dans ces conditions:

	a) -en / -am	b) -ayn / -aym
1e pers. du singulier	tûtamân	mûnaymân
2e pers. du singulier	tûtaman	mûnayman
3e pers. du singulier	tûtahk	mûnayhk
1e pers. du pluriel incl.	tûtamâhkw	mûnaymâhkw
1e pers. du pluriel excl.	tûtamâht	mûnaymâht
2e pers. du pluriel	tûtamêkw	mûnaymêkw
3e pers. du pluriel	tûtahk	mûnayhk

Si nous examinons ces derniers verbes, nous constatons que les troisièmes personnes du singulier et du pluriel prêtent à confusion car elles sont identiques. A la suite d'un certain nombre d'analyses d'enregistrements de la langue montagnaise et d'observations sur le terrain, on est arrivé à la conclusion que ces deux dernières formes verbales se distingueraient principalement à l'oreille et uniquement par une variation de hauteur; celle-ci jouerait un rôle morpho-syntaxique de manière à rendre pertinente ou à différencier les trois personnes du singulier et du pluriel de l'indicatif présent des verbes en "en/am" et en "ayn/aym" employés dans ces conditions. Les sons prononcés n'apporteraient par eux-mêmes aucun élément valable de distinction car ils sont identiques comme on en retrouve dans des formulations propres à plusieurs langues; pensons seulement au français [i |] ã t] phonétiquement semblable aux troisièmes personnes du singulier et du pluriel. En première appro-

ximation, cette opposition morphosyntaxique apparaîtrait fonctionnelle et systématique par le seul jeu de la hauteur, à savoir donc que la troisième personne du singulier de l'indicatif présent accuserait une élévation marquée de fréquence et par conséquent de hauteur tandis que la troisième personne du pluriel s'accompagnerait d'une diminution de fréquence et par suite d'une chute de la hauteur.

Par exemple, on nous a confirmé que l'on a vérifié auditivement que ce phénomène se remarquait dans des phrases comme les suivantes:

- a) Innu apu wâkâtahk napiyênnu.
L'indien ne déteste pas la bière.
- b) Innwat apu wâkâtahk napiyênnu.
Les indiens ne détestent pas la bière.

De prime abord, cette observation sur le rôle de la hauteur n'a rien de surprenant. En effet, l'intonation joue un rôle défini en français pour reconnaître la forme affirmative et la forme interrogative de structures phraséologiques similaires. Nous ne voulons pas ici être exhaustifs sur cette question car ce n'est pas notre propos, mais tous et chacun connaissent l'exploitation que de nombreuses langues font des valeurs de la mélodie dans la phrase; appelée aussi intonation, elle peut être entendue, analysée et vérifiée à l'aide de la phonétique instrumentale. Cependant, notre attention a été attirée et notre curiosité piquée par l'attribution d'un effet spécifique de la hauteur sur la syllabe finale des verbes impliqués et relevés en montagnais, rôle comparable à celui maintes fois démontré dans les langues à ton (5). Pour aussi évident que cela puisse paraître en phonétique, il est certain que, si cette

(5) Pour plus de détails on peut consulter M. Grammont, Traité de phonétique, Paris, Delagrave, 1965, pp. 129 et 132; Rousset, Principes de phonétique expérimentale, Paris, Didier, 1925, pp. 1010 et 1011; D.G. Frantz, The Origin of Cheyenne Pitch Accent, International Journal of American Linguistics, no 4, 1972, pp. 223 à 225; W.Wong, Phonological Features of Tone, International Journal of American Linguistics, no 2, 1967, pp. 93 à 105 ; etc.

modification de la hauteur s'avère pertinente à l'oreille et prend l'importance qu'on lui attribue, on doit en trouver des traces au moins minimales au plan acoustique. En partant de ce principe, nous en sommes donc arrivés à vouloir vérifier l'hypothèse proposée et appuyée jusqu'à maintenant sur la seule objectivité de l'oreille des enquêteurs qui pourrait bien n'être pas un juge infallible et, dans la négative, orienter la recherche dans une autre direction pour trouver une explication ou tout au moins attirer l'attention des spécialistes de la langue montagnaise sur les nombreuses variables éventuelles.

I - ANALYSE INSTRUMENTALE

Dans cette perspective nous avons décidé de procéder à une expérience déterminée, à l'aide de la phonétique instrumentale, pour clarifier la situation.

A) Préparation du corpus linguistique et choix de l'informateur.

Dans un premier temps, nous avons établi avec la collaboration de collègues spécialisés en montagnais, la liste des verbes qui, selon eux, présentaient les caractéristiques étayant l'observation décrite ci-haut. Nous avons alors recueilli 21 verbes qui s'emploient couramment et commandent les indices déjà détaillés. A l'aide d'une indigène de Mingan dont le montagnais est la langue maternelle d'usage, nous avons composé 42 phrases à la forme négative par série de deux, l'une comprenant un verbe à la troisième personne du singulier, l'autre ménageant un verbe à la troisième personne du pluriel; il est naturel que le sujet au singulier ou au pluriel nous assurait la forme verbale à la personne désirée. Ces phrases, une fois construites, nous les avons mêlées pour éviter que les formules verbales similaires voisinent dans le texte. Nous fournissons ci-après la liste de ces phrases dans l'ordre fixé pour l'expérience et numérotées de 1 à 42 ; le numéro entre parenthèses et

qui suit la traduction française permet de rapprocher les paires de verbes soumis à l'analyse.

1. Awâs apu ûhtâhtahk.
L'enfant ne tousse pas (30).
2. Nâpêw apu wîtahk kawîtamwant.
L'homme ne dit pas ce qu'on lui a dit (23).
3. Piyên apu nâtahk unukwâna.
Pierre ne vient pas chercher ses collets (22).
4. Pûnis apu tâkwunahk unânnu.
Le petit Paul ne tient pas une tasse (42).
5. Iskwutêûh apu nâtayhk pâkupêwtšîkannu.
Le bateau ne se dirige pas vers le quai (28).
6. Piyên apu mîhkwutnahk umâhtna.
Pierre n'échange pas ses souliers (41).
7. Tšîhênnu apu pêtahk nakamûnnu.
Le vieux n'écoute pas la chanson (40).
8. Mâni apu natûtahk atanûkannu.
Marie n'écoute pas la légende (39).
9. Noella apu tâpwêtahk êtant.
Noëlla ne croit pas ce qu'on dit (38).
10. Awâs apu aminahk nahiyêtnu.
L'enfant ne fait pas tomber l'assiette (29).
11. Innu apu natahk hîpînu.
Un indien n'a pas monté la rivière (34).
12. Kâmâkunwêht apu nakayhk utâpânnu.
La police n'arrête pas la voiture (27).
13. Innu apu wâkâtahk napiyênnu.
L'indien ne déteste pas la bière (26).

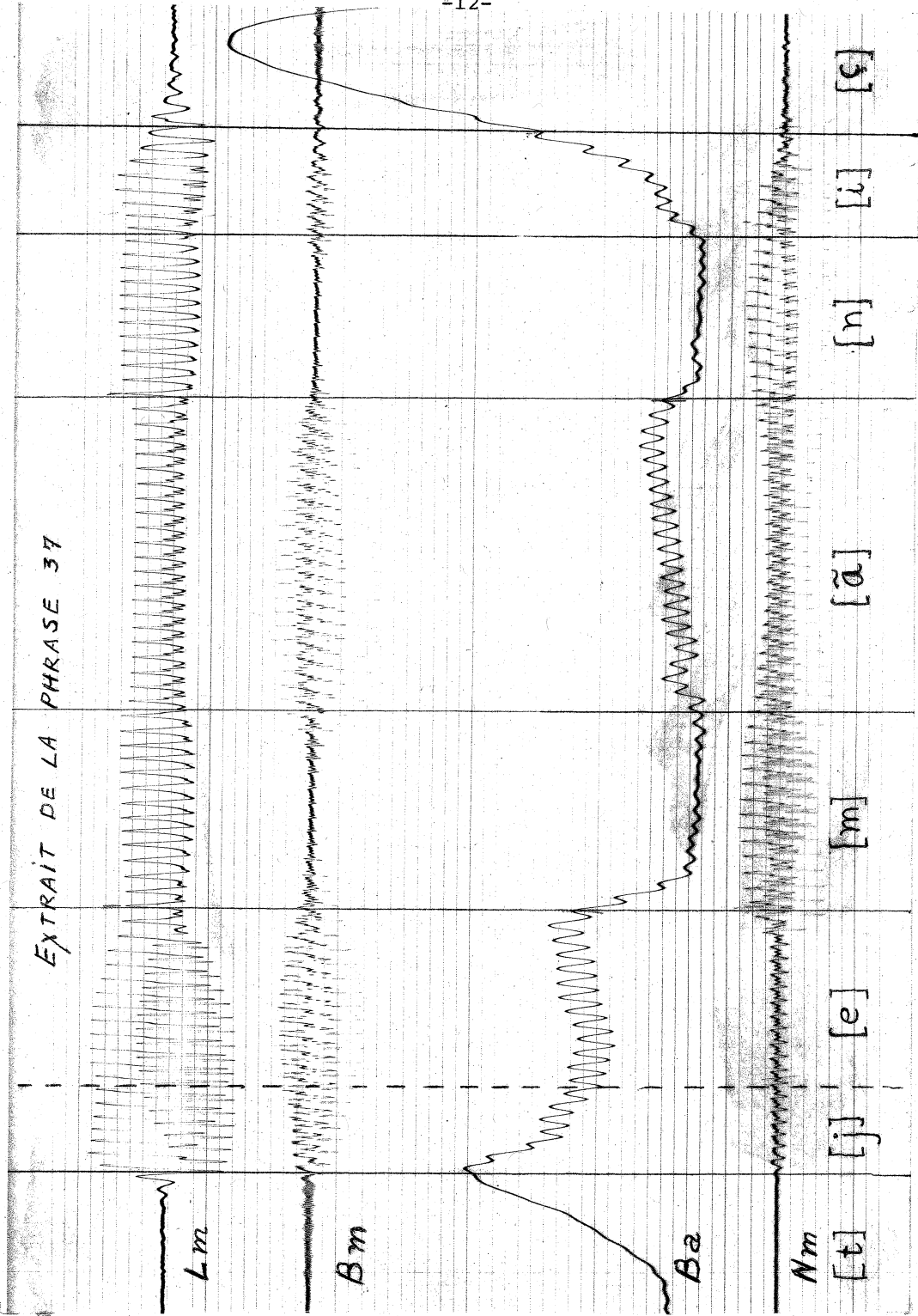
14. Tûma apu utnahk hûniyânu.
Thomas ne prend pas l'argent (25).
15. Mâni apu hênahk tsistûkannu.
Marie n'ouvre pas la porte (24).
16. André apu tûtahk kaytatustsêmant.
André ne fait pas ce qu'on lui demande (37).
17. Tsihênnu apu wâpâtahk.
Le vieux ne voit pas (36).
18. Awâs apu tsîupinahk miwatnu.
L'enfant ne peut soulever la valise (35).
19. Awâs apu tsînatnahk utâpânnu.
L'enfant ne peut arrêter la voiture (33).
20. Iskwês apu tsînatnahk mistahinînu.
Une fille ne peut pas pousser une grosse roche (31).
21. Nâpêw apu uhinahk.
L'homme ne sourit pas (32).
22. Mâni mâk piyên apu nâtahk unukwânwâwh.
Marie et Pierre ne viennent pas chercher leurs collets (3).
23. Nâpêwat apu wîtahk kawitamwanîht.
Les hommes ne disent pas ce qu'on leur a dit (2).
24. Iskwêssat apu hênahk tsistûkannu.
Les filles n'ouvrent pas la porte (15).
25. Nâpêwat apu utnahk hûniyânu.
Les hommes ne prennent pas l'argent (14).
26. Innwat apu wâkâtahk nâpiyênnu.
Les indiens ne détestent pas la bière (13).
27. Kamâkunwêhîht apu nakayhk utâpâna.
Les policiers n'arrêtent pas les voitures (12).
28. Innwat apu nâtayahk ministukwunnu.
Les indiens ne vont pas à l'île (5).

29. Awassat apu aminahk nahiyêta.
Les enfants ne font pas tomber les assiettes (10).
30. Awassat apu ûhtâhtahk.
Les enfants ne toussent pas (1).
31. Iskwêssat apu tsînatnahk mistanhiniya.
Les filles ne peuvent pas pousser les grosses roches (20).
32. Nâpêwat apu uhinahk.
Les hommes ne sourient pas (21).
33. Awâssat apu tsînatnahk utâpâmmu.
Les enfants ne peuvent pas arrêter la voiture (19).
34. Innwat apu natayhk hîpînu.
Les indiens n'ont pas monté la rivière (11).
35. Awâssat apu tsiuponahk mîwatnu.
Les enfants ne peuvent pas soulever la valise (18).
36. Tsihênnwat apu wâpâtahk.
Les vieux ne voient pas (17).
37. Awâssat apu tûtahk kaytatustsêmanîht.
Les enfants ne font pas ce qu'on leur demande (16).
38. Iskwêwat apu tâpwêtahk êtanîht.
Les femmes ne croient pas ce qu'on dit (9).
39. Awâssat apu natûtahk atanûkannu.
Les enfants n'écoutent pas la légende (8).
40. Tsihênnwat apu pêtahk nakamûnnu.
Les vieux n'entendent pas la chanson (7).
41. Nâpêwat apu mîhkwutnahk umâhtnwâwh.
Les hommes n'échangent pas leurs souliers (6).
42. Nâpêssat apu tâkwunahk unâna.
Les petits garçons ne tiennent pas des tasses (4).

Pour déterminer s'il y avait systématisation dans l'utilisation de la hauteur, distinctive des troisièmes personnes du singulier et du pluriel, nous avons en outre recouru à un informateur montagnais qui ignorait l'objet de cette étude. Pour les enregistrements prévus, nous voulions ainsi éviter les conséquences fâcheuses d'un "informateur averti" qui aurait pu s'appliquer à ajouter des nuances phonétiques inexistantes dans la réalité, hypercorriger sa prononciation, insister sur des valeurs expressives inhabituelles, créer des oppositions artificielles, etc., ce qui, au total, aurait pu fausser les résultats de l'expérience. Comme dans l'ordre de présentation des phrases, c'était le même esprit qui nous animait, à savoir, obtenir des informations objectives non conditionnées, non orientées ou transformées. C'est un jeune homme d'une vingtaine d'années, G.M., originaire de Mingan, qui nous a servi de sujet. N'ayant pas d'autres jeunes Montagnais à notre disposition, il n'a pas été possible de le sélectionner parmi plusieurs candidats ou d'établir des critères spéciaux de choix. Toutefois, de l'avis des connaisseurs, il représentait bien la communauté montagnaise où il vivait. Nous lui avons donné la possibilité de prendre connaissance du texte avant l'expérience afin d'éviter toute interférence éventuelle engendrée par le fait de voir sa langue écrite; il a donc pu se familiariser amplement avec le corpus établi pour que la lecture en soit naturelle; à cette fin aussi, aucune autre indication ou directive ne lui a été fournie.

B) Expérience à l'aide de l'oscillographie.

Pour obtenir les données acoustiques nécessaires à cette étude objective, nous avons décidé de procéder à un enregistrement oscillographique simultanément à l'enregistrement magnétique de la lecture de ce corpus. Disposant d'un oscillographe enregistreur à quatre pistes inscrivant les vibrations laryngées (LM), détectant la pression de l'air expiratoire (BA), les sons à la sortie de la bouche (BM) et les vibrations nasales (NM), le tout sur une base de temps à choisir, nous avons opté pour cet appareil



" Planche I "

fabriqué par la Consolidated Electrodynamic Corporation (6). Les vibrations de la voix sont matérialisées sur un papier photographique qui révèle fidèlement les sons prononcés par le locuteur; la précision est excellente et le registre de fréquence couvert s'étale de 40 cps à 13,000 cps. On peut examiner un extrait du type de tracés qui a servi de base à la présente analyse (planche 1).

C) Analyse auditive et transcription phonétique du corpus.

Une fois les enregistrements terminés nous avons procédé à des vérifications avant de passer à l'analyse acoustique. En effet, il aurait été inadmissible de retenir des phrases qui comportaient des erreurs de prononciation, des changements de mots, des hésitations et surtout des modifications touchant les verbes.

Dans un premier temps, une jeune Montagnaise originaire aussi du même village, a écouté et analysé les phrases lues. Cette vérification nous a forcés à éliminer un certain nombre de phrases pour diverses raisons:

a) la phrase 39: l'informateur prononce "nātūtāhk" pour "natūtāhk" et par voie de conséquence supprime la comparaison possible avec la phrase 8 où le verbe est au singulier;

b) la phrase 10 et la phrase 29 sont éliminées: G.M. dit "amīnahk" pour "aminahk";

c) les phrases 11 et 34 disparaissent du corpus parce qu'on entend "nātayhk" au lieu de "natayhk";

d) les phrases 13 et 26 ont subi les modifications suivantes: le verbe "wākātahk" devient "wākātāhk".

De plus, nous tenons à signaler que par suite de lecture touchant

(6) Pour de plus amples renseignements sur l'oscillographe, voir C. Rochette, Les groupes de consonnes en français, Paris Klincksieck, 1974, pp. 31 et 32 (tome I) et pp. 14- à 16 (tome II).

les compléments d'object direct, les phrases 3 et 22, 5 et 28 nous ont momentanément fait hésiter; le verbe et le sujet étant prononcés comme attendus, elles ont été maintenues pour fin d'analyse. Bref, ce premier examen nous a laissé 17 séries de phrases comportant 34 verbes, la moitié à la troisième personne du singulier et la moitié à la troisième personne du pluriel.

D'autre part, l'analyse auditive qui a permis la transcription phonétique ci-après a montré des différences phonétiques marquées dans la prononciation des verbes; les spécialistes du montagnais et les montagnophones eux-mêmes n'ayant fait aucune remarque, nous avons conservé ces phrases pour fins d'analyse. Soit dit en passant que ces modifications phonétiques qui pourraient être qualifiées "d'allophoniques", n'ont entraîné toutefois aucune ambiguïté sémantique; elles sont apparues marquées notamment après le repiquage effectué pour regrouper les phrases deux à deux (formes verbales au singulier versus formes verbales au pluriel).

- 1- [awás apo htahtáhk]
- 2- [napeo apo witáhk kawitamwánt]
- 3- [pijen apó natáhk / onokwanáh]
- 4- [ponís apo takun / takunáhk / hunáno]
- 5- [iskutéo apo / na / apo natéc / pakopeotikáno]
- 6- [pijeɛɛ apó / miçk tnáhk / māhtná]
- 7- [tʃjɛno apó petáhk / nakamónó]
- 9- [noeláh / apo tapwetáhk etánt]
- 12- [kamakvwéht apo na / nakéc hutápano]
- 14- [tomá / apo utnáhk / hunjáno]
- 15- [māní / apo henáhk / tistokáno]
- 16- [ādré / apo totáhk / kajatustjémādt]

- 17- [tʃjenó / apo wapatahk]
- 18- [awaś / apo tʃi wupĩnák / mĩhwátno]
- 19- [awaś apo tʃi natnák hutápāno]
- 20- [iskwés / apo tʃi nātnák mistá / hiníno]
- 21- [napeo apo huhí / uhinák]
- 22- [maní / mak pijen apó / naták onokwáh / áh]
- 23- [napełt apo witahk / kawitamwaniçt]
- 24- [iskweset / apo henahk / tistokano]
- 25- [napełt apo utnahk / hunĵjanoh]
- 27- [kamakunwehit apo nakeç hutapană]
- 28- [inat apo nateç mĩnĩstukuno]
- 30- [awaset apo uʃtahtahk]
- 31- [iskweset apo tʃi nātnahk / mis / ta / hinjã]
- 32- [napełt apo uhinahk]
- 33- [awaset apo tʃi natnahk utapano]
- 35- [awaset apo tʃi opinahk / mitwano / miwatno]
- 36- [tʃjenłt apo wapatahk]
- 37- [awaset apo totahk / kajatustjemāniçt]
- 38- [iskwełt apo tapwełahk etaniçt]
- 40- [tʃjenłt apo petahk nakamono]
- 41- [napełt / apo miçku tnahk / ũmah / nŵah]
- 42- [napeset apo takun takunahk unăňă]

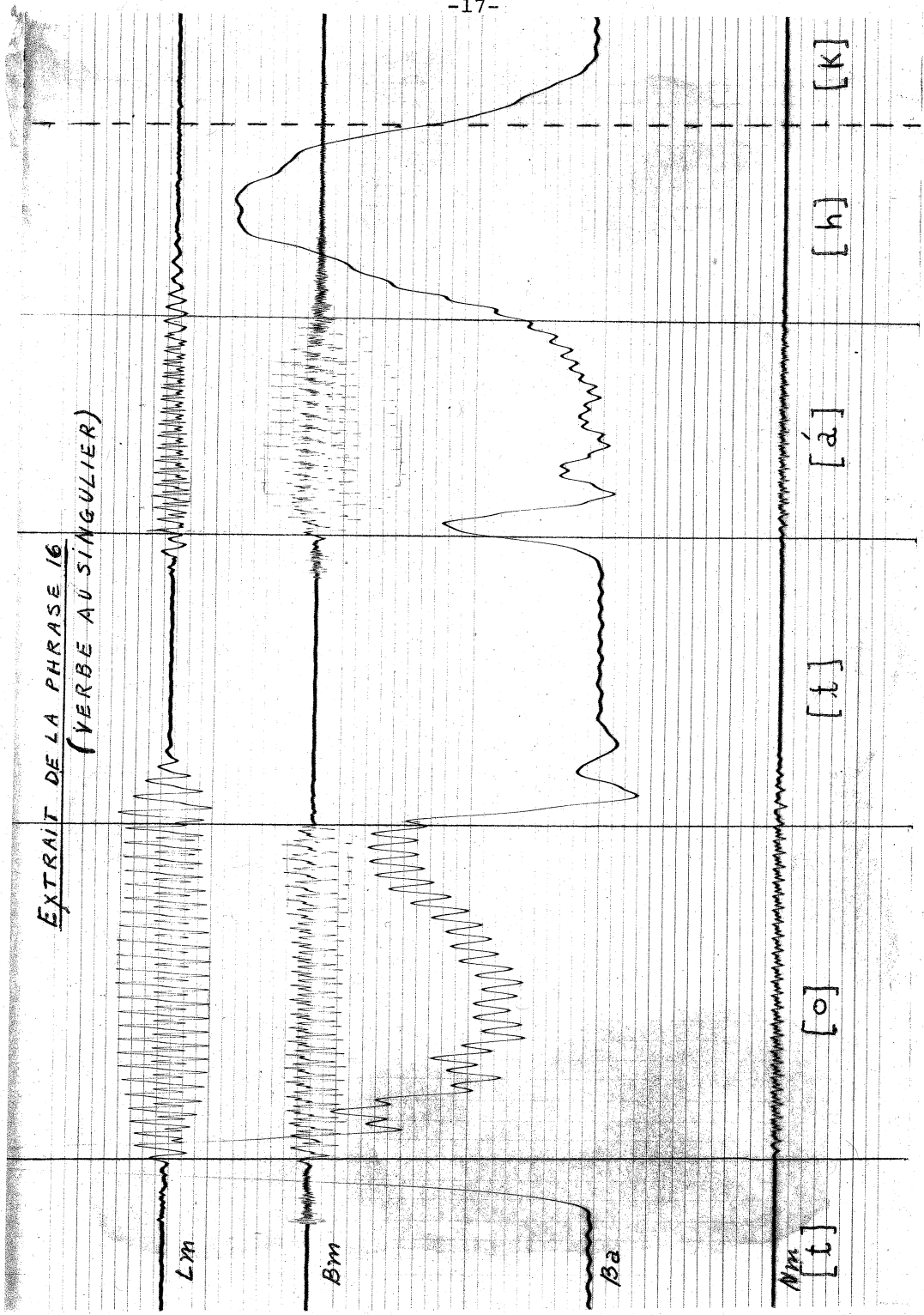
La transcription phonétique étroite a été soigneusement établie et plusieurs fois revue pour vérifier que la prononciation des phrases, en dépit de variantes allophoniques, ne modifiait pas le sens des sujets et des verbes. Un écart de prononciation trop marqué aurait pu éventuellement changer le sens et rendre incomparable les éléments visés. Dans ce but nous avons utilisé le système API pour fixer l'articulation de ces sons dans la chaîne parlée à la suite d'une analyse minutieuse. Les modifications des sons, additions et même disparitions constatées, n'ayant eu aucune conséquence sur le sens des phrases - forme négative, sujets et verbes au singulier ou au pluriel - nous les avons conservées. Des repiquages pour rapprocher des sons, des mots, des parties de phrases ou des phrases entières ont permis de vérifier la pertinence phonétique du corpus; les regroupements et les comparaisons inhérentes ont résisté à toute tentative d'élimination de nos paires de verbes. Nous voulions ainsi nous assurer que les éléments comparés étaient vraiment comparables.

D) Dépouillement des oscillogrammes.

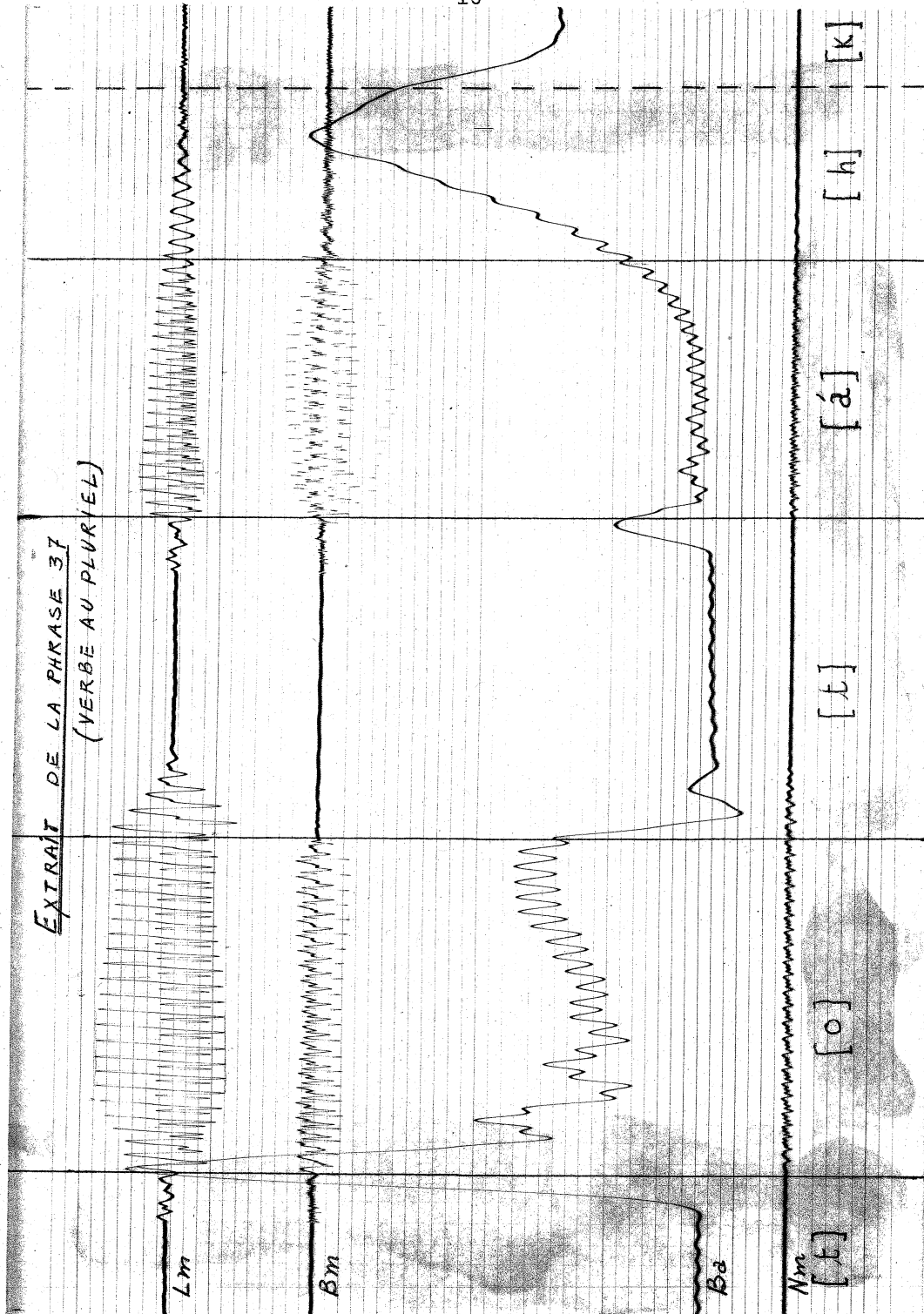
Sur les oscillogrammes nous avons ensuite procédé à la délimitation de tous les sons des phrases comme on peut le constater sur les documents ci-joints (planches 2 et 3). Cette division faite, il nous a été possible de reconnaître les syllabes et les mots attendus puis de calculer, selon une technique connue, la durée, la fréquence, l'amplitude et la vitesse du débit (7).

Rappelons brièvement que la durée s'exprime en centisecondes et nous est fournie par le marquage automatique de l'oscillographe qui la donne par les traits verticaux sur le tracé. La fréquence est calculée sur une durée de cinq centisecondes et exprimée en cps en faisant une simple règle de trois; si la voyelle est longue, deux relevés sont faits et nous avons établi la moyenne des deux résultats obtenus pour les fins

(7) Cette méthode a aussi été exploitée par M. Boudreault, Rythme et mélodie de la phrase parlée en France et au Québec, Paris, Klincksieck, 1968, pp. 15 à 17 et 21 à 24.



"Planche 2"



"Planche 3"

d'analyse et de comparaison. L'amplitude a été mesurée en adoptant une échelle relative dont l'unité conventionnelle était systématiquement fournie par les lignes horizontales du tracé oscillographique; nous avons mesuré pour chaque son l'amplitude la plus grande enregistrée durant cinq centièmes de seconde et que l'on pouvait repérer sur l'ensemble du tracé. Pour évaluer la vitesse de débit, nous avons procédé à deux types de calculs: d'une part, nous avons divisé la durée totale de la phrase par le nombre de sons articulés, et d'autre part, pour les syllabes touchées par notre analyse, nous avons ramené leur durée à 100 pour les rendre comparables les unes aux autres.

Ces évaluations s'avèrent nécessaires pour examiner objectivement le comportement des verbes, tout particulièrement des syllabes finales, au niveau acoustique qui commande les impressions auditives. A l'aide de ces données de base, il nous était possible de dresser des tableaux comparatifs, en premier lieu, de la fréquence seule car son rôle était déclaré primordial; au cas où ce seul paramètre pouvait ne pas jouer, nous pouvions chercher une corrélation éventuelle de la durée seule, de l'amplitude seule et enfin des trois paramètres acoustiques, tenant compte en sus de la vitesse de débit.

E) Etude de la fréquence.

Le tableau I présente la compilation des fréquences des syllabes finales des verbes, c'est-à-dire celles constituées de sons identiques au singulier et au pluriel; nous y avons ajouté les fréquences de la syllabe précédente ou des deux syllabes précédentes; les phrases sont regroupées pour faire voir les résultats obtenus pour les syllabes des verbes au singulier et pour celles des verbes au pluriel.

Par le calcul de la fréquence, nous observons au total qu'il n'existe aucun changement de hauteur sur la voyelle ou sur la consonne et

voyelle de la syllabe finale; nous pensions encore trouver sur ces syllabes finales une élévation de fréquence plus marquée au singulier qu'au pluriel. Il n'en est rien et ce, à un point tel, que nous avons dû dresser le tableau I en donnant une fréquence unique pour la voyelle de ces syllabes. Même dans le cas des syllabes longues, les faibles écarts constatés n'ont rien de significatif et apparaissent moindre au début ou/et à la fin de la voyelle, correspondant en cela au mode vibratoire des cordes vocales qui varie à l'attaque d'un son et s'amortit souvent progressivement à la fin avant de disparaître ou de passer à un autre son.

Répartition de la fréquence

Ordre des paires	Numéro des phrases	Verbes au singulier Syllabes			Verbes au pluriel Syllabes		
		Antep. ou Pénultièmes	Pénultièmes	Finales	Antep. ou Pénultièmes	Pénultièmes	Finales
1	1-30	160	—	160	140	—	150
2	2-23	150	—	180	145	—	170
3	3-22	135	—	165	140	—	165
4	4-42	150	170	170	140	120	160
5	5-28	135	—	160	140	—	170
6	6-41	150	150	170	150	155	170
7	7-40	150	—	170	135	—	150
8	9-38	145	140	165	140	130	160
9	12-27	140	—	170	130	—	160
10	14-25	170	—	170	140	—	160
11	15-24	155	—	180	145	—	155
12	16-37	140	—	170	135	—	155
13	17-36	145	150	170	135	130	150
14	18-35	140	170	170	140	150	160
15	20-31	145	—	170	140	—	170
16	19-33	150	—	170	130	—	160
17	21-32	135	150	150	145	140	150

Tableau I

Si l'élévation de fréquence ne varie pas sur ces syllabes d'une façon systématique tant pour les verbes aux troisièmes personnes du singulier que pour ceux du pluriel, nous avons cherché une valeur fréquentielle pertinente en les comparant respectivement avec la ou les syllabes précédentes. L'examen du même tableau montre qu'il y a effectivement une montée de la fréquence des syllabes précédentes aux syllabes finales de nos verbes; toutefois c'est aussi systématique ou pas moins régulier pour le singulier que pour le pluriel; autrement dit, nous constatons que la variation de hauteur accuse des changements semblables pour les syllabes de ces verbes aussi bien au singulier qu'au pluriel.

Ne croyant pas encore la thèse détruite pour autant, nous avons examiné la valeur quantitative de cette montée de fréquence. Peut-être pourrions-nous voir que ces changements accuseraient des écarts plus grands pour les verbes au singulier que pour ceux au pluriel? Après analyse nous constatons qu'il existe 14 cas pour le singulier et 11 cas pour le pluriel où la progression fréquentielle de la syllabe précédente à la syllabe finale se développe dans des proportions pratiquement identiques, à savoir accroissement de 20 cps à 30 cps; ces exemples couvrent la majorité des cas et la systématisation ne se dégage pas encore. Pour les autres cas, nous relevons des différences de l'ordre de 5 cps et 10 cps entre les verbes au singulier et ceux au pluriel ce qui correspond, à ce registre de la voix, à environ un demi-ton. L'examen des données sous cet angle montre au surplus que l'élévation de la fréquence est soit plus grande au pluriel qu'au singulier ou encore égale, comme le prouvent les exemples des phrases 20 et 31, 19 et 23, 12 et 27, 5 et 28 etc.

En supposant que la hauteur pourrait avoir une valeur absolue, on aurait peut-être pu attribuer aux écarts de fréquence un rôle spécifique au niveau phonologique pour reconnaître le singulier du pluriel; dans ce but nous avons comparé les fréquences des avant-dernières et des dernières syllabes de ces verbes entre elles. Des écarts existent comme l'in-

dique le tableau I, mais elles sont loin d'être déterminantes: quatre fois la syllabe du pluriel a une hauteur identique à celle du singulier, onze fois elle est inférieure de 4 cps à 25 cps et une fois elle est même supérieure. L'écart d'environ un ton ne peut alors être significatif puisqu'il n'est pas observé à 100% et sans compter que certaines valeurs fréquentielles se retrouvent aussi bien au singulier qu'au pluriel. Le comportement des syllabes précédentes montrent des données aussi aléatoires.

Nous avons imaginé par la suite que la fréquence de la dernière syllabe du verbe pouvait constituer un sommet de la courbe d'intonation de la phrase dans le cas des verbes au singulier par rapport au pluriel ou même vice-versa. A cette fin nous avons établi la courbe d'intonation de cinq paires de phrases choisies au hasard et les avons comparées. Voici les données obtenues:

- a) Phrase 15: [m ä n í a p o h e n á h k t i s t o k á n o]
 cps: 150 190 150 180 155 170 150 150 150 120
- Phrase 24: [i s k w e s é t a p o h e n á h k t i s t o k á n o]
 cps: 140 150 190 140 170 145 155 150 150 145 120
- b) Phrase 21: [n a p e o a p o h u h í u h i n á h k]
 cps: 140 180 130 140 160 130 140 135 150 150
- Phrase 32: [n a p é l t a p o u h i n á h k]
 cps: 150 160 180 150 160 160 140 150
- c) Phrase 7: [t [j e n o a p ó p e t á h k n a k a m ö n ó]
 cps: 160 170 150 180 155 170 140 140 150 140
- Phrase 40: [t [j e n á t a p o p e t á h k n a k a m ö n o]
 cps: 150 170 150 160 135 150 130 140 130 110
- d) Phrase 17: [t [j e n ó a p o w a p a t á h k]
 cps: 160 180 150 170 140 150 170
- Phrase 36: [t [j e n á t a p o w a p a t á h k]
 cps: 140 180 140 170 160 130 150
- e) Phrase 1: [a w á s a p o h t a h t á h k]
 cps: 130 160 150 170 160 160
- Phrase 30: [a w a s é t a p o u [t a h á h k]
 cps: 130 150 180 150 170 130 150

Pour ces dix phrases, le sommet de la courbe d'intonation ne tombe pas sur la dernière syllabe du verbe, qu'il soit au singulier ou au pluriel, sauf pour les syllabes "ni" et "peo" de "mani" et "napeo" respectivement dans les phrases 15 et 21.

Bref, comparée de multiples manières, la fréquence n'apparaît pas avoir joué le rôle qu'on lui a attribué, du moins avec le corpus et les modalités expérimentales adoptées et détaillées au début de cette étude.

F) Etude de la durée.

Cependant, devant la ténacité des spécialistes de cette langue amérindienne relativement à leur conclusion, nous avons poussé le souci jusqu'à scruter le rôle éventuel du paramètre de la durée, même s'il n'avait pas été perçu comme fonctionnel; l'oreille peut se tromper et peut être influencée surtout lorsqu'il s'agit d'évaluer le jeu des paramètres acoustiques; il n'est pas facile de déterminer auditivement les indices acoustiques qui impressionnent l'oreille quand on songe aux nombreuses variables impliquées et d'origines diverses.

A cette fin, nous avons regroupé dans le tableau II les données sur la répartition de la durée pour chaque syllabe des verbes; d'un côté, nous avons aligné les résultats pour la troisième personne du singulier, de l'autre, ceux de la troisième personne du pluriel. Pour chacun, nous indiquons la durée des syllabes finales, précédentes, suivantes ou dans l'absence de cette dernière, si ces verbes étaient suivis d'une pause (P) ou se trouvaient en finale absolue (•).

En examinant sous cet angle les formes du singulier et du pluriel des verbes, la durée augmente toujours de la syllabe précédente à la syllabe finale, sauf pour la phrase 33 où elle est moindre (40 cs pour la précédente et 37 cs pour la syllabe finale). De plus, cet accroissement de durée ne semble pas influencer par la présence d'une syllabe subséquente

Répartition de la durée

Ordre des paires	Numéro des phrases	Verbes au singulier Syllabes				Verbes au pluriel Syllabes			
		Antep. ou Pénultièmes	Pénultièmes	Finales	Suivantes	Antep. ou Pénultièmes	Pénultièmes	Finales	Suivantes
1	1-30	39,2	—	48,2	—	30,2	—	48,1	—
2	2-23	21	—	61,2	24	24	—	55	P
3	3-22	36	—	50	P	21	—	54	12
4	4-42	35,1	21,1	52,2	P	36,3	15,3	68,1	15
5	5-28	28,1	—	69	P	24	—	44,1	10,1
6	6-41	56	40	42,2	P	44	39	38	P
7	7-40	35,3	—	46,3	P	29,3	—	44,2	18,3
8	9-38	33,2	28,3	41,2	12	29	26,3	44,2	13,2
9	12-27	17,3	—	53,3	11	16,1	—	41	11,1
10	14-25	30,2	—	59,2	P	32,3	—	40,3	P
11	15-24	48	—	63	P	40	—	49	P
12	16-37	44,2	—	48	P	31,2	—	50,2	P
13	17-36	22	27,2	50,2	—	22,1	25	42	—
14	18-35	36,2	40	43,1	P	30	18,2	46,3	P
15	20-31	68,2	—	40,1	48,1	56,2	—	53	P
16	19-33	51,3	—	38,2	20,2	40	—	37,3	3,3
17	21-32	12	19,2	40,2	—	13,3	20	44	—

Tableau II

en l'occurrence toujours de durée moindre, ou d'une pause dans la chaîne parlée ou d'une position en finale absolue. Ce que l'on constate immédiatement, c'est que toutes ces syllabes des verbes sont proéminentes du point de vue de la durée mais ne favorisent pas la distinction des troisièmes personnes du singulier et du pluriel.

Par ailleurs, si nous rapprochons la durée des syllabes finales du pluriel de celles du singulier, nous dégageons les faits suivants: 7 fois la syllabe finale du verbe au pluriel est plus longue que celle du singulier et 9 fois elle est plus brève. La répartition de la durée dans cette perspective de distinction est donc aléatoire et son rôle devient encore plus douteux si nous nous attardons sur les écarts relevés pour les apprécier: des différences de 4 cs (phrases 3 et 22), de 3 cs (phrases 9 et 28), de 2 cs (phrases 2 et 23) et de 1 cs (phrases 19 et 33) etc., ne sont certes pas pertinentes à l'oreille.

Pour les phonéticiens, ce rapprochement des données de durée des syllabes pourrait être sujet à caution ou tout au moins discutable si l'on ne tenait pas compte, au moins, de la vitesse de débit et de la durée moyenne des syllabes. Pour être plus juste, il faudrait même aller jusqu'à introduire la nature des articulations composant les syllabes des phrases. Toutefois, comme nos verbes sont semblables phonétiquement, nous n'avons pas cru bon de nous attarder sur les sons des autres syllabes. Si un effet quelconque des deux premières variables pouvait influencer les paramètres acoustiques, il devrait se dégager aisément même s'il ne jouit pas d'une valeur absolue. Aussi avons-nous calculé la vitesse de débit de deux manières: a) en divisant la durée totale de la phrase par le nombre de sons prononcés effectivement; b) en divisant la durée moyenne de la syllabe par la durée totale de la phrase, le tout multiplié par 100 pour rendre les résultats comparables les uns aux autres.

Si l'on se reporte au tableau IV, on peut voir les résultats du

calcul de la vitesse de débit. Pour les phrases des verbes à la 3e personne du singulier, la durée moyenne des sons s'échelonne entre 10,75 cs et 16,08 cs soit un écart maximal de 5,33 cs. On peut donc conclure que grosso modo la vitesse de débit est relativement constante pour ces phrases. Il en va de même pour celles au pluriel dont la vitesse moyenne de débit s'étale de 10,58 cs à 15,04 cs, soit un écart moyen maximal de 4,46 cs; l'informateur a donc eu une vitesse de lecture pratiquement régulière. C'est pourquoi aussi la marge la plus forte entre la vitesse moyenne du débit au singulier et celle du pluriel ne dépasse pas 4 cs sans compter que parfois elle est nulle.

En ce qui concerne la durée moyenne des syllabes finales de nos verbes ramenée à 100, nous dégageons les faits suivants: 11 fois sur 17 paires de syllabes, la durée moyenne est égale, sensiblement la même ou différente de 2 à 4 centisecondes; pour les cas où la durée moyenne ainsi calculée montre des écarts plus prononcés, elle suit en cela les plus grandes variations de vitesse de débit. Ceci revient à dire encore une fois que la durée ne joue pas de rôle prépondérant et que ces données inopérantes ne peuvent être imputées aux facteurs que nous venons de discuter; l'hypothèse de la durée comme moyen de distinction entre les formes du singulier et du pluriel de nos verbes ne saurait être retenue.

G) Analyse de l'intensité.

Les rapports d'amplitude sur les tracés oscillographiques représentent globalement les écarts relatifs de l'intensité pour l'oreille. Ayant constaté l'absence de validité des paramètres de fréquence et de durée pour la question qui nous intéressait, nous avons décidé d'investiguer du côté de l'amplitude des sons pour les syllabes des verbes retenus.

Le tableau III représente les unités d'amplitude des voyelles

des syllabes finales, pénultièmes et/ou antépénultièmes, d'une part, pour les verbes à la troisième personne du singulier, d'autre part, pour ceux à la troisième personne du pluriel.

Voici les faits qui se dégagent de la comparaison des données:

- a) Pour les verbes au singulier, 12 fois l'amplitude est décroissante, 1 fois égale, 3 fois croissante, si nous examinons la syllabe finale et la précédente.
- b) Pour les verbes au pluriel, 13 fois l'amplitude est décroissante, trois fois montante dans les mêmes conditions de syllabe.
- c) Les syllabes finales des verbes au pluriel ont 11 fois une amplitude supérieure à celles du singulier; 5 fois elle est moindre et 1 fois elle est identique.
- d) Les syllabes précédant la syllabe finale des verbes au pluriel jouissent d'une amplitude supérieure 10 fois, et 7 fois celle-ci est moindre.

Il n'y a donc pas de constante frappante qui permettrait de conclure à la systématisation de l'amplitude donc de l'intensité auditive comme facteur résolvant notre problème. Ceci est d'autant plus vrai que si nous descendons dans les détails, certains écarts pourraient correspondre à une pertinence douteuse: ainsi l'amplitude 3 (phrase 4 au pluriel) et 3,1 (phrase 42 au pluriel), les rapports d'amplitude 2 (phrase 14 au singulier) et 2,2 (phrase 25 au pluriel), les données d'amplitude 3,2 (phrase 7 au singulier) et 3,3 (phrase 40 au pluriel) etc. Peut-être songera-t-on alors aux variations dues à l'aperture et à l'ouverture de la voyelle composant ces syllabes? Cette variable est annulée puisque 38 phrases sur 42 ont une voyelle /a/, les quatre autres ayant un /ε/.

Répartition de l'intensité

Ordre des paires	Numéro des phrases	Verbes au singulier Syllabes				Verbes au pluriel Syllabes			
		Antep. ou Pénultièmes	Pénultièmes	Finales	Suivantes	Antep. ou Pénultièmes	Pénultièmes	Finales	Suivantes
1	1-30	5	—	5	—	2,3	—	3	—
2	2-23	5	—	5,1	2	7	—	2,3	P
3	3-22	5,2	—	3,2	P	3	—	2,1	1,5
4	4-42	5	7	3	P	4,2	4	3,1	3
5	5-28	5	—	15	P	4	—	8	5
6	6-41	8,2	5	3	P	14,2	7,2	4,3	P
7	7-40	5	—	3,2	P	7	—	3,3	4
8	9-38	2,3	3,2	2,1	12	6,1	6	3,2	2
9	12-27	4	—	6,2	11	3	—	5	2
10	14-25	5,1	—	2	P	3,2	—	2,2	P
11	15-24	4	—	2	P	4,2	—	2	P
12	16-37	7	—	3	P	10	—	4,3	P
13	17-36	3,3	3	2,2	—	4,1	3,3	3,2	—
14	18-35	8,1	3,2	2,1	P	7,2	3,3	3,2	P
15	20-31	3	—	2	2	2,3	—	2,2	P
16	19-33	2,1	—	1,1	2	3,3	—	3,2	1,5
17	21-32	3	4	2,2	—	7,3	4,1	4	—

Tableau III

H) Analyse des trois paramètres: durée, fréquence et intensité.

Les trois premiers paramètres acoustiques ne nous ayant pas paru décisifs, nous avons songé à considérer le rôle supplétif ou cumulatif que les trois paramètres pourraient jouer pour différencier les 21 séries verbales. Du même coup nous examinons en quelque sorte la nature ou le degré d'accentuation puisque toutes les syllabes finales de ces verbes presque toutes phonétiquement constituées de la même manière ont été entendues accentuées par plusieurs auditeurs.

Le tableau IV aligne les données de fréquence, d'intensité et de durée précisées par les calculs de la vitesse moyenne de débit et de la durée de ces syllabes ramenée à cent. Un bref coup d'oeil permet d'observer:

a) Trois séries cumulent des données acoustiques quantitativement inférieures pour les syllabes du pluriel que pour leurs correspondantes au singulier; on les retrouve dans les phrases 1 et 30, 2 et 23 puis 12 et 27.

b) Cinq groupes affichent des paramètres de durée et de fréquence de moindre importance pour les syllabes finales des verbes au pluriel que pour celles au singulier; ces paires ainsi différentes sont constituées par les exemples des phrases 4 et 42, 14 et 25, 15 et 24, 17 et 36 puis 18 et 35.

c) Deux verbes montrent qu'ils pourraient être distingués parce que les paramètres durée et intensité accusent des valeurs moindres au pluriel qu'au singulier: les verbes des phrases 3 et 22.

d) Six autres paires de syllabes finales montrent un seul des trois paramètres de moindre importance au pluriel qu'au singulier; c'est ce que l'on peut vérifier pour les phrases 5 et 28, 6 et 41, 7 et 40, 9 et 38, 16 et 37 de même que 19 et 33.

e) Enfin deux séries d'exemples ont des données acoustiques numériquement supérieures pour les formes du pluriel que pour celles du singulier et se trouvent dans les phrases 20 et 3 ainsi que 21 et 32.

Données acoustiques des syllabes finales des verbes

Ordre des paires	Numéro des phrases	Fréquence	Intensité	Durée	Vitesse de débit	Durée syllabique moyenne	Fréquence	Intensité	Durée	Vitesse de débit	Durée syllabique moyenne
1	1-30	160	5	48,2	10,9	31,48	150	3	48,1	12,32	21,76
2	2-23	180	5,1	61,2	10,75	22,79	170	2,3	55	13,88	14,11
3	3-22	165	3,2	50	12,88	16,97	165	2,1	54	14,13	12,74
4	4-42	170	3	52,2	15,24	12,69	160	3,1	48,1	15,04	11,45
5	5-28	160	15	69	15,85	13,19	170	8	44,1	11,29	17,03
6	6-41	170	3	42,2	12,24	14,38	170	4,3	38,2	13,38	10,66
7	7-40	170	3,2	46,3	12,77	16,64	150	3,3	44,2	11,68	16,86
8	9-38	165	2,1	41,2	12,42	14,44	160	3,2	44,2	11,92	14,35
9	12-27	170	6,2	53,3	13,13	14,12	160	5	41	10,58	13,84
10	14-25	170	2	59,2	12,77	24,41	160	2,2	40,3	14,02	11,9
11	15-24	180	2	63	15,49	18,49	155	2	49	15,01	12,56
12	16-37	170	3	48	12,18	14,60	155	4,3	50,2	11,5	14,17
13	17-36	170	2,2	50,2	13,77	22,81	150	3,2	42	11,97	20,64
14	18-35	170	2,1	43,1	13,5	12,81	160	3,2	46,3	13,98	10,45
15	20-31	170	2	40,1	14,67	11,43	170	2,2	53	13,12	16,16
16	19-33	170	1,1	38,2	16,08	8,20	160	3,2	37,3	13,59	9,26
17	21-32	150	2,2	40,2	14,01	15,12	150	4	44	11,73	23,44

SINGULIER

PLURIEL

Tableau IV

Au total 9 groupes de verbes comptent deux éléments au moins qui appuieraient les différences entre les formes verbales au singulier et celles du pluriel; cela représente 52,9% des exemples analysés. Six groupes encore ne gardent qu'un seul élément acoustique parmi les trois possibles comme variable distinctive, soit 35,3 %; remarquons en passant qu'il y a ici une alternance tout à fait aléatoire dans la sélection de l'une des caractéristiques acoustiques. Enfin, deux ensembles 11,8% se refusent à suivre la même tendance; au contraire ils s'y opposent puisque les données acoustiques avantagent les formes du pluriel au détriment de celles du singulier. Par ailleurs, après ce tour d'horizon, si on se rappelle que certains écarts entre les paramètres peuvent être considérés comme négligeables, nous affaiblissons d'autant le peu de systématisation qui existe déjà. Nous nous voyons donc dans l'impossibilité de conclure objectivement à une forme quelconque de différenciation réelle des formes verbales étudiées et telles que présentées.

II- TESTS DE PERCEPTION

Arrivés à cette étape d'analyse, nous n'avions pas donc trouvé d'éléments acoustiques concordants et systématiques qui auraient étayé les observations des spécialistes du montagnais. La prudence en science étant de rigueur, nous avons voulu pousser plus avant notre investigation. N'ayant eu qu'un seul informateur, nous craignons que celui-ci ait pu commettre des erreurs non relevées par les vérificateurs; nous nous sommes interrogés, même si c'était inconcevable, car, outre l'audition des enregistrements qui a permis de rayer certaines phrases lues, nous en avons aussi demandé une traduction française afin d'éliminer pour des raisons valables certains exemples et peut-être découvrir d'autres erreurs. Nous avons même presque rêvé à l'impossible en imaginant que certaines données objectives pourraient être complexes au point de résister au dépistage entrepris à l'aide de l'oscillographe. Qui sait? Ces doutes et d'autres nous ont naturellement incité à mener plus loin notre analyse et à procéder à des tests de perception fort simples mais très utiles.

A) Préparation des tests.

A partir des bandes magnétiques, nous avons opéré un repiquage des verbes des phrases retenues et acceptées en première analyse. Deux types de tests ont été préparés:

a) Le premier test comportait uniquement les verbes au singulier et au pluriel disposés intentionnellement dans l'ordre suivant pour dépister s'il y avait reconnaissance auditive systématique ou non: par paires, les dix premiers constituaient la répétition de la forme du singulier; les 32 suivants avaient volontairement été placés dans l'ordre singulier versus pluriel. La liste qui suit en fait foi.

1 - apu ûhtâhtahk:	phrase 1	singulier
2 - apu ûhtâhtahk:	phrase 1	singulier
3 - apu wîtahk :	phrase 2	singulier
4 - apu wîtahk :	phrase 2	singulier
5 - apu nâtahk :	phrase 3	singulier
6 - apu nâtahk :	phrase 3	singulier
7 - apu tâkwunahk:	phrase 4	singulier
8 - apu tâkwunahk:	phrase 4	singulier
9 - apu nâtayhk :	phrase 5	singulier
10 - apu nâtayhk :	phrase 5	singulier
11 - ûhtâhtahk :	phrase 1	singulier
12 - ûhtâhtahk :	phrase 30	pluriel
13 - wîtahk :	phrase 2	singulier
14 - wîtahk :	phrase 23	pluriel
15 - nâtahk :	phrase 3	singulier
16 - nâtahk :	phrase 22	pluriel
17 - tâkwunahk :	phrase 4	singulier
18 - tâkwunahk :	phrase 42	pluriel
19 - natayhk :	phrase 5	singulier
20 - natayhk :	phrase 28	pluriel

21 - mîhkwtnahk :	phrase 6	singulier
22 - mînkwtnahk :	phrase 41	pluriel
23 - pêtahk :	phrase 7	singulier
24 - pêtahk :	phrase 40	pluriel
25 - tâpwêtahk :	phrase 9	singulier
26 - tâpwêtahk :	phrase 38	pluriel
27 - nakayhk :	phrase 12	singulier
28 - nakayhk :	phrase 27	pluriel
29 - utnahk :	phrase 14	singulier
30 - utnahk :	phrase 25	pluriel
31 - hênahk :	phrase 15	singulier
32 - hênahk :	phrase 24	pluriel
33 - tûtahk :	phrase 16	singulier
34 - tûtahk :	phrase 37	pluriel
35 - wâpâtahk :	phrase 17	singulier
36 - wâpâtahk :	phrase 36	pluriel
37 - upinahk :	phrase 18	singulier
38 - upinahk :	phrase 35	pluriel
39 - natnahk :	phrase 19	singulier
40 - natnahk :	phrase 33	pluriel
41 - uhinahk :	phrase 21	singulier
42 - uhinahk :	phrase 32	pluriel

b) Le deuxième test comportait 18 verbes où les formes du singulier et du pluriel étaient mélangées d'une façon arbitraire, parfois une des formes seule était retenue, parfois les deux, tantôt l'une au singulier tantôt l'autre au pluriel, ou le plus souvent le singulier. La liste suivante indique le contenu de ce test, résultat du repiquage fait à partir aussi de la bande enregistrée origininale.

1 - nâtahk :	phrase 22	pluriel
2 - ûhtâhtahk :	phrase 1	singulier
3 - wîtahk :	phrase 2	singulier
4 - wîtahk :	phrase 23	singulier

5 - tâkwunahk	:	phrase 42	pluriel
6 - natayhk	:	phrase 28	pluriel
7 - mîhkwutnahk	:	phrase 41	pluriel
8 - apu pêtahk	:	phrase 7	singulier
9 - tâpwêtahk	:	phrase 38	pluriel
10 - tâpwêtahk	:	phrase 38	pluriel
11 - utnahk	:	phrase 25	pluriel
12 - utnahk	:	phrase 25	pluriel
13 - hênahk	:	phrase 24	pluriel
14 - tûtahk	:	phrase 16	singulier
15 - apu wâpâtahk	:	phrase 17	singulier
16 - apu wâpâtahk	:	phrase 17	singulier
17 - uhinahk	:	phrase 21	singulier
18 - uhinahk	:	phrase 42	pluriel

B) Administration des tests.

Le premier test de perception a été administré à trois personnes; M.A. connaît le montagnais comme langue d'usage et ignorait à ce moment l'objet de nos recherches; M.B. est originaire de Mingan mais est assistante de recherche et est sensibilisée au problème par les études linguistiques qu'elle poursuit; M.N. connaît cette langue amérindienne qui n'est pas sa langue maternelle; il l'étudie et l'analyse en tant que linguiste. Le second test a été passé par les deux premiers auditeurs M.A. et M.B.

Il faut ajouter ici que nous nous attendions à obtenir des résultats probants qui confirmeraient l'hypothèse de départ non seulement par l'auditeur-témoin dont c'est la langue maternelle et sans préparation linguistique, mais aussi, et raison de plus, davantage par les deux autres informateurs que l'on pourrait qualifier d'"avertis". Pour aussi absurde que cela puisse paraître, nous nous serions attendus à voir surgir une parfaite et systématique distinction des formes verbales même si nous en doutions au départ à cause de l'absence totale d'éléments acoustiques perti-

nents. Au surplus, les résultats devaient s'améliorer avec le second test puisqu'une certaine connaissance ou habitude pouvait aider en retrouvant plusieurs des éléments déjà contenus dans le premier exercice d'audition de ces formes conjuguées.

Sans se voir, les personnes qui se sont soumises de bon gré à ce dépistage "piégé" ont été invitées à nous traduire les verbes en français pour vérifier la pertinence auditive de la distinction du singulier et du pluriel. Il était exclus d'exiger des réponses au choix comme "semblable", "différent" ou "singulier", "pluriel" ou "long", "bref" ou "plus haut", "plus bas" ou "plus fort", "plus faible", etc. Ce type de questionnaire nous aurait éloigné de l'objectif premier et aurait pu servir dans une étape ultérieure advenant des résultats positifs des tests de perception.

C) Résultats des tests de perception.

Si l'on considère les résultats obtenus nous constatons que M.A. qui ignore tout du problème fait près de 50% d'erreurs dans le premier test. En effet dans les dix premiers exemples tous au singulier; elle répond en intercalant des traductions au singulier et d'autres au pluriel; ensuite elle poursuit en écrivant tous les verbes au pluriel jusqu'à la phrase 18 alors qu'il y avait une "naïve" alternance; elle se rajuste ensuite quelque peu pour faire erreur à partir de la phrase 40, sans compter les verbes pour lesquels il n'y a pas eu de réponses.

L'auditeur-témoin M.B. commet quatre erreurs dans les dix premiers exemples, inscrivant des traductions au singulier et/ou pluriel; deux autres formes verbales restent sans réponse; notons toutefois que cet informateur a soupçonné le piège au début de l'audition puisqu'il a fait la réflexion suivante: "On dirait qu'il dit la même chose"; ceci n'atteste cependant aucune certitude si l'on considère les réponses inscrites. Le reste du test, à savoir, 32 exemples, est bon si l'on exclut les 4 verbes non traduits.

De son côté, M.N. tombe carrément dans le piège pour les dix premiers exemples, montrant ensuite de bons résultats jusqu'à l'exemple 39 où il fait erreur; sept verbes demeurent cependant sans réponse.

En conclusion, nous devons admettre que la distinction systématique n'existe pas en pratique. Le tableau suivant donne un autre aperçu des résultats présentés cette fois par informateur et selon le nombre de paires de verbes bien ou mal perçus.

	Bonnes réponses	Mauvaises réponses	Sans réponse	Total
M.C.	10	9	2	21
M.B.	13	6	2	21
M.N.	11	4	6	21

Le deuxième test qui présente des difficultés accrues par le mélange de certaines formes, comporte en quelque sorte aussi des difficultés amoindries par la connaissance que les auditeurs ont des formes déjà entendues. En fait, si les résultats sont meilleurs, il n'y aura rien d'étonnant et en fait la reconnaissance parfaite des formes verbales, si elle existe, devrait encore moins faire défaut.

M.C. a à son crédit cinq erreurs sur 18 exemples et, assez curieusement, ces inexactitudes touchent des formes verbales correctement identifiées dans le premier test; c'est un fait assez étrange qui milite en faveur de la non-pertinence de la hauteur ou de quelque autre paramètre que ce soit. En outre, si nous considérons que certains exemples constitueraient des paires opposées (singulier versus pluriel) qui n'ont pas été repérées, le nombre de mauvaises réponses atteint sept.

M.B. comptabilise seulement quatre erreurs; une mauvaise réponse peut être additionnée encore par suite de l'absence de dépistage d'un groupe de verbes (singulier versus pluriel).

Nous pouvons résumer les résultats du second test de la manière suivante:

	Bonnes réponses	Mauvaises réponses	Sans réponse	Total
M.C.	11 13	7 5	0	18
M.B.	13 14	5 4	0	18

La connaissance des formes verbales hors contexte est loin d'être évidente. Les tests de perception confirment ce que les paramètres acoustiques avaient non seulement laissé soupçonner mais démontrer.

CONCLUSION

En triturant de toutes les manières possibles les données de cette expérience, nous ne sommes pas arrivés à prouver catégoriquement la validité de l'hypothèse à laquelle on était parvenu par la seule analyse auditive. Nous devons admettre que les formes verbales des deux groupes spéciaux qui ont ce comportement particulier dans des phrases négatives ne se distinguent pas actuellement en montagnais en exploitant la hauteur ou l'un des deux autres paramètres acoustiques ou l'ensemble des données acoustiques. Même si nous acceptons que l'oreille n'utilise ou ne sélectionne que partiellement et à sa manière la richesse des éléments acoustiques, on aurait pu malgré tout retrouver les modalités de distinction et démontrer l'existence de la différenciation pressentie. En tout état de cause, il nous apparaîtrait fort curieux de constater que le sens commun en montagnais irait puiser à une source aussi complexe pour opérer efficacement avec ces formes verbales moins fréquentes; comme rien n'est impossible ou absolu en langage, le système aurait pu être réel et opérationnel.

Pour autant que notre expérience est concluante, il nous faut songer à d'autres voies d'investigation. Pour les phénomènes qui nous préoccupent, n'y aurait-il pas lieu d'envisager que cette distinction des formes verbales aurait pu s'appuyer antérieurement sur les valeurs de l'intonation ou le jeu de la hauteur, et qu'aujourd'hui, nous serions à un stade où cette différenciation tendrait à s'amenuiser par ces moyens au profit d'autres éléments informationnels? Est-ce que les générations de Montagnais au-dessus de 65 ans opéreraient à l'aide de la hauteur et que les plus jeunes générations utiliseraient d'autres indices fonctionnels? Nous pourrions nous trouver dans une situation similaire à celle observée, du point de vue phonétique, pour les voyelles françaises [ɛ̃] dans "brin" et [œ̃] dans "brun"; il serait possible alors que la différenciation soit restituée irrégulièrement pour les besoins de la cause, notamment pour éviter toute ambiguïté. L'éducation, l'instruction et l'apprentissage d'autres langues comme le français ou l'anglais se développant de plus en plus, pourraient avoir introduit ce changement. Mais, outre

cette éventualité, nous pencherions davantage vers le rôle que peut jouer le contexte dans ce genre de phrase; un sujet singulier ayant une forme orale distincte d'un sujet pluriel peut s'avérer suffisant pour transmettre un message clair et précis même si la forme verbale employée reste phonétiquement identique après l'un ou l'autre des sujets. Et même plus, l'absence de sujet (noms, pronoms, etc.) peut être observée et ne pas entraîner nécessairement de fausses interprétations car il arrive fréquemment que la situation vécue est suffisante par elle-même.

Bref, la question reste sans réponse positive et la discussion ouverte auxquelles la phonétique expérimentale peut encore participer pour collaborer au développement des études des langues amérindiennes.

Claude E. Rochette
et
Elizabeth Guay
Université Laval

LANGUES ET LINGUISTIQUE, No 1, 1975, pp. 41-50

APERÇU
DES FAUTES ÉVENTUELLES
DES ANGLOPHONES NORD-AMÉRICAINS

Jean-Guy LeBel

Jean-Guy LEBEL, Docteur de l'Université de Strasbourg, professeur à l'Université Laval (Québec).

Dans la pratique quotidienne*, les divers mots *faute*, *erreur*, *inco~~r~~rection*, *écart*... sont autant de vocables qui désignent le résultat des jugements successifs, que porte un enseignant, sur les réalisations phonétiques d'un étudiant. Et, dans l'ensemble, ces dénominations recouvrent un même concept dont les nuances, s'il y a, proviennent davantage de la connotation plus ou moins péjorative qu'y confèrent le correcteur et les corrigés que de la réalité elle-même.

A titre d'exemple, la diphtongaison du /o/ français en finale absolue (dans l'expression "c'est chaud!") est autant une *faute* qu'une *inco~~r~~rection* ou qu'un *écart*, et seules la pudeur des mots (du côté correcteur) et la susceptibilité (du côté étudiant) amèneront ceux-ci à utiliser une appellation plutôt qu'une autre.

Toutefois, l'appellation nous semble bien secondaire comparativement à la notion même de *faute*. En fait, la nature humaine étant ce qu'elle est, enseigner la prononciation est procurer à l'étudiant l'occasion inévitable de commettre des erreurs. Aussi, il faut bien admettre que, dans cette optique, la *faute* est normale lors de l'apprentissage d'une langue.

* Communication présentée au 43^e Congrès de l'ACFAS, tenu à Moncton (N.-B.) le 7 mai 1975.

D'autre part, si l'enseignant en arrivait à ne plus voir dans la faute qu'un phénomène à éviter et, du même coup, cessait d'en souligner l'aspect négatif, il est sûr que les étudiants ne ressentiraient plus douloureusement cet état de la faute et qu'elle ne leur serait plus un blocage. Qui plus est, si on éliminait ce tabou de la faute, on pourrait aisément et fructueusement l'envisager sous un autre angle: elle serait expliquée comme étant une étape nécessaire (dans le sens d'inévitable) dans le processus d'acquisition d'une honnête prononciation et, de la sorte, elle prendrait réellement une dimension toute positive.

D'ailleurs ces dernières années, les phonéticiens qui ont écrit sur le sujet ont souligné le fait que la correction phonétique fonctionnait par étapes, par réajustements constants, par *approximations successives*, ce qui indique clairement qu'on accepte au départ qu'il y ait des fautes et qu'elles persistent un certain temps.

Aussi, en correction phonétique comme dans toute autre branche de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue, l'enseignant et les enseignés doivent désormais envisager la notion de faute de façon positive, plutôt que de la considérer comme un manque méprisable de compétence dans l'acte de parole.

Sur un tout autre plan, on sait, en outre, que les fautes résultant du contact de deux langues particulières sont régulièrement les mêmes à peu de choses près, à tel point qu'on a parlé de *système de fautes*, bien que ce système ne soit jamais fermé. Néanmoins, nous présentons ci-après un tel *système de fautes* pour le français enseigné à des anglophones des niveaux débutant et intermédiaire, ou, ce que nous préférons appeler, un *aperçu des incorrections généralement commises par les anglophones nord-américains*.

Bien que le correcteur doive toujours acquérir une solide formation, ne serait-ce qu'au niveau de l'audition pour détecter et diagnostiquer l'erreur, cet ensemble de données lui fournira, au tout début de sa pratique, une certaine assurance du fait que l'incorrection qu'il aura cru entendre ou qu'il aura effectivement entendue est plausible, puisqu'elle fait partie d'un certain éventail d'incorrections déjà inventoriées. Mais il est entendu que cet inventaire ne saurait couvrir *toutes* les fautes virtuelles des anglophones.

Ajoutons enfin que l'appréciation qui est donnée sur chaque faute n'est en aucun cas un indice de fréquence d'apparition de cette faute par rapport à une autre faute. Cette cote est simplement une indication sur la probabilité ("a" - très grande; "b" - moyenne; "c" - plutôt faible) d'apparition

de la dite faute, dans les conditions décrites dans les notes, chez les étudiants qui commettent généralement des fautes de prononciation. Ainsi, par exemple, [ʒ] et [dʒ]⁽¹⁾ fautivement substitués à /ʒ/ ont tous deux la cote "a", car la majorité des étudiants qui prononcent incorrectement le /ʒ/français commettent précisément ces deux erreurs dans les circonstances décrites en notes (16) et (17). Les cotes, représentées à dessein par des lettres, ne sont donc qu'une estimation ou approximation fondée sur la pratique personnelle et nous ne les fournissons au correcteur qu'à titre d'aide pédagogique pour les étapes de la détection et du diagnostic de la faute de prononciation.

*
* *

(1) Dans cette étude, nous utilisons intégralement les symboles phonétiques et les signes diacritiques de l'API, tels que nous les trouvons dans *The Principles of the International Phonetic Association*, édition de 1949 réimprimée en 1964. Nous n'avons ajouté qu'un signe diacritique, emprunté à la notation phonétique française, pour désigner une nasalisation partielle ou incomplète, soit le signe [̃].

VOYELLES FRANÇAISES	FAUTES GÉNÉRALEMENT COMMISES	PROBABILITE DE LA FAUTE
/i/	[ɪ] ¹ , [ə] ² , [ī] ou [ī] ^{3,4}	a, b, c
/e/	[ēi] ou [ēi] ^{3,4} , [ə] ² , [ɛ] ou [ɛ] ⁵	a, b, c
/ɛ/	[ɛ̄] ⁶ , [æ] ⁷ , [ɛ̄] ⁸ , [ɛ̄i] ⁹ , [ə] ²	a, b, b, c, c
/a/	[æ] ou [ɛ], [ɑ], [ã] ⁶ , [ə] ²	b, b, b, c
/y/	[u], [Y] ou [ϕc] ¹⁰ , [ju] ou [jy]	a, b, c
/ø/	[e], [ϕc], [ϕ-], [jϕ], [ϕc] ou [œ]	b, b, c, c, c
/œ/	[œc] ¹¹ ou [ɛ], [œy] ¹²	b, b
/ə/	chute ou maintien non maîtrisés; [ɛ] ou [ϕ]	a, b
/u/	[v] ¹ , [vu] ou [v ^u] ^{3,4,9} , [ə] ²	a, c, c
/o/	[ov] ou [o ^v] ^{3,4} , [oc] ou [o], [ə] ⁴	a, b, c
/ɔ/	[ɔ̄] ⁶ , [ɔ:] ou [ɔ] ou [ɔ̄], [ɔ̄ə] ¹²	a, b, c
/ɑ/	[ɔ] ou [ɔ:] ou [ɔ], [ɑ]	c, c
/ɛ̄/	[ɛ̄ ⁿ] ¹³ , [ɛ̄], [ã] ¹⁴	a, b, c
/œ̄/	[œ̄ ⁿ] ¹³ , [ɛ̄], [yn] ¹⁵	a, b, b
/ã/	[ã ⁿ] ¹³ , [ã], [ɛ̄] ¹⁴ , [ɔ̄] ¹⁴	a, b, c, c
/ɔ̄/	[ɔ̄ ⁿ] ¹³ , [ɔ̄], [ã] ¹⁴	a, b, c

CONSONNES FRANÇAISES	FAUTES GÉNÉRALEMENT COMMISES	PROBABILITE DE LA FAUTE
/p/	[p ^h] ¹⁶	a
/b/	[b̥] ^{16, 17}	b, b
/m/	v. "détente"	
/f/	v. "détente"	
/v/	[v̥] ^{17, 16}	b, c
/t/	[t ^h] ¹⁶ , [t ^s] ¹⁸	a, a
/d/	[d̥] ¹⁷ , [d ^z] ¹⁸ , [d̥] ¹⁶	a, a, c
/n/	v. "détente"	
/s/	v. "détente"	
/z/	[z̥] ^{17, 16}	a, c
/ʃ/	[ʃ ^c] ¹¹	b
/ʒ/	[d̥ʒ] ¹⁶ , [ʒ̥] ¹⁷	a, a
/ŋ/	[ŋ], [gn] ¹⁹ , [n] ¹⁷	a, b, c
/k/	[k ^h] ¹⁶ , [k̥] ²⁰	a, b
/g/	[g̥] ¹⁷ , [g̥] ²⁰ , [g̥] ¹⁶	a, b, c

/l/	[ɫ] ²¹	a
/r/	[ʀ], [ʁ] ²²	a, c
/ɥ/	[w] ²³ , [y] ^{16, 24} ou [ɥɥ] ^{16, 24}	a, c
/w/	[u] ^{16, 24} ou [uw] ^{16, 24}	c
/j/	[j] ¹⁷ , [i] ²⁵ , [i] ^{16, 24} ou [ij] ^{16, 24}	a, c, c
[détente des consonnes]	faible ou inexistante ²⁶	a

Jean-Guy LeBel
Université Laval

*
* *

NOTES EXPLICATIVES

1. En syllabe fermée brève, et parfois longue.
2. En position inaccentuée, la voyelle en question tend vers une sorte de schwa [ə].
3. Selon que la variation du timbre (diphtongaison) est *plus* ou *moins* prononcée et entendue.
4. En finale absolue ou dans une syllabe fermée longue.
5. Surtout en position inaccentuée.
6. Nasalisation partielle devant consonne nasale.
7. Surtout en finale absolue.
8. Surtout en syllabe fermée.
9. Devant une consonne allongeante et, surtout, devant /r/ et /l/.
10. Tout particulièrement chez les anglophones qui sont en contact linguistique avec des Québécois francophones.
11. Manque de labialisation ou de tension labiale.
12. Devant /r/ et, à l'occasion, devant /l/.
13. Nasalisation partielle (exprimée par le signe diacritique [~]) et appendice nasal consonantique.
14. Confusion auditive et articulatoire avec...
15. Quand [ə] est suivi d'un mot commençant par une voyelle et qu'il y a liaison. Exemple: "un américain".
16. En position initiale d'élément rythmique, c'est-à-dire de mot ou de groupe de mots, selon le cas.
17. En position finale d'élément rythmique, c'est-à-dire de mot ou de groupe de mots, selon le cas.
18. Devant les voyelles fermées [i] et [y], et devant [j] et [ɥ] plus voyelle.
19. En position intervocalique dans des mots «savants» du type "magnétophone", "agnostique", etc.
20. Palatalisation devant les voyelles antérieures mi-fermées et surtout fermées.
21. Généralement en toute position, sauf à l'initiale d'élément rythmique devant une voyelle antérieure plutôt fermée.
22. Disparition partielle ou presque totale en position finale postvocalique. Pour de plus amples renseignements, consulter mon étude *Synthèse et méthodologie des moyens de correction phonétique du "r" français enseigné aux anglophones* dans J.-G. LEBEL, *Éléments de correction phonétique*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1975, 19-39.
23. Surtout lorsqu'il est précédé des consonnes /p/, /b/, /f/, et /k/.
24. A l'intérieur de la syllabe, c'est-à-dire en position postconsonantique et prévocative. Exemples: "nuir" pour [ɥ]; "louer" pour [w]; "lier" pour [j].
25. En position finale d'élément rythmique, confusion auditive et articulatoire avec...
26. En position finale d'élément rythmique. Toutes les consonnes françaises peuvent être atteintes par cette faiblesse ou cette absence de détente. Dans ce dernier cas, les consonnes sont dites *implosives* et on les note ainsi: [ɸ], [ɬ], etc.

LANGUES ET LINGUISTIQUE, No 1, 1975, pp. 51-68

UN PIONNIER DE LA LEXICOLOGIE QUÉBÉCOISE:
LE PÈRE PIERRE-PHILIPPE POTIER, S.J.

Marcel Juneau

Marcel JUNEAU, Docteur de 3^e cycle (Strasbourg), professeur
à l'Université Laval (Québec).

Langues et linguistique, n° 1, 1975

© Département de langues, linguistique et traduction
Faculté des lettres, Université Laval
Québec (Québec) CANADAlli.ulaval.ca

ISSN 0226-7144

Le père P.-Ph. Potier (1708-1781) était un jésuite wallon qui reçut cependant une bonne part de sa formation intellectuelle et religieuse en pays picard. A l'été de 1743, à l'âge de 35 ans, il s'embarque sans retour pour la Nouvelle-France comme missionnaire. Arrivé à Québec à l'automne, il séjourne pendant l'hiver qui suit à Lorette, en banlieue, où il s'initie aux rudiments de la langue huronne avec l'aide d'un confrère jésuite, avant de partir, à l'été 1744, pour la mission "du" Détroit où il oeuvrera jusqu'à sa mort.

Le Père Potier a laissé un grand nombre de manuscrits, notamment sur la langue huronne. Mais il en est un, d'une valeur inestimable, consacré aux particularismes du français de la Nouvelle-France d'alors (le recueil s'échelonne entre 1743 et 1758, mais le gros de la documentation est antérieur à 1745) et qui est, il va sans dire, d'une importance majeure pour l'histoire de la langue au pays: les *Façons de parler proverbiales, triviales, figurées, etc. des Canadiens au XVIII^e siècle*. Ce "glossaire", à cause de son ancienneté et de l'abondance et de la qualité des matériaux qu'il contient (environ un millier de mots et d'expressions), mérite largement que nous nous y arrêtions un bon moment⁽¹⁾.

Les *Façons de parler...* sont demeurées à l'état de manuscrit, donc inconnues et inaccessibles, pendant plus d'un siècle et demi. Ce n'est qu'au début de ce siècle que la Société du Parler français les exhuma en les publiant par petites tranches dans son *Bulletin*⁽²⁾. Le manuscrit était alors en la possession du bibliophile Philéas Gagnon; il est maintenant en dépôt, avec toute la collection de livres et de manuscrits de ce dernier, à la Bibliothèque municipale de Montréal⁽³⁾. Ph. Gagnon a ainsi décrit ce manuscrit dans le *Bulletin du parler français* (III, pp. 213-214);

"Cahier de format petit in-8 (18 x 10½ centimètres), paginé 103-164, rempli à deux colonnes sauf les pages 129-142 et 150-156, d'une écriture très fine, facile à lire et d'une beauté remarquable pour l'époque; avec en outre douze feuillets restés blancs et non chiffrés. Paraît avoir été extrait d'un cahier plus considérable.

"Ce manuscrit se compose surtout de notes prises par l'auteur, partout où il passe (en partant de son pays, la Belgique, pour venir ici en la Nouvelle France comme missionnaire), sur les façons de parler curieuses, triviales, proverbiales et enfin nouvelles pour lui, de tous ceux qu'il rencontre. Aussi ses notes sont-elles intitulées: Pais-bas - pendant la traversée - à Québec - à Lorette - de Québec au Détroit - au Détroit - en hyvernement, etc.

"Le nom de l'auteur ne paraît nulle part, mais l'écriture du Père Potier est connue par tout le Canada, où il a laissé un grand nombre de volumes complètement écrits de sa main et qu'il reliait lui-même en peau de caribou."

Seulement un peu plus de la moitié des 61 pages du document concerne le français du Canada, et c'est, bien entendu, la partie principale; il y a, disséminés dans le reste du manuscrit, des extraits d'ouvrages de linguistique et de botanique sur les "Pais-Bas" (pp. 103-106), des "termes français tirés du dict. de Trévoux" (p. 107), un "extrait de l'Histoire de France par Mr Larrey" (pp. 129-142), etc., documentation qui, si elle est révélatrice des préoccupations intellectuelles du jésuite, offre cependant peu d'intérêt. Aussi la Société du Parler français a-t-elle eu raison de ne tirer de l'oubli que les précieuses notes lexicologiques qui se rapportent au français un peu déroutant des habitants du pays d'adoption du missionnaire.

Le titre *Façons de parler proverbiales, triviales, figurées, etc...* n'est pas du Père Potier (le document n'a pas de titre général; en revanche, il est divisé en plusieurs sous-titres), mais du Comité du *Bulletin du parler fr.* qui s'est cependant inspiré du premier sous-titre

du document (p. 103): *Pais-Bas. Façons de parler proverbiales, triviales, figurées, etc., tirées du P. Joubert* (l'ouvrage en question n'est pas davantage précisé).

Le "glossaire" fournit une foule de renseignements sur les particularismes de la langue parlée par le menu peuple de la Nouvelle-France quelques décennies avant la conquête anglaise, et c'est là, à vrai dire, son apport majeur. Ce sont notamment des mots d'origine galloromane (archaïsmes et dialectalismes) toujours en usage en québécois commun. Nous en avons glané quelques-uns parmi les plus courants dans le parler actuel: *bord* m. "côté"⁽⁴⁾ ("Je ne sais de quel *bord*"⁽⁵⁾ il est allé i.e. côté" III, 253b); autres attestations 255a, 292b, ainsi que l'emploi figuré qui suit: "Fille qui *court le mauvais bord*, i.e. débauchée" 254b); *crocsignole* f. "beignet cuit dans la graisse" ("*Crocsignole* f., ou beigne, i.e. pâtisserie" III, 254b); *fongure* "fond" ("Planches qui servent de *fongure* à une cariole" III, 255a); *tinette* f. "grand récipient, ordinairement plus large à la base qu'au haut, dans lequel on conserve du beurre, de la viande de porc salée, etc." ("La même *tinette* pèse également, remplie d'eau ou de beurre, i.e. cuvette" III, 291a); *ripe* f. "planure" ("*Ripes* ou rubans, i.e. planures" III, 291a); *virer* v. tr. "tourner" ("J'ai *viré* la tête dans l'église, i.e. tourné" III, 293a); *bredasser* v. intr. 1^o "être secoué violemment", 2^o "s'occuper à des riens", gén. pron. *b à r-*, *b ò r-* ou *bèrdàsé* ("Le bateau *bredasse*, i.e. est agité, balancé" IV, 29a; dans le sens 2^o: "*Bredasser* n., i.e. faire mille petits ouvrages: La f. Latour ne fait que *bredasser*" IV, 64a); etc. La liste des mots de cette catégorie est fort longue; ils témoignent d'une langue déjà éminemment conservatrice.

En même temps, cette langue, contrainte d'exprimer un *Nouveau Monde*, apparaît déjà audacieusement novatrice, mais comme le mettait en relief le romaniste Pierre Gardette à propos des parlers franco-canadiens ruraux d'il y a 20 ans,

"novatrice dans la ligne de ses traditions". Le lexique du Père Potier révèle jusqu'à quel point, à la fin du Régime français, la langue de la Nouvelle-France a innové en regard de celle de Paris et également de celles des provinces d'où. Il suffit, pour s'en rendre compte, d'aligner quelques-uns des nombreux termes ayant trait à l'hiver qui ont retenu l'attention du missionnaire: *poudrerie* f. "neige que le vent soulève et pousse devant lui en tourbillons" ("Les *poudreries* sont accompagnées de froids piquants, i.e. éparpillemens de nege" III, 217a); *traîne* f. "traîneau bas" ("*Traine* f., i.e. voiture **Traîneau*" III, 254a); *carriole* f. "traîneau sur patins bas et d'un certain luxe, qui sert au transport des voyageurs" et son dérivé *carriolée* f. "contenu d'une *carriole*" ("*Cariole* f., aller en *cariole*" III, 254a; "On mena 4 *carriolées* à Beauport" III, 292a); *balise* f. "petit arbre ou branche coupé et placé, l'hiver, de chaque côté d'une route pour en indiquer le passage" et son dérivé *baliser* v. tr. "placer des *balises*" ("*Baliser* les chemins, i.e. mettre des *balises* ou branches des deux côtés pour les reconnaître en temps de neige" III, 291b); *bordée* f. "chute de neige" ("Après le grand froid, il vient ordinairement une *bordée* de nege" III, 292b); *lever (un chemin)* le tracer, y passer le premier après une *bordée* de neige" ("*Lever* le chemin, i.e. y passer le premier en *cariole* en tems de nège... le frayer" III, 293a); *bouler* v. intr. "s'amonceler devant une voiture (en parlant de la neige)" ("La nège *boulait* devant lui [...], i.e. se ramassoit devant la *cariole*" III, 293a); *peloter* v. intr. "être ramollie par le doux-temps (en parlant de la neige)" ("La neige *pelotoit*" IV, 65b); *bordages* m. pl. "glaces qui adhèrent aux rives des lacs et des rivières" ("Il y a des *bordages* d'un arpent le long du lac, i.e. glaces qui bordent" IV, 147a); *crémer* v. intr. "se couvrir d'une mince couche de glace (en parlant d'une surface d'eau)" ("L'eau commence à *crémer*, i.e. à se geler" IV, 147b)...

Le Père Potier a vécu toute sa vie de missionnaire au milieu de ses "sauvages". Aussi son lexique est-il émaillé de quelques dizaines d'amérindianismes (touchant notamment la flore et la faune du pays, les croyances, les coutumes et les objets des indigènes), qui souvent ont subsisté jusqu'à aujourd'hui, au moins comme terme historique, et qui ont même pénétré, à l'occasion, dans le français de France: *atoca* m. "plante des marais à baies rouges et acides dont on fait notamment une compote très goûtée qu'on sert avec la dinde et certaines autres viandes; *par ext.* la baie elle-même (*Vaccinium oxycoccos*, aussi *V. macrocarpon*)" ("*Bluet ... Atoka ... Folle-avoine*" III, 254a; "*Atoca* m. i.e., fruit rouge de la grosseur d'une cerise qu'on trouve sous la neige, attaché à des plantes en Canada" III, 293a); *achigan* m. "nom vulgaire de la perche noire (*Micropterus dolomieu* et *M. salmoides*)" et *malachigan* m. "poisson de la famille des sciéniidés, dit aussi *tambour*, qui fréquente les cours d'eau douce de l'Amérique du Nord (*Aplodinotus grunniens*)" ("*Achigan... malachigan... bar ... truilte... epelan... poisson blan... poisson armé... morue verte et sèche*" III, 219b); *maskinongé* m. "poisson d'eau douce apparenté au brochet" ("*Maskinongé... Crapet...*" III, 254a); *ouaouaron* m. "grenouille géante de l'Amérique du Nord" ("*Renette f. ouaouaron, i.e. grenouille*" IV, 148b); *caribou* m. "renne du Canada" ("*Sautereau... marte... écureuil ... suisse... orignal... caribou... castor... loup-cervier*" III, 252b); *carcajou* m. "espèce de blaireau d'Amérique" ("*Carcajo* m. animal de la grandeur d'un grand castor, avec une longue queue... il dérange les martrières quand il les rencontre" III, 253b); *pékan* m. "nom vulgaire de la martre du Canada" ("*Pécan... Brulot... Poux d'orignal... Poux de bois ... Oiseau bleu...*" III, 254a); *manitou* m. "esprit du bien et du mal chez certaines peuplades amérindiennes" ("*Ce chien avait le Manitou pour la perdrix, i.e. il chassoit bien*" IV, 65a); *sakakoi* m. "cri de guerre des amérindiens" ("*Le*

Sakakoi i.e. le cri de guerre des sauvages" III, 219a); *se matachier* (le visage) v. pron. "se peindre (le visage)" et *matachias* m. "mélange de diverses couleurs que les amérindiens emploient pour se peindre le visage" ("se *mattachier* le visage, i.e. se le barbouiller de différentes couleurs. "*Mattachiat* m. i.e. couleur" III, 220b); *micoine* f. "sorte de grande cuillère", *micoinée* f. "contenu d'une m." et *sagamité* f. "bouillie de maïs et de viande" ("*Micoine* f., i.e. cuillère dont se servent les sauvages. *Une micoinée de *sagamité* [...]" III, 220b); *ouragan* m. "plat en écorce de bouleau fabriqué par les amérindiens" ("*Ouragan*, i.e. plat d'écorce bordé de poil de porc épi de la façon des sauvages" III, 292a); etc. D'autre part, des mots comme *akantican* ("*Akantican* m. grosse flotte aux 2 bouts (des rets)" IV, 65a), *onissen* ("Nous fîmes un bon *onissen*, i.e. repas" IV, 146b), *coutaganer* ("*Coutaganer* n., i.e. travailler avec le couteau croche. "*Coutaganer* (a.) une planche" IV, 147b), *apecia* ("*Apecia* m., i.e. jeune chevreux... mot outaouoi" IV, 149b), et nous en passons, que le québécois ne connaît plus et que les glossaires ne relèvent pas, indiquent que si l'apport du substrat amérindien a été faible, il était davantage observable, et c'est normal, au temps jadis.

Il va sans dire que le recueil renferme aussi un certain nombre de mots galloromans archaïques ou dialectaux et de créations autochtones qui n'ont pas résisté au temps. Parmi les premiers, nous notons au hasard: *breuilles* "boyaux" ("*Breuille(s)* f., i.e. tripe(s)" III, 293a, aussi "*Breuils*, i.e. tripes, boyaux" IV, 225b, et "Le boeuf a failli l'*ébreuil-ler*, i.e. l'éventrer [...]" ib. [v. FEW *botulus* 1,470; le mot est encore chez Viger en 1810 sous la forme *ébrayer*]); *guépiner* v. intr. "taquiner, piquer (par des paroles)" ("Mr le général aime à *guépiner* i.e. picoter, mordre de paroles. *Il *guépina*" III, 255b [v. FEW *vespa* 14,344a]); *flasquer* v. tr. "repasser (le linge)" ("*Flasquer* le linge, i.e. le plier"

IV, 265b [la déf. du Père Potier est sans doute fausse, v. JunPMeun 123 et FEW germ. *flaska* 15², 137a)]... En ce qui concerne les innovations qui ont eu une vie éphémère, signalons, à titre d'exemple, *boire le coup abénaquis* "probl. boire d'un trait un grand verre d'eau-de-vie" ("Boire le *coup abnakis*, i.e. grand verre d'eau de vie" III, 218b) et *souffleur* "espèce de marmotte (appelé communément *siffleur* au Québec)" ("*Souffleur* m. i.e. animal assez semblable au porc-épi; de la grosseur d'un chat français... la viande en est excellente... il a son trou dans la terre aux endroits sablonneux... a la dent très mauvaise, déchirant la peau à chaque coup de dents qu'il donne aux chiens" IV, 149a.

On le voit, les *Façons de parler*... présentent un intérêt documentaire que ne saurait trop estimer l'historien des parlers populaires du pays du Québec. Les quelques exemples qui suivent le soulignent de façon plus éloquente encore. L'existence de *patacle* "vieille pendule" (en québécois d'aujourd'hui "vieille montre" et pron. *p à t à t*, *p é t à t*, *p à t à k* ou *p é t à k* comme pour le nom du tubercule) sous la plume de Potier dès 1744 ("Je ne voulus pas de cette *patacle*, i.e. mauvaise horloge" IV, 64b), est un indice que ce mot n'est pas à confondre étymologiquement avec *patate* "pomme de terre" qui n'apparaît au Québec et avec régularité qu'après la conquête (1^{ère} attestation 1765). Ce dernier vient d'un mot d'origine haïtienne qui a pénétré en Europe par l'Espagne avant de revenir au continent de son berceau, tandis que le premier est une déformation du fr. *patraque* "vieille montre détraquée" qui est attesté en France depuis 1743 et qui a une toute autre origine, bien que celle-ci ne soit pas complètement éclaircie (v. BW⁵). Cependant il apparaît probable que cette altération s'est opérée au contact de *patate* "pomme de terre"; l'attestation que fournit Potier donne à penser que la confusion s'est produite dans la métropole à l'époque même où *patraque* venait d'entrer en

galloroman du Nord.

On n'est assuré de la vitalité du mot galloroman d'origine dialectale *drigail* "objets pêle-mêle, bagages, biens personnels, etc., généralement de peu de valeur" dès la première moitié du XVIII^e siècle que grâce au témoignage du Père Potier qui le relève à deux reprises: "J'avais un buterfiel [cadran solaire] et il fut brulé avec mon *drigail*, i.e. meubles... mon train" IV, 104b; "Il prit son *paqueton* et tout son *drigail* (i.e. bagage) et *fricassa* le camp" IV, 147a). Les documents d'archives, notamment les inventaires de biens après décès qui sont le type de documents les plus susceptibles de nous fournir un mot comme *drigail*, n'ont en effet donné jusqu'à maintenant qu'une seule attestation pour toute la période du Régime français (1754, rég. de Montréal), alors qu'ils en ont livré une moisson abondante à compter des années 1780, ce qui pourrait évidemment laisser croire que le mot, après avoir longtemps vivoté, aurait connu au Québec une reviviscence vers cette date. Or, le témoignage de Potier nous contraint d'abandonner une hypothèse qui se serait normalement imposée d'emblée. Faudrait-il supposer que les notaires du XVII^e et du début du XVIII^e siècle, souvent un peu moins ignorants du "bel usage" que nombre de leurs successeurs, auraient ressenti quelque répugnance à user d'un mot qui leur paraissait trop "patois" ou, si l'on nous permet l'anachronisme, trop "joual"? Mais ces "notaires" ne se font pas toujours tant de scrupules!

Le lexique est également important pour l'histoire de la formation des mots. Il témoigne, par exemple, de la vitalité du suffixe *-ée* en ancien québécois: *micoinée* III, 220b; *carriolée* III, 292a; *terrinée* ib. (déjà attesté dans les parlers de France, v. JunPMeun 154); *piroguée* IV, 104b; *canotée* IV, 147a; *boyardée* IV, 147b...

Les abondantes citations qui ont ponctué jusqu'à maintenant notre présentation du précieux recueil, ont permis d'entrevoir la méthode du missionnaire, fort louable si l'on tient compte des conditions et de l'époque où il a été écrit. On a presque l'impression, en parcourant les *Façons de parler...*, de feuilleter le carnet d'enquêtes encore tout frais d'un dialectologue, pénétré de la nécessité du travail sur le terrain et de l'importance du contexte, et non étranger à la méthode si naturelle de "conversation dirigée", mais qui n'aurait pas eu le loisir de revoir sa cueillette et, au besoin, de la compléter. Il s'agit en effet de notes griffonnées au fil des jours et à partir de la conversation de tous les jours; certes, les mots sont assez souvent alignés sans suite, mais à maints endroits ils sont heureusement regroupés de façon idéologique (p. ex. certains mots touchant la flore III, 219a, 254a et b, IV, 104b; la faune III, 219b; 252b, 254a, IV, 149a; la marine IV, 63a et b; la pêche IV, 65a; la construction IV, 149b, 224a et b; les ustensiles du boulanger IV, 225b; les mesures III, 253a; l'alcool III, 218a et b; etc.), ou étymologique (ex. *banner* et *bannar* III, 219a; *assaisonner* et *assaisonnement* III, 252b; *moucharder*, *mouchard*, et *mouche* III, 254a; *ripe* et *ripée* III, 291a; *s'acarêmer* et *se décarêmer* III, 292a; *nager*, *nageur* et *nage* IV, 29a; *colleter*, *se colleter* et *colleterie* IV, 30a; *câliner*, *calin* et *calinerie* IV, 64a; *bredasser*, *bredassier* et *bredasserie* ib.; *bousiller*, *débousiller*, *rebousiller* et *bousillage* IV, 104a; etc.), voire morphologique (*pitoyer* et *hontoyer* III, 220a; *caffeter*, *chocolater* et *théer* III, 254a; etc.). L'"énoncé organisé", dont il arrive que la source soit indiquée⁽⁶⁾, est privilégié au détriment de la définition, souvent réduite, quand elle n'est pas totalement absente, au simple synonyme approximatif. La nature des mots est parfois précisée. Les faits sont sommairement localisés⁽⁷⁾. Les expressions figurées de la conversation familière, que souvent le philologue chercherait en vain

dans la prose québécoise habituelle de l'époque, foisonnent (ex. *avoir de quoi* "avoir beaucoup de biens" III, 292b; *à coeur de jour* "toute la journée" IV, 148a; *branler dans le manche* "être inconstant" IV, 264b...).

Le recueil est axé essentiellement sur le vocabulaire. Certes, il y a bien quelques observations sur la prononciation (p. ex. un "une" III, 252a; *fisque* "fixe" et *fisquer* "fixer" IV, 103a; *icit* "ici" ib.; *térir* "tarir" IV, 147b; *licher* "lécher" ib.; *flau* "fléau" ib.; *tumbé* "tombé" IV, 224b; etc.), mais elles n'apportent à peu près rien de neuf à ce que nous connaissons déjà de celle-ci; sur ce plan, le témoignage de Potier offre peu d'intérêt⁽⁸⁾.

Les *Façons de parler...* sont un reflet du vocabulaire régional du petit peuple du Canada français d'autrefois, et nous avons vu que c'est là leur qualité principale. Mais nous avons observé parallèlement que l'auteur n'a pas limité ses investigations au seul parler populaire du pays. Ses confrères jésuites, dont il note fréquemment les termes savants et religieux (v. note 6) et les amérindiens que, par les devoirs de sa charge, il côtoyait quotidiennement, lui donnaient à entendre un français parfois bien différent de celui du peuple ordinaire de la Nouvelle-France; le missionnaire a consigné un certain nombre de particularismes du parler des uns et des autres. Cette dimension socio-culturelle du lexique de Potier ne doit pas échapper, car il y a là une source possible d'erreurs. Signalons, à titre d'exemples, dans le premier cas: *lacrimule* "larme" III, 255a; *mener une vie pisciculente* "vivre de poisson" III, 255b; *pyrotechniste* "qui fait bien le feu" ib.; *morules* "petits retardements" III, 293b (en fr. le mot est attesté dans un sens analogue chez Bossuet, v. FEW 6³, 152a; il doit s'agir d'un terme religieux); *manducable* "mangeable" IV, 146a; etc. Cette langue est parfois même marquée de préciosité; c'est le cas de l'expression *monstre sylvestre*

relevée avec le sens de "grosse bûche" (III, 255b). D'autre part, l'emploi de *prière*, au sens de "missionnaire" ("Ce sauvage a battu la *prière*, i.e. le missionnaire" III, 254b) traduit certainement une façon amérindienne de parler et de voir. Nous avons là quelques faits de langue que le peuple de la Nouvelle-France n'utilisait certainement pas.

"Plusieurs mots sont enregistrés, qui sont parfaitement français; nous les reproduisons pour la plupart; il peut y avoir quelque intérêt" écrit le Comité du *Bulletin du parler fr.* (III, 215) avant d'entreprendre la publication du document. Effectivement, le pourcentage de mots toujours vivants en français général y est assez élevé. Mais pour un nombre considérable d'entre eux, ils ont une importance bien plus grande que ne le soupçonnait la Société du Parler français (qui a eu tort de ne pas reproduire tous les mots "français"). En effet un examen rapide de cette catégorie de mots révèle que nous sommes en présence d'une petite mine de "datations" nouvelles. Le Père Potier a sans doute consigné ces mots dans son recueil parce qu'il ne les avait jamais rencontrés dans les dictionnaires de l'époque, qu'il paraît avoir fréquenté assidûment; on se souviendra qu'une partie de son manuscrit reproduit des mots tirés du dictionnaire de Trévoux (v. ci-dessus). Une étude exhaustive de tout le lexique donnera certainement des résultats fort intéressants. Pour le moment, nous nous contentons de signaler les cas que nous avons découverts par des coups de sonde lancés un peu au hasard. 1743: "*Rayon m.*, i.e. compartiment... dans une bibliothèque où l'on place les livres" III, 218a (dep. 1770 env., BW⁵ et FEW 16, 237b; la date de 1690 donnée par DDM et PRobert pour ce sens précis n'est pas juste, v. FEW); "*Frimousse f.*, i.e. mine... de santé [...]" III, 252b (dep. 1834, BW⁵; 1845, FEW 3, 827b; 1830, PRobert; DDM, donne 1577!); "*Moucharder n.*, i.e.

rapporter q.c. de q. M. l'abbé mouchardoit" III, 254a ("1812, une 1^{ère} fois vers 1600" BW⁵); "Bien, droit [...] *inamovible*, i.e. inaliénable" III, 254b (dep. 1750, BW⁵); "après s'être *ingurgité*, i.e. rempli de viandes" III, 255a ("1836, très rare auparavant, relevé en 1488", BW⁵; à noter cependant que le verbe ne s'emploie pas pronominalement aujourd'hui); "Regarder q. avec des yeux *truculents*, i.e. de travers" III, 255b ("vers 1495, sort d'usage à la fin du XVI^e s.; réapparaît en 1737, mais reste rare jusqu'à Th. Gautier; redevient général depuis 1867", BW⁵); "J'ai déjà perdu 2 *queltons*, i.e. festins de nœces" III, 291b, aussi en 1746: "Nous ferons aujourd'hui *quelton* i.e. bon repas, bonne chère" IV, 225b (dep. Vadé en 1755, BW⁵; DDM et PRobert donnent cependant dep. Vadé, 1743); "Nous *tournaillames* toute la nuit pour trouver un campement" IV, 29b ("1792 (une première fois en 1610)", BW⁵); "Il est *tanant*, i.e. fatigue par ses discours" ib. (dep. 1762, FEW 13¹, 83a; manque dans BW⁵); "On lui donne un fier *savon*, i.e. sévère réprimande..." IV, 30a (dep. 1788, FEW 17, 5a); "Faire *charrade*, i.e. faire la causette. Faire une *charrade* sur q., i.e. en parler [...]. *Charrader* n., i.e. causer... conter des historiettes" IV, 30a (fr. *charrade* "1798, au sens actuel; signalé en 1770 comme provençal, au sens de 'discours propre à tuer le temps'", BW⁵; il s'agit évidemment de cette dernière acception chez Potier); "*Clabotage* m. ou *clapotage* m., i.e. petites lames courtes et sautillantes... *Claboter* n." IV, 62a (*Clapoter* "1832 (*clappetter*, 1611), d'où *clapotage*, 1728, BW⁵; DDM, XVIII^e s.); 1747: "*Baccara*...il n'y a plus rien à espérer pour vous" IV, 265a (il s'agit sans doute du même mot que le fr. *baccara* "jeu de cartes où le dix, appelé *baccara*, équivaut à zéro"; "1855. Ce jeu de cartes passe pour avoir été introduit d'Italie en France, à l'époque de Charles VIII, mais cette indication ne s'accorde pas avec la date récente où le mot a été relevé, et l'origine de ce mot est inconnue", BW⁵ [DDM donne 1837 comme première date et le

TLF 1851]; notre attestation infirme quelque peu l'argumentation de Wartburg); 1748: "Goailler a. et n., i.e. se moquer, dire quolibet" IV, 265b ("1749 (Vadé). Mot d'argot, qui s'est répandu au XIX^e s.", BW⁵; DDM et PRobert font remonter l'attestation de Vadé à 1747). D'autre part, on relève parallèlement des mots qui ne sont plus vivants en fr. d'aujourd'hui, mais qui, recueillis dans les dictionnaires fr. plus tardifs que le lexique de Potier, ont dû être consignés par celui-ci pour la même raison que dans le cas de ceux signalés ci-dessus. En voici quelques exemples. 1743: "Vous venez vous *libertiner* en ville, i.e. vous divertir..., recréer, desannuier" III, 217a (fr. 1787-1878, FEW 5, 305b); "Mrs les *plumitifs* i.e. les avocats, procureurs" III, 254a (m. fr. "clerc", hap. XVI^e s., fr. m. "commis de bureau" 1765 - 1935, FEW 9, 90a); "Un *misérable*... un demi *misérable*, etc., i.e. coups d'eau de vie" IV, 29a (fr. 1867-1896, survit dans maints patois, FEW 6², 168a); "J'ai eu le *satou*, i.e. bonne réprimande" IV, 30b (Paris *satou* "bâton, gourdin" 1750, Nisard, et argot "id.", 1800, FEW 12, 12a)... Il y a aussi des "datations" qui vont dans l'autre sens, c.-à-d. qui permettent de prolonger la vie des mots. Nous en avons deux cas. 1743: "*Fetard*, i.e. paresseux" III, 219a (fr. fin XIII^e s. - Pomey, FEW 3, 482b); 1749 "Le P. Bon. aime à *pingoter*, i.e. *pincer*," IV, 267b (fr. 1569- Oudin 1660) (9).

Le lexique de Potier est, on le voit, remarquable à maints points de vue. Mais il apparaît en même temps difficile. Il a d'ailleurs ses limites et n'est pas exempt de défauts, tant s'en faut. Les définitions laissent souvent à désirer (v. p. ex. *tirer au poignet* IV, 266b), nombre de mots intéressants se retrouvent dans les définitions de mots qui eux n'offrent parfois pas d'intérêt (v. p. ex. *ouaouaron* s.v. *renette* IV, 148b; le Père Potier soulignait généralement les mots ou expressions sur lesquels il voulait attirer l'attention, v. ci-dessus n.5). Le style télégraphique inhérent à

ce type de recueil amène fréquemment des obscurités qu'une étude fouillée ne lèvera probablement pas toujours (ex. "Vaches de Québec, i.e. pelerines" III, 292b). Certains mots sont orthographiés de façon déconcertante (ex. "Dīaū (3 syllabes) m., i.e. charretier. Les dīaū jurent" où il faut comprendre "dit-à-hue"). Le texte est encombré de notes et d'observations qui n'ont aucune portée linguistique (ex. "Le vertueux pasteur, i.e. curé de Charlesbourg" III, 220b)...

Une réédition commentée de ce document capital pour l'histoire de la langue française outre-atlantique s'impose. Il faut mettre à la portée de tous ces *Façons de parler...*, devenues aujourd'hui difficilement accessibles et qui, finalement, n'ont encore jamais été examinées en profondeur.*

Marcel Juneau
Université Laval

(*) Le présent article est un extrait d'un ouvrage en voie d'achèvement: Problèmes de lexicologie québécoise. Vers un Trésor de la langue française au Québec.

RÉFÉRENCES CITÉES EN ABRÉGÉ

- BPFC : *Bulletin du parler français au Canada, Québec, 1902-1918.*
- BW⁵ : BLOCH (O.) et WARTBURG (W. von), *Dictionnaire étymologique de la langue française, 5e éd., Paris, 1968.*
- DDM : DAUZAT (A.), DUBOIS (J.) et MITTERAND (H.), *Nouveau dictionnaire étymologique et historique, 2e éd., Paris, 1971.*
- FEW : WARTBURG (W. von), *Französische etymologische Wörterbuch, Bonn-Leipzig-Bâle, en cours de publication depuis 1922.*
- JunPMeun: JUNEAU, (M.) et POIRIER (Cl.), *Le livre de comptes d'un meunier québécois (fin XVIIe-début XVIIIe siècle). Edition avec étude linguistique, Québec, 1973.*
- TLF : *Trésor de la langue française, publié sous la direction de P. Imbs, t. I (A - Affiner), Paris, 1971; II (Affinerie - Anfractuosité), 1973; III (Ange - Badin), 1974.*

NOTES

- (1) Pour plus de détails sur la vie et l'oeuvre du missionnaire, voir notamment le BFFC III (1904-05), pp. 213-216; W. St. Wallace, *The MacMillan Dictionary of Canadian Biography*, 3^e éd., Toronto, 1963; aussi le sympathique article de Roger Pinon, *Un précurseur wallon de la dialectologie: Le Père Pierre-Philippe Potier, s.j.*, dans *La nouvelle Revue wallonne*, XVII (1971), pp. 24-40.
- (2) Voir BFFC III (1904-05), pp. 213-220, 252-255, 291-293; IV (1905-06), pp. 29-30, 63-65, 103-104, 146-149, 224-226, 264-267.
- (3) Le manuscrit du Père Potier porte le no. 4257 de la collection en question (voir Ph. Gagnon, *Essai de bibliographie canadienne*, II, Montréal, 1913, p. 454).
- (4) Chaque définition qui suit immédiatement le mot est de nous. Sur la valeur des "étiquettes définitives" données par le P. Potier, v. ci-dessous.
- (5) Nous ne mettons le mot en italique que lorsqu'il est souligné dans le manuscrit.
- (6) Dans ces cas, il s'agit le plus souvent de confrères jésuites, ce qui n'est pas sans importance comme nous le verrons plus bas.
- (7) Sur l'emplacement exact de *Cataraqui* (IV, 29 et 63), qui était situé sur le Lac Ontario tout près de l'endroit où le Saint-Laurent prend sa source (aujourd'hui Kingston), et sur celui de l'Ile-au-Bois-Blanc (IV, 64) dans la "Rivière-du-Détroit", voir M. Trudel, *Atlas de la Nouvelle-France*, 2^e éd., 1968, nos. 51 (carte de Bellin de 1755) et 94 (carte du même de 1764).
- (8) Sur le plan de la morpho-syntaxe, il n'y a à peu près rien; nous avons relevé seulement *ponner* "pondre" IV, 147b, et en tout "du tout" IV, 29b (notre examen ne se veut cependant pas exhaustif).
- (9) Il va sans dire que le lexique de Potier permet également de reculer la date de naissance de nombreux mots dialectaux, qui n'ont jamais fait partie du français commun. C'est le cas, p. ex., de *soulaison* relevé par le missionnaire en 1743 et attesté seulement dans les patois actuels en France (notamment dans le Nord-Ouest, v. FEW 11, 250a).

LANGUES ET LINGUISTIQUE, No 1, 1975, pp. 69-89

LE CRIS ET SES TRANSCRIPTIONS,
PROBLÈMES D'INTERPRÉTATION PHONOLOGIQUE

Pierre Martin

Pierre MARTIN, Docteur de 3^e cycle (Aix-Marseille), professeur
à l'Université Laval (Québec).

Langues et linguistique, n° 1, 1975

© Département de langues, linguistique et traduction
Faculté des lettres, Université Laval
Québec (Québec) CANADA li.ulaval.ca

ISSN 0226-7144

Un regard⁽¹⁾ jeté sur la production linguistique en matière de parler cris⁽²⁾ fera inévitablement surgir la constatation suivante: la confusion règne chez les transcrip-teurs. En effet, il semble y avoir autant de transcriptions différentes qu'il y a de descripteurs. Les différences tien-nent non seulement à la diversité des symboles utilisés (ce qui ne serait pas très grave), mais surtout aux divergences entre les inventaires de phonèmes.

En gros, on peut opposer les transcriptions qui se veu-lent phonologiques à celles qui manifestement ne le sont pas. Ces dernières n'étant même pas, à proprement parler, des transcriptions phonétiques, on les désignera, faute de meil-leur terme, du nom de ceux qui les ont instituées, à savoir les missionnaires. Partant des divers systèmes de trans-cription recensés ci-dessous, le présent article veut soule-ver quelques problèmes d'interprétation phonologique.

1. Les transcriptions des missionnaires

Les premiers à vouloir rendre compte de la langue des

-
- (1) Cet article reproduit à peu près le chapitre 3 de notre thèse de 3e cycle. Cette dernière, intitulée *Etude pho-nologique du cris de Fort George (Québec)*, fut soutenue en septembre 1974 devant l'Université de Provence à Aix (France).
- (2) Les Amérindiens de Fort George se désignent eux-mêmes de la façon suivante: ['IjIjow]. Les explorateurs an-glais les ont dénommés *Crees*. En français, de même que l'on n'écrit pas le *japanese*, en parlant du japonais (la langue), on ne doit pas écrire le *cree*, en parlant du cris (la langue). Il faut écrire le *cris*, si l'on veut désigner la langue, et les *Cris*, si l'on veut dés-igner les Amérindiens qui parlent le *cris*. En cela, nous suivons l'usage en vigueur chez la grande majorité des amérindianistes qui ont publié, en français, des travaux sur le cris, ou sur les Cris.

Cris ont été les missionnaires. Leur entreprise est louable en ce que par les dictionnaires et les grammaires qu'ils ont constitués, ils ont accumulé un nombre considérable de données. On pense ici, en particulier, aux travaux de Lacombe, de Watkins et de Hives.⁽³⁾ Cependant, leurs publications demeurent toujours inadéquates phonétiquement, et dénuées de toute préoccupation de type phonologique. Simplement, elles veulent rendre compte des sons du cris par l'intermédiaire d'une autre prononciation, que ce soit la prononciation anglaise ou la prononciation française. Elles représentent ces sons au moyen des vingt-six lettres de l'alphabet latin. Nous présentons ci-dessous la prononciation du cris telle qu'elle est conçue par deux des principaux chercheurs missionnaires, soit Hives et Watkins.

a) Hives⁽⁴⁾

Pour lui, les sons du cris sont de deux types: les consonnes et les voyelles. Il représente les consonnes à l'aide des symboles suivants: w, p, t, k, y, s, m, n, ch, ' . Les huit premières connaissent la même prononciation que leurs symboles correspondants en anglais, nous dit Hives. S'agit-il des lettres anglaises, ou des sons anglais? Hives demeure peu clair sur cette question. Doit-on prononcer le s cris comme l'on prononce le s anglais dans *leisure*, soit [ʒ], ou comme l'on prononce le s anglais dans *soft*, soit [s]? Doit-on prononcer le y cris comme l'on prononce le y anglais dans *beauty*, soit [I] (ou [Ij] en anglo-américain),

(3) Voir bibliographie.

(4) Hives, H.E., *A Cree Grammar*, Toronto, The Church of England in Canada, 1948, 102 p.

ou comme l'on prononce le y anglais dans *you*, soit [j]? Voilà autant de questions qui restent sans réponses. *ch* doit se prononcer comme à l'initiale du mot anglais *chair*, dit Hives. Le signe ' représente une aspirée. Quant aux voyelles, Hives les représente ainsi: \bar{a} , e, i, \bar{i} , o, oo, a, u. Elles se prononcent respectivement, nous dit Hives, comme dans les mots anglais suivants: *mate, meet, mitt, mite, mote, moot, mat, mutt*. La description phonétique s'arrête là. Il y a donc, en cris, pour Hives, un ensemble de dix consonnes et de huit voyelles.

b) Watkins⁽⁵⁾

Comme pour Hives, les sons du cris se divisent, selon Watkins, en consonnes et voyelles. Mais contrairement à Hives, Watkins dénombre onze consonnes et neuf voyelles. Il représente les premières au moyen des symboles suivants: *ch, h* ou ' , *k, m, n, p, s, t, w, y, sh*. Ces consonnes se prononcent, selon Watkins, comme leurs correspondantes anglaises (?). *ch* se prononce comme dans *chair* (angl.), *sh* comme dans *show* (angl.). Les voyelles sont représentés de la façon suivante: \bar{a} , a, e, \bar{e} , i, \bar{i} , o, oo, u. Celles-ci, indique Watkins, ont respectivement la même valeur phonétique que les voyelles anglaises dans les mots qui suivent: *lāte, lark, lean, lēek, lick, līke, lōcal, loon* et *luck*.

2. Les transcriptions phonologiques

Encore aujourd'hui, le grand homme de la linguistique

(5) Watkins, E.A., *A Dictionary of the Cree Language*, Toronto, General Synod of the Church of England in Canada, 1938, x, 530 p.

algonquine est, sans contredit, Leonard Bloomfield. Ses études comparatives des divers dialectes algonquins restent insurpassées. Sa description du cris des plaines, qui date de 1925, est un document fondamental.⁽⁶⁾ Moins grand que Bloomfield, mais non moins sérieux, contemporain de celui-ci, il faut mentionner Truman Michelson, à qui l'on doit une classification linguistique des divers dialectes algonquins.⁽⁶⁾ Dignes de mention également sont les recherches de Mary Haas et de C.F. Hockett.⁽⁶⁾ Viennent ensuite les travaux plus récents de Jean Rogers et de Douglas C. Ellis, lesquels apportent une contribution intéressante dans la mesure où ils tiennent compte de facteurs non encore considérés.⁽⁶⁾ Bien entendu, les travaux de ces chercheurs ne pourront occuper, dans les limites de cet article, toute la place qui, de droit, leur revient. Faute de pouvoir faire mieux, nous allons présenter les inventaires de phonèmes tels que les ont conçus deux de ces chercheurs, soit Bloomfield et Ellis.

a) Bloomfield⁽⁷⁾

Il a décrit en détail le cris tel qu'il est parlé dans l'ouest du Canada. Pour lui, les phonèmes de ce parler s'ordonnent en consonnes, en semi-voyelles et en voyelles. Les consonnes sont au nombre de huit. Elles comprennent des occlusives (p, t, k, et l'affriquée č), des fricatives (s, h) et des nasales (m, n). Les semi-voyelles sont au nombre de deux (w et y). Bien que Bloomfield admette que w et y soient les variantes consonantiques de o (ou u, selon la transcription adoptée) et i, il maintient paradoxalement leur statut

(6) Voir bibliographie.

(7) Bloomfield, Leonard, "Algonquian", dans *Linguistic Structures of Native America*, Viking Fund Publications in Anthropology, New York, 1967, pp. 85-129.

phonologique distinct en opérant toujours avec quatre symboles au niveau des transcriptions phonologiques. Les voyelles, quant à elles, sont au nombre de sept. Il y a quatre longues (\bar{a} , $\bar{ä}$, \bar{i} , \bar{o} ; Bloomfield les note quelquefois aa, ee, ii, oo.) et trois brèves (a, i, u; transcrites ailleurs, par Bloomfield, a, i, o.).

b) Ellis⁽⁸⁾

Les travaux de celui-ci veulent tenir compte des variantes dialectales (géographiques) du cris à travers le Canada. L'inventaire des phonèmes qui en ressort est, pour ce qui est des voyelles, identique à celui de Bloomfield: quatre longues et trois brèves, notées respectivement i:, e:, a:, o: et i, a, o. L'inventaire s'accroît en ce qui concerne les consonnes. Ainsi, dans l'est du Canada, il faudra ajouter š à la liste de Bloomfield. Puis, dans l'ouest, selon les régions, l'on devra ajouter l, ou θ, ou r. Ellis représente le système consonantique du cris sous la forme du tableau suivant:

(8) Ellis, Douglas C., *Spoken Cree, West Coast of James Bay*, Toronto, The Anglican Church of Canada, 1962.

	bilabiales	apico-alvéolaires	lamino-alvéo-palatales	dorso-vélaire	aspirée
occlusives	p	t	ɕ	k	
fricatives		s	ʃ		h
nasales	m	n			
semi-voyelles	w		y		

$\left. \begin{array}{c} i \\ e \\ r \end{array} \right\}$

3. Illustration des divergences dans les transcriptions

a) Vingt formes linguistiques

	1948	1938	1926	1962
	Hives	Watkins	Bloomfield	Ellis
"chien"	utim	utim	atim	atim
"son corps"	weyaw	weyow	wiyaw	-----
"pierre"	usine	usinne	asiniya	asiniy
"Amérindien"	eyinew	eyinew	iyiniw	ililiw

"terre"	uske	uske	askiy	askiy
"cuillère"	āmikwan	āme'kwan	eemihkwaan	e:mihkwa:n
"gros"	kiche	ki'che	kisči	kihči
"couteau"	mookoman	mo'koman	-----	mohkoma:n
"eau"	nipe	nipe	nipiy	nipiy
"femme"	iskwāo	iskwāo	iskweew	iskwe:w
"baie sauvage"	menis	mēnis	miinisa	-----
"canard"	sesep	sesep	siisiip	ši:ši:p
"feu"	iskootāo	iskotāo	iskoteew	iškote:w
"homme"	napāo	napāo	naapeew	na:pe:w
"il danse"	nemihitoo	nemew	niimiw	ni:miw
"il mange cela"	mechiw	-----	miičiw	mi:čiw
"je"	neyu	neyu	niya	ni:la
"il"	weyu	weyu	wiya	wi:la
"deux"	nesoo	nēsoo	niiso	ni:šo
"quatre"	nāoo	nāo	neewo	ne:waw (ou ne:yaw)

b) Remarques

Le tableau ci-dessus, dont les formes linguistiques ont été choisies au hasard, fait apparaître divers types de divergences.

Il y a, d'abord, entre les quatre façons de représenter les formes linguistiques, divergences au niveau de l'emploi de symboles différents pour désigner des réalités qui sont de toute évidence identiques. Ainsi, pour "baie sauvage", le e de Hives, le ē de Watkins et le ii de Bloomfield, désignent-ils (et ce, selon les indications phonétiques fournies par leur auteur) une même réalité qui peut être

uniformément représentée par [i:], ou mieux, [I^j].⁽⁹⁾

Il y a, ensuite, divergence dans l'emploi, pour les uns, de deux symboles, alors que les autres n'en utilisent qu'un. Bloomfield représente par ii ce que les autres représentent par e, ē, ou i:. Hives et Watkins font usage de ch, alors que Bloomfield et Ellis se servent de č. Pour ii (Bloomfield), il y a bien un seul et même phonème; on peut supposer la même chose pour ch (Hives et Watkins).

Nous devons ici reprocher à Bloomfield, en particulier, lui qui veut faire oeuvre de phonologue, son emploi de deux symboles successifs pour désigner un seul phonème /i/ long. La transcription d'Ellis se montre à cet égard plus conforme aux exigences de la phonologie.

Il y a encore divergence lorsque Bloomfield, par exemple, présente s devant č, dans kisči "gros", alors qu'Ellis présente h, kihči, et que Hives présente un élément zéro, kiche.

Un dernier type de désaccord consiste dans le fait de présenter, pour les uns, deux phonèmes successifs, alors que les autres ne présentent qu'un seul élément: Bloomfield et Ellis notent nipy, pour "eau"; Watkins et Hives notent nipe. Nous reviendrons sur ce dernier point dans les problèmes d'interprétation qui suivent, puisqu'il s'agit d'une question

(9) Le signe diacritique ^ indique que la voyelle qui précède est légèrement plus fermée et plus antérieure qu'elle ne l'est normalement.

fondamentale dans la description phonologique du cris.

4. Problèmes d'interprétation

Hives et Watkins confondent sans cesse lettre et son. Ils expliquent les sons d'une langue par les sons (et/ou tout aussi bien les lettres) d'une autre langue. Ils ont recours à des symboles équivoques. Ils ne définissent jamais les éléments en présence, ni phonétiquement, ni phonologiquement. Notre critique porte donc non pas sur les systèmes qu'ils présentent, mais précisément sur l'absence de tout système.

Nos remarques, en ce qui concerne Bloomfield et Ellis, seront d'un autre ordre. Il s'agit notamment d'examiner le cas des semi-voyelles. On trouve dans leurs transcriptions à la fois i et y d'une part, o et w d'autre part, comme s'il y avait bien là quatre phonèmes. Or, Bloomfield, tout au moins, a vu dans les semi-voyelles des variantes de i et o en contexte vocalique. Pourquoi, alors, ne pas représenter i et y par un seul symbole et faire de même pour o et w? Ainsi, il aurait fallu transcrire /oiiio/ et non /wiyaw/, /iiinio/ et non /iyiniw/, /nippi/ et non /nipy/. Bloomfield ne justifie pas sa double écriture. L'aurait-il fait pour la commodité d'une lecture plus rapide parce que moins problématique? Il aurait pu tout simplement l'indiquer au passage.

Il y a aussi le problème plus complexe de la multiplicité des solutions phonologiques. Ce problème est soulevé par le traitement que Bloomfield et Ellis font subir aux voyelles. Rappelons que, pour ceux-ci, la longueur des voyelles est distinctive. Nipy "eau" se différencie de niipy "feuille" (Bloomfield) ou ni:py (Ellis) par l'emploi d'une voyelle

de longueur normale dans un cas et d'une voyelle longue dans l'autre cas. Il en va de même pour l'opposition o-oo (ou o:) et a-aa (ou a:).

Mais quelles sont les réalités phonétiques sous-jacentes à ces éléments? Ellis nous dit que i: se prononce à peu près comme la voyelle du mot anglais *seen*; que o: varie entre la prononciation des voyelles anglaises dans les mots *bone* et *boon*; que a: fluctue entre la prononciation des voyelles (toujours anglaises) dans les mots *mash*, *hall* et *more*; que i varie librement entre la prononciation de la voyelle dans les mots anglais *pin* et *get*; que o s'apparente à la réalisation vocalique contenue dans le mot anglais *foot*; et que a se réalise à peu près comme la voyelle de (angl.) *hut*. La description de Bloomfield est peut-être, sur ce point, moins détaillée. Mais elle n'est pas divergente. Si l'on se permet de représenter phonétiquement toutes ces données, on obtient ce qui suit:

i: se réalise [i:] ou [I[^]j]
a: se réalise [a:] ou [æ] ou [ɜ:] ou [ɔ:]
o: se réalise [o:] ou [u:] ou [ow] ou [uw]
i se réalise [I] ou [ɛ]
a se réalise [ʌ]
o se réalise [U]

Le premier point sur lequel l'on voudrait attirer l'attention est le suivant: il n'y a pas d'opposition du type [i:]~[i] ou [o:]~[o] ou [a:]~[a], mais seulement du type [i:]~[I], [o:]~[U], [a:]~[ʌ]. On ne voit pas très bien pourquoi, alors, la longueur serait distinctive, dans la mesure où il s'agit avant tout d'une question de tension et de timbre.

Nous illustrerons notre second point, le plus important, à l'aide d'un exemple déjà mentionné ci-dessus, soit l'opposition *nipy* — *ni:py*. On peut représenter cette opposition d'au moins trois façons:

- 1- [nIpIj]~[ni:pIj], soit /nipij/~ni:pij/
- 2- [nIpi:]~[ni:pi:], soit /nipi:/~ni:pi:/
- 3- [nIpIj]~[nIjpIj], soit /nippi/~niipii/

Bloomfield et Ellis ont choisi la première façon. Qu'ils le veuillent ou non, voici ce qu'elle implique: phonétiquement, [I] s'oppose à [i:] quand on compare [nIpIj] et [ni:pIj]; ensuite, [Ij] n'est pas équivalent à [i:]. Phonologiquement, l'inventaire doit comprendre un phonème /i/, un phonème /i:/ et un phonème /j/. Hives et Watkins, quoique ni phonologues, ni phonéticiens, ont choisi la deuxième façon et transcrivent: *nipe-nepe*. Au niveau des voyelles de ces deux formes linguistiques, ils distinguaient donc [I] de [i:], mais non [Ij] de [i:], ce qui réduisait quand même l'inventaire phonologique à /i/ et /i:/. La troisième façon ne présente plus qu'un phonème, soit /i/, se réalisant sous les formes [I] ou [j], et considère que [Ij] doit être représenté par une suite de deux phonèmes, soit /ii/. Dans les deux premiers cas on alourdit l'axe paradigmatique, dans le dernier cas, l'axe syntagmatique.

Comment trancher? D'abord, il faut s'assurer de l'exactitude de la transcription phonétique. A cet égard, notre recherche sur le cris de Fort George nous a conduit à considérer [Ij] et [ow] comme des représentants plus fidèles de la réalité phonétique que [i:] et [o:]. D'autre part, des critères purement phonologiques doivent commander, dans la mesure du possible, l'une ou l'autre interprétation. Si, comme l'atteste notre corpus de thèse (près de 10,000

phonèmes), il n'y a pas d'opposition distinctive entre [I] et [j] d'une part, et entre [U] et [w] d'autre part, il faudra considérer que l'on a à faire à deux phonèmes et non à quatre. Nous avons déjà adressé ce reproche à Bloomfield ci-dessus. Si, parallèlement à [Ij] et [ow], sont également possibles, ainsi que l'atteste notre corpus de thèse, les formes [aj], [aw], [Iw] et [Uj], et que l'on traite ces dernières comme des suites de deux phonèmes, soit respectivement /ai/, /ao/, /io/ et /oi/, conséquemment, il faudra considérer [Ij] et [ow] comme des suites de deux phonèmes, soit /ii/ et /oo/. En outre, dans la mesure où l'on rencontre aussi bien [jI], [ja], [jU], [wI], [wa], [wo] que [Ij], [aj], [Uj], [Iw], [aw], [ow], on a intérêt à opter pour l'interprétation bi-phonématique. D'autant plus, si la fréquence de [I], [a], [U], [j] et [w] est plus élevée que celle des groupes, comme c'est le cas à Fort George.

En somme, dans les circonstances décrites ci-dessus, il semble que la troisième façon de représenter l'opposition nipiy — ni:piy soit la seule valable. La position de Bloomfield et Ellis pourrait peut-être s'expliquer par la préférence qu'ils accordent à la définition du phonème par sa distribution dans la chaîne. Sans doute, savent-ils qu'en cris il n'est pas possible d'opposer de façon significative deux énoncés qui ne se distingueraient que par l'usage de [I] dans un cas et [j] dans l'autre, ou [U] dans un cas et [w] dans l'autre. Cependant, ils considèrent qu'il y a deux phonèmes /i/ et /o/ qui s'opposent aux autres voyelles du système vocalique cris. De même, ils considèrent qu'il y a deux phonèmes /j/ et /w/ qui s'opposent aux autres consonnes du système consonantique cris. En ce qui nous concerne, cette position est inacceptable dans la mesure où vocalisme et consonantisme sont ici déterminés par le contexte. Cela voudrait-il dire que les séquences

[Ij] et [ow] sont respectivement équivalentes aux séquences [jI] et [wɔ]? Fonctionnellement, oui, puisque les unes et les autres ne résultent pas d'un choix du locuteur mais sont déterminées par le contexte, ou tout simplement fixées par l'usage.

*

*

*

Pierre Martin
Université Laval

BIBLIOGRAPHIE

A. Le cris

1. ADAM, L., "Esquisse d'une grammaire composée de la langue des Chippewas et de la langue des Crees", dans *Proceedings of the International Congress of Americanists*, first session, vol. 2, 1875, pp. 88-148.
2. BLOOMFIELD, L., "The Plains Cree Language", dans *Proceedings of the International Congress of Americanists*, 22nd session, 2, 1926, pp. 427-431.
3. BLOOMFIELD, L., *Sacred Stories of the Sweet Grass Cree*, (épuisé) Musées nationaux du Canada, bulletin no. 60, série anthropologique no. 11, Ottawa, 1930.
4. CALVEZ, V., *Leçons de cris*, Mission Saint-Raphael, Le Golf, Alberta, 1964, 207 p.
5. CHANCE, N.A., *Les Cris du Québec. Etude du développement chez les Cris*, Projet Arda no. 34002, Ministère de l'expansion économique régionale, Ottawa, 1968, 128 p.
6. CHANCE, N.A., (édit.), *Conflict in Culture: Problems of Developmental Change Among the Cree*, Centre canadien de recherches en anthropologie, Ottawa, 1968, 106 p.
7. "Cree Studies", dans *The Western Canadian Journal of Anthropology*, vol. 1, no. 1, 1969.
8. ELLIS, D.C., "Tagmemic Analysis of a Restricted Cree Text", dans *Revue de l'association canadienne de linguistique*, vol. 6, no. 1, 1960, pp. 35-59.
9. ELLIS, D.C., "The So-called Interrogative Order in Cree", dans *International Journal of American Linguistics*, 27, 2, 1961, pp. 119-124.
10. ELLIS, D.C., *Spoken Cree, West Coast of James Bay*, Toronto, The Anglican Church of Canada, 1962.
11. ELLIS, D.C., *A Proposed Standard Roman Orthography for Cree*, (manuscrit ronéographié) A report submitted to the Department of Indian Affairs and Northern Development, Ottawa, 1970, 69 p.
12. HIVES, H.E., *A Cree Grammar*, Toronto, The Church of England in Canada, 1948, 102 p.
13. HOLDEN, D.E.W., "Modernisation des Cris établis en milieu urbain et en milieu traditionnel", dans *Les Cris du Québec*, édité par N.A. Chance, Ministère de l'expansion économique régionale, Ottawa, 1968, pp. 23-52.
14. HOLDEN, D.E.W., "Friendship Choice and Leader Constituency Among the Mistassini-Waswanipi Cree", dans *Conflict in Culture*, édité par N.A. Chance, Centre canadien de recherches en anthropologie, Ottawa, 1968, pp. 69-81.
15. HORDEN, J., *A Grammar of the Cree Language*, London, Society for Promoting Christian Knowledge, 1881, 238 p.
16. HOWSE, J., *A Grammar of the Cree Language*, London, Rivington, 1844, 324 p.
17. HUNTER, V.A., *Lecture on the Grammatical Construction of the Cree Language*, London, Society for Promoting Christian Knowledge, 1875, 269 p.
18. LACOMBE, A., *Grammaire et dictionnaire de la langue des Cris*, Montréal, Beauchemin et Valois, 1874, 901 p.

19. LA RUSIC, I.E., "De chasseurs à prolétaires: la participation des indiens cris à l'économie salariale des blancs dans le centre du Québec", dans *Les Cris du Québec*, édité par N.A. Chance, Ministère de l'expansion économique régionale, Ottawa, 1968, pp. 53-76.
20. LONGACRE, R., "Quality and Quantity in Cree Vowels", dans *Revue de l'association canadienne de linguistique*, vol. 3, no. 2, 1957, pp. 66-70.
21. MACKENZIE, M., *The Eastern (Mistassini) Cree Verb: Derivational Morphology*, (thèse de M.A. ronéographiée) Université McGill, Montréal, 1971, 79 p.
22. MICHELSON, T., "Linguistic Classification of Cree and Montagnais-Naskapi Dialects", dans *Bureau of American Ethnology*, bulletin no. 123, série anthropologique no. 8, Smithsonian Institution, Washington, 1939, pp. 67-95.
23. *Plains Cree Texts*, Publications of the American Ethnological Society, 16, New York, 1934.
24. POTHIER, R., "Community Complexity and Indian Isolation", dans *Conflict in Culture*, édité par N.A. Chance, Centre canadien de recherches en anthropologie, Ottawa, 1968, pp. 33-45.
25. RENAS, R.P., "Principes de la langue crise", dans *Congrès international des américanistes*, 2e session, vol. 2, 1878, pp. 244-253.
26. ROGERS, J.H., "Notes on Mistassini Phonemics and Morphology", dans *Contributions to Anthropology*, Musées nationaux du Canada, bulletin no. 167, Ottawa, 1958, pp. 90-113.
27. ROGERS, J.H., et ROGERS, E.S., "The Individual in Mistassini Society from Birth to Death", dans *Contributions to Anthropology*, Musées nationaux du Canada, bulletin no. 190, Ottawa, 1960, pp. 14-36.
28. ROGERS, E.S., "Subsistence Areas of the Cree-Ojibwa of the Eastern Subarctic: A Preliminary Study", dans *Contributions to Anthropology*, Musées nationaux du Canada, bulletin no. 204, Ottawa, 1963-64, pp. 87-118.
29. ROGERS, E.S., "Natural Environment — Social Organization — Witchcraft: Cree Versus Ojibwa — A test Case", dans *Contributions to Anthropology: Ecological Essays*, Musées nationaux du Canada, bulletin no. 230, Ottawa, 1969, pp. 24-39.
30. SAMSON, M. *Le changement économique chez les Indiens cris de Waswanipi*, (manuscrit ronéographié) Rapport de recherche no. 2, Etude du développement chez les Cris, Programme en anthropologie du développement, Université McGill, Montréal, 1966.
31. SINDELL, P.S., "Some Discontinuities in the Enculturation of Mistassini Cree Children", dans *Conflict in Culture*, édité par N.A. Chance, Centre canadien de recherches en anthropologie, Ottawa, 1968, pp. 83-92.
32. SKINNER, A.B., "Notes on the Eastern Cree and Northern Sauteux", dans *Anthropological Papers of the American Museum of Natural History*, 9, part 1, New York, 1911.
33. TANNER, A., "Occupation and Life Style in Two Minority Communities", dans *Conflict in Culture*, édité par N.A. Chance, Centre canadien de recherches en anthropologie, Ottawa, 1968, pp. 47-67.
34. VAILLANCOURT, L.P., "L'origine des caractères syllabiques", dans *Anthropologica*, Centre de recherches en anthropologie amérindienne de l'Université d'Ottawa, 5, 1957, pp. 125-129.
35. WATKINS, E.A., *A Dictionary of the Cree Language*, Toronto, General Synod of the Church of England in Canada, 1938, x, 530 p.
36. WINTROB, R.M., et SINDELL, P.S., "Education et conflit d'identité chez les jeunes Cris", dans *Les Cris du Québec*, édité par N.A. Chance, Ministère de l'expansion économique régionale, Ottawa, 1968, pp. 77-122.

37. WINTROB, R.M., "Acculturation, Identification and Psycho-pathology Among Cree Indian Youth", dans *Conflict in Culture*, édité par N.A. Chance, Centre canadien de recherches en anthropologie, Ottawa, 1968, pp. 93-104.
38. WOLFART, H.C., *An Outline of Plains Cree Morphology*, (dissertation doctorale ronéographiée) Université Yale, New Haven, 1969.

B. L'algonquin

39. BLOOMFIELD, L., "On the Sound-System of Central Algonquian", dans *Language*, 1, 1925, pp. 130-156.
40. BLOOMFIELD, L., "A Note on Sound Change", dans *Language*, 4, 1928, pp. 99-100.
41. BLOOMFIELD, L., "Proto-Algonquian — i't — 'Fellow'", dans *Language*, 17, 1941, pp. 292-297.
42. BLOOMFIELD, L., "Algonquian", dans *Linguistic Structures of Native America*, Viking Fund Publications in Anthropology, Johnson Reprint Corporation, No. 6, New York, 1967, pp. 85-129.
43. BOAS, F., *Introduction to the Handbook of American Indian Languages*, Georgetown University Press, Washington, 1968, 70 p.
44. CHAMBERLAIN, A.F., "Algonkian Words in American English", dans *Journal of American Folklore*, 15, 1902, pp. 240-267.
45. CHAMBERLAIN, A.F., "The Algonkian Linguistic Stock", dans *Proceedings of the International Congress of Americanists*, 13th Session, 1902, pp. 5-8.
46. CUOQ, J., *Lexique de la langue algonquine*, Montréal, Chapeleau et fils, 1886, 459 p.
47. CUOQ, J., "Grammaire de la langue algonquine", dans *Mémoires de la société royale du Canada*, vol. 9, 1891, pp. 85-114; vol. 10, 1892, pp. 41-119.
48. DAY, G.M., "Historical Notes on New England Languages", dans *Contributions to Anthropology: Linguistics I*, Musées nationaux du Canada, bulletin no. 214, Ottawa, 1967, pp. 107-112.
49. *Famille algonquine (la)*, publication des Musées nationaux du Canada, Ottawa, 1938, 9 p.
50. FRIED, J., "Bibliography and Analysis of Published Literature on Amerindian in the Province of Québec", dans *Eastern Canada Anthropological Series*, Université McGill, Montréal, 1955, pp. 1-73.
51. GEARY, J.A., "Certain Proto-Algonquian Consonant Clusters", dans *Language*, 17, 1941, pp. 298-303.
52. GEARY, J.A., "Proto-Algonquian CK, Further Examples", dans *Language*, 17, 1941, pp. 304-310.
53. GEARY, J.A., "The Proto-Algonquian Form for 'I-The'", dans *Language*, 19, 1943, pp. 147-152.
54. GERARD, W.R., "Algonquian Names for Pickerel", dans *American Anthropologist*, 5, 1903, pp. 581-582.
55. GODDARD, I., "Notes on the Genetic Classification of the Algonquian Languages", dans *Contributions to Anthropology: Linguistics I*, Musées nationaux du Canada, bulletin no. 214, Ottawa, 1967, pp. 7-12.
56. GODDARD, I., "The Algonquian Independent Indicative", dans *Contributions to Anthropology: Linguistics I*, Musées nationaux du Canada, bulletin no. 214, Ottawa, 1967, pp. 66-106.

57. HAAS, M.R., "Is Kutenai related to Algonkian?", dans *Canadian Journal of Linguistics*, University of Toronto Press, 10, 1, 1946, pp. 77-92.
58. HAAS, M.R., "Algonkian-Ritwan", dans *International Journal of American Linguistics*, 24, 1958, pp. 159-173.
59. HAAS, M.R., "Notes on Some PCA Stems in /k/", dans *International Journal of American Linguistics*, 24, 1958, pp. 241-245.
60. HAAS, M.R., "Wiyot-Yorok-Algonkian and Problems of Comparative Algonkian", dans *International Journal of American Linguistics*, 32, 1966, pp. 101-107.
61. HAAS, M.R., "Vowels and Semivowels in Algonquian", dans *Journal of the Linguistic Society of America*, Baltimore, 1966, pp. 479-488.
62. HAAS, M.R., "The Proto-Algonkian Word for 'Sun'", dans *Contributions to Anthropology: Linguistics I*, Musées nationaux du Canada, bulletin no. 214, Ottawa, 1967, pp. 60-65.
63. HANZELI, V.E., *Missionary Linguistics in New France; A Study of 17th and 18th Century Description of American Indian Languages*, Janua Linguarum, Series Maior no. 29, La Haye, Mouton, 1969, 141 p.
64. HAWTHORN, H.B., (dir.), *Etude sur les Indiens contemporains du Canada, besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif*, Direction générale des affaires indiennes, Ottawa, vol. 1, 1966, 471 p.; vol. 2, 1967, 239 p.
65. HOCKETT, C.F., "Implications of Bloomfield's Algonquian Studies", dans *Language*, 24, 1948, pp. 117-131.
66. HOCKETT, C.F., "Central Algonquian /t/ and /c/", dans *International Journal of American Linguistics*, vol. 22, 1956, pp. 202-207.
67. HOCKETT, C.F., "Central Algonquian Vocabulary: Stem in /k/", dans *International Journal of American Linguistics*, vol. 23, 1957, pp. 247-268.
68. HOCKETT, C.F., "What Algonquian Is Really Like", dans *International Journal of American Linguistics*, vol. 32, 1966, pp. 59-73.
69. *Indiens du Québec et des provinces maritimes (les)*, publication du Ministère des affaires indiennes et du nord canadien, Ottawa, 1971, 30 p.
70. JENNESS, D., *The Indians of Canada*, Musée nationaux du Canada, bulletin no. 65, série anthropologique no. 15, Ottawa, 1955 (3e édition), xii, 452 p.
71. JONES, W., "Some Principles of Algonquian Word Formation", dans *American Anthropologist*, 6, 1904, pp. 369-411.
72. LEFEBVRE, G.R., *La famille linguistique algonquaine, étude d'ensemble*, (thèse de M.A. ronéographiée) Université de Montréal, 1953.
73. LEMOINE, G.J., "Le génie de la langue algonquaine", dans *Extrait des mémoires du 15e congrès des américanistes*, Québec, 1907, pp. 224-242.
74. LEMOINE, G.J., *Dictionnaire français-algonquin*, Chicoutimi, Delisle, Bureau du journal "Le travailleur", 1909, 254 p.
75. MICHELSON, T., "Preliminary Report on the Linguistic Classification of Algonquian Tribes", dans *28th Annual Report of the Bureau of American Ethnology*, Smithsonian Institution, Washington, 1906-07, pp. 223-290.
76. MICHELSON, T., "Contributions to Algonquian Grammar", dans *American Anthropologist*, 15, 1913, pp. 470-474.
77. MICHELSON, T., "Notes on Algonquian Grammar", dans *American Anthropologist*, 15, 1913, pp. 693-695.
78. MICHELSON, T., "The So-called Stems of Algonquian Verbal Complexes", dans *Proceedings of the International Congress of Americanists*, 19th session, 1915, pp. 541-544.

79. MICHELSON, T., "Notes on Algonquian Languages", dans *International Journal of American Linguistics*, 1, 1917-20, pp. 50-57.
80. MICHELSON, T., "Two Phonetic Shifts Occurring in Many Algonquian Languages", dans *International Journal of American Linguistics*, 1, 1918, pp. 300-304.
81. MICHELSON, T., "Some Word Comparisons Between Blackfoot and Other Algonquian Languages", dans *International Journal of American Linguistics*, 3, 1924-25, pp. 103-108 et 233-235.
82. MICHELSON, T., "Varia Algonquiana", dans *International Journal of American Linguistics*, 5, 1929, pp. 116-117.
83. MICHELSON, T., "Phonetic Shifts in Algonquian Languages", dans *International Journal of American Linguistics*, vol. 8, no. 3-4, 1935, pp. 131-171.
84. MICHELSON, T., "Algonquian Notes", dans *International Journal of American Linguistics*, 9, 1936-38, pp. 103-112.
85. NEVILLE, G.W., (édit.), *Linguistic and Cultural Affiliations of Canadian Indian Bands*, Ministère des affaires indiennes et du nord, Ottawa, 1970, 42 p.
86. PILLING, J., *Proof Sheets of a Bibliography of the Languages of the North American Indians*, Bureau of American Ethnology, Miscellaneous Publication 2, Brooklyn, Central Book Co., 1967, 1135 p.
87. POWELL, J.W., "Indian Linguistic Families", dans *7th Annual Report, Bureau of American Ethnology*, Washington, 1891, pp. 1-142.
88. RADIN, P., "The Genetic Relationship of the North American Indian Languages", dans *University of California Publications in Archaeology and Ethnology*, 14, pp. 489-502.
89. ROGERS, J.H., "Survey of Round Lake Ojibwa Phonology and Morphology", dans *Contributions to Anthropology*, Musées nationaux du Canada, bulletin no. 194, Ottawa, 1961-62, pp. 92-153.
90. SIEBERT, F.T., "The Original Home of the Proto-Algonquian People", dans *Contributions to Anthropology: Linguistics I*, Musées nationaux du Canada, bulletin no. 214, Ottawa, 1967, pp. 13-47.
91. SIEBERT, F.T., "Discrepant Consonant Clusters Ending in -k in Proto-Algonquian, a Proposed Interpretation of Saltatory Sound Changes", dans *Contributions to Anthropology: Linguistics I*, Musées nationaux du Canada, bulletin no. 214, Ottawa, 1967, pp. 48-59.
92. TAYLOR, A.L., "Initial Change in Blackfoot", dans *Contributions to Anthropology: Linguistics I*, Musées nationaux du Canada, bulletin no. 214, Ottawa, 1967, pp. 147-156.
93. TEETER, K.V., "Genetic Classification in Algonquian", dans *Contributions to Anthropology: Linguistics I*, Musées nationaux du Canada, bulletin no. 214, Ottawa, 1967, pp. 1-6.
94. TOOKER, W., "The Adopted Algonquian Term 'Poquosin'", dans *American Anthropologist*, 1, 1899, pp. 162-170.
95. VINAY, J.P., "Classification de la famille linguistique algonquin-ritwan", dans *Anthropologica*, Centre de recherches en anthropologie amérindienne de l'Université d'Ottawa, 1, 1955, pp. 103-118.
96. VOEGELIN, C.F., "North American Indian Languages Still Spoken", dans *Language, Culture and Personality*, Menasha, Wisconsin, 1941, pp. 15-40.
97. VOEGELIN, C.F., "Relative Chronology of American Linguistic Types", dans *American Anthropologist*, 47, no. 2, 1945.
98. VOEGELIN, C.F., *The North American Indian. Map*, Department of Anthropology, University of Chicago, 4th edition, 1961.

99. VOEGELIN, C.F., "Inductively Arrived at Models for Cross-Genetic Comparisons of American Indian Languages", dans *University of California Publications in Linguistics*, 1963, pp. 27-45.
100. WOLFART, H.C., (et collaborateurs), *A Bibliography of Algonquian Linguistics*, University of Manitoba Anthropology Papers, no. 11, September 1974, 85 p.

LANGUES ET LINGUISTIQUE, No 1, 1975, pp. 91-126

LE TRAITEMENT SYNTAXIQUE DE LA PARTICULE RE-
DANS L'OEUVRE DE CHRÉTIEN DE TROYES

Jean Dolbec

Jean DOLBEC, Maître ès arts (Laval), étudiant au doctorat
(Paris).

Si les effets⁽¹⁾ de sens liés à l'emploi du préfixe re- n'ont guère varié historiquement⁽²⁾, il n'en va pas de même sur le plan syntaxique où l'ancien français nous met en face d'une construction tout à fait particulière: il s'agit du cas où le préfixe, dans le groupe auxiliaire + forme auxiliée, se présente agglutiné à l'auxiliaire plutôt qu'au participe ou à l'infinitif, alors que le signifié qu'il représente est senti porter au résultat sur ces derniers.

Au main, quant Dex rot alumé,
par le monde, son lumineaire,
si matin com il le pot faire...

Yvain, 5442-5444

(1) Les oeuvres de Chrétien de Troyes dépouillées sont Erec et Enide, éd. M. Roques, CFMA 80, Cligés, éd. A. Micha, CFMA 84, Le Chevalier de la Charrete, éd. M. Roques, CFMA 86, Le Chevalier au Lion, éd. M. Roques, CFMA 89 (abrégé Yvain) et le Roman de Perceval ou le Conte du Graal, éd. W. Roach, TLF 71.

(2) La principale différence concerne la faculté, à vrai dire assez largement exploitée, qu'on avait à date ancienne de se servir du préfixe re- là où l'on doit aujourd'hui avoir recours à des périphrases comme "de son côté", "pour sa part", "aussi". On trouvera une illustration de cet effet de sens, que nous désignons comme la mise en relation de deux procès, dans le passage suivant:

"vostre estre et vostre non me dites,
et je vos redirai le mien!"

Erec, 3842-3843

où le dernier vers doit être compris comme "et je vous dirai à mon tour le mien".

Quant il ot le lion ocis,
Si se rest sor le lit assis,...

Graal, 7871-7872

Or redevons d'Erec parler,
qui ancore an la place estoit
ou la bataille fete avoit.

Erec, 1238-1240

L'ancien français semble donc offrir, en regard de eut rallumé, seul possible en français moderne, la possibilité d'une forme de type rot alumé. Le problème alors posé est celui de savoir si les deux constructions doivent être considérées comme de simples substituts, susceptibles d'alternance libre ou si elles correspondent au contraire à deux manières différentes d'établir la relation entre le préfixe et le groupe verbal.

Il ne semble pas que la réponse à cette question puisse être trouvée dans les grands ouvrages de grammaire historique. Ni l'Histoire de la langue française de Ferdinand Brunot, ni la Petite syntaxe de l'ancien français de Lucien Foulet, ni l'Historische französische Syntax d'Ernst Gamillscheg ne font la moindre allusion à ce phénomène, et cela bien qu'une construction comme rot alumé appartienne à la syntaxe normale de la langue des XII^e et XIII^e siècles⁽³⁾. La Grammaire historique de

(3) La première attestation du tour se trouve dans la

la langue française de Kr. Nyrop⁽⁴⁾ est, à notre connaissance, un des rares ouvrages généraux qui fasse état de cette possibilité, laquelle avait déjà retenu l'attention de Max Meinicke qui y consacre quelques pages de son étude sur le préfixe re- en français⁽⁵⁾. Jusqu'à tout récemment, cela constituait, avec quelques notes d'éditeurs ou remarques de grammairiens⁽⁶⁾, l'essentiel des réflexions sur le sujet.

Vie de saint Alexis:

D'iceste onour nem revueil encombrer.

Alexis, éd. G. Paris, v. 108

Il est d'un emploi courant dans les textes du XII^e siècle. Duncan McMillan ("Note de syntaxe médiévale: la particule re- en ancien français", Revue de linguistique romane, 34 (1970), pp. 1-15) en a relevé 35 occurrences dans 27,462 vers de Chrétien de Troyes et 42 dans 15,719 vers de Jean Renart, soit 1 par 785 vers et 1 par 374 vers (et non pas 1 par 77 et 1 par 38, comme il donne dans son texte). Nos propres dépouillements, portant également sur Chrétien de Troyes, mais incluant le Perceval, font voir 57 emplois pour 36,696 vers, soit 1 cas par 644 vers. Cette construction se rencontre également dans les textes en prose, mais nous ne disposons pas dans ce cas de données statistiques précises qui permettent d'en préciser l'extension. Plus significatif que sa fréquence d'emploi, laquelle peut varier selon les genres, les auteurs ou même les oeuvres, est le fait qu'elle présente dans certains cas un caractère obligé, l'ordre auxiliaire + re-forme auxiliée étant tout à fait exclu.

- (4) Kr. Nyrop, Grammaire historique de la langue française, tome 3, Formation des mots, §455, 486-519.
- (5) Max Meinicke, Das Präfix re- im Französischen, Berlin, Mayer & Müller, 1904, pp. 22-27.
- (6) Cf. W. Meyer-Lübke, Grammaire des langues romanes (Trad. Doutrepoint), t. II, Morphologie, p. 681; E. Herzog, compte rendu de M. Meinicke, Das Präfix re-

L'article de Duncan McMillan⁽⁷⁾ est en fait le première étude s'intéressant expressément au problème de la place du préfixe. S'appuyant sur les résultats d'un dépouillement exhaustif de certaines oeuvres de Chrétien de Troyes et de Jean Renart⁽⁸⁾, l'auteur y avance l'hypothèse intéressante que le "détachement" ne représenterait que l'aspect syntaxique d'un phénomène plus large, qui

im Französischen, Zeitschrift für französische Sprache und Literatur, 29,2 (1906), pp. 8-9; E.S. Sheldon, "Notes on Foerster's Edition of Ivain", Romanic Review, 12 (1921), p. 302; Jac. van Ginneken, "Een Fransch voorvoegsel in het Nederlandsch of een Oer-Europeesch Prae-Indogermaansch relict", Neophilologus, 13 (1928), pp. 247-248; E. Lerch, Historische französische Syntax, dritter Band, Modalität, pp. 346-347; Lucien Foulet, Glossary of the First Continuation, dans The Continuations of the Old French Perceval of Chretien de Troyes, edited by W. Roach, III, 2, p. 251; G. Alessio, Grammatica storica francese, parte seconda, Morfologia, p. 378; J. Leger, "A propos du préfixe re- (notes complémentaires)", Français moderne, 25 (1957), p. 125.

(7) Duncan McMillan, art. cit.

(8) Les textes dépouillés sont: Erec et Enide, Cligés, Le Chevalier de la Charrete et Le Chevalier au Lion d'une part, L'Escoufle, Le Roman de la Rose ou de Guillaume de Dole et Le Lai de l'Ombre d'autre part. On ne retrouve malheureusement pas toujours le travail soigné auquel nous a habitués la meilleure philologie. La liste des "formes à préfixe séparable" (art. cit. pp. 2-3) présente quelques omissions, signalées dans notre propre liste par un astérisque. On y trouve par contre une forme qui n'a rien à voir avec le phénomène qui nous intéresse, soit dire, Cligés, 3815, l'édition Micha utilisée par McMillan donnant au vers 3814-3815 le texte suivant:

Que je dfe reison aucune
Por coi c'avient à fins amanz.

Signalons encore deux erreurs d'interprétation: il s'agit de mue dans "Et Enyde ne rest pas mue..." (Erec, 6352) présenté comme une forme du verbe metre

serait d'ordre sémantique. On regrettera cependant de ne pas trouver un exposé précis et complet des conditions dans lesquelles le préfixe se présente lié à l'auxiliaire et des conséquences qui en découlent quant aux effets de sens obtenus.

Mais le principal reproche que l'on peut adresser à M. McMillan concerne sa façon même de poser le problème: suivant en cela ses prédécesseurs⁽⁹⁾ il considère en effet le phénomène comme un cas de détachement et de transport à l'auxiliaire d'un re- qui en principe appartiendrait au participe ou à l'infinitif⁽¹⁰⁾. Or, rien ne nous autorise à parler en ces termes, sinon les habitudes syntaxiques du

alors qu'il faut y reconnaître le féminin de l'adjectif mu, "muet", "silencieux" et de covoitié dans "ra tel covoitié", (Yvain, 1540) qui n'est pas un participe mais un substantif (cf. Yvain, éd. W. Foerster (1887), p. 294; Tobler-Lommatzsch, Altfranzösisches Wörterbuch, 2, 1000).

- (9) Nous donnons quelques exemples de cette façon d'aborder le problème: "Re- zum regierenden Verbum gezogen, während es logisch zu einem Participium perfecti oder zu einem Infinitif gehört." (Meinicke, op. cit. p. 22); "Notons enfin que certains vb. dont le plus fréquent est voloir prennent assez régulièrement et devant n'importe quel temps le préfixe re, quoique en droit ce re appartienne à l'infinitif qui dépend de ce verbe:" (L. Foulet, Glossary..., p. 251); "...Joinville a pu détacher le préfixe du participe et le transporter à l'auxiliaire:" (J. Léger, art. cit., p. 125).
- (10) "ceux qui ont peu ou prou pratiqué les textes d'ancien français connaissent bien les curieuses habitudes syntactiques de la particule re-, tantôt vivant en bonne intelligence avec le radical verbal auquel elle est agglutinée, tantôt s'en allant en rupture de bans avec l'auxiliaire." (D. McMillan, art.cit., p. 1).

français moderne, ou encore la supériorité numérique écrasante, en ancien français même, de la construction auxiliaire + re-forme auxiliée. Mais c'est alors faire bien peu de cas du concept de synchronie et accorder aux considérations de fréquence le statut de critère linguistique.

Il nous a donc semblé qu'il pouvait y avoir quelque intérêt à reprendre cette question du comportement syntaxique du préfixe re- en ancien français⁽¹¹⁾. Nous sommes parti pour ce faire de l'existence de deux constructions, soit auxiliaire + re-forme auxiliée et re- auxiliaire + forme auxiliée, que nous avons choisi de considérer comme deux possibilités linguistiques de statut égal⁽¹²⁾, susceptibles d'entrer en concurrence dans des conditions syntaxiques et avec des conséquences sémantiques que nous essaierons de dégager de l'examen des emplois.

(11) La présente étude se fonde sur l'examen d'un corpus limité aux oeuvres de Chrétien de Troyes, ses conclusions ne valent, au sens strict, que pour l'idiolecte qu'elles représentent. Quelques sondages limités faits dans d'autres textes nous incitent cependant à penser que les faits observés reflètent assez bien, pour l'essentiel, ce qui se passe dans un certain état de langue, — la langue des textes en vers des XII^e et XIII^e siècles —, encore qu'il ne faille pas être dupe de la fiction que représente ce concept d'état de langue appliqué à l'ancien français.

(12) Il s'agit en fait de refuser de rendre compte de la seconde en termes de dérogation à un ordre prétendument normal représenté par la première.

LA CONSTRUCTION RE- AUXILIAIRE + FORME AUXILIEE.

Seront considérés comme pertinents, aux fins de cette analyse, tous les cas où, dans le cadre du groupe verbal composé d'auxiliaire (ou forme assimilable) + forme verbale à un mode non personnel, le préfixe re- se présente en union étroite avec l'auxiliaire ⁽¹³⁾ sans qu'il soit possible de restreindre son incidence sémantique à celui-ci.

Voici la liste des emplois avec être et avoir + participe passé: ⁽¹⁴⁾

refu aiez	<u>Cligés</u> , 1539
refust ancusee	<u>Cligés</u> , 3784
reseroit anvoiee	<u>Char.</u> , 5849
resont aparellié	<u>Erec</u> , 5132

- (13) Le re- est ordinairement, selon les habitudes graphiques, ou soudé, ou immédiatement antéposé à l'auxiliaire. C'est un phénomène marginal qu'il faut voir dans des emplois de type:

Et re l'a derechief enquise
Que savoit...

Péan Gatineau, Vie de saint Martin,
éd. W. Söderhjelm, vv. 5775-5776

Cette relative autonomie du préfixe, en dehors même des emplois avec auxiliaire + forme auxiliée (cf. "Et sainz Martins relor ajue", ibid., v. 4722) apparaît comme une particularité du texte de Péan Gatineau. On retrouve peut-être des traces de cet usage dans les variantes remesmaye (Cligés, éd. Foerster (1884), ms. T, v. 4432) et ria peril (ibid. ms. M., v. 3790). Il convient cependant de remarquer que dans tous ces cas, le préfixe n'est jamais séparé du verbe par autre chose qu'une forme non prédicative du pronom personnel ou par les pronoms adverbiaux en et y, ce qui est un indice de son appartenance étroite au groupe verbal.

- (14) L'astérisque (*) signale une forme omise par D. McMillan; notre liste inclut en outre les formes du Perceval.

rest assis	<u>Graal</u> , 7872
rest assis	<u>Graal</u> , 8036
*refu atornee	<u>Char.</u> , 5764
*reseroie blasmee	<u>Erec</u> , 3369
*rest cheŭ	<u>Cligés</u> , 5051
rest descendue	<u>Erec</u> , 4183
resont drecié	<u>Cligés</u> , 4021
restoit entree et retraite(15)	<u>Graal</u> , 1310-11
rest entrez	<u>Graal</u> , 8034
resont esmeŭ	<u>Char.</u> , 5342
*rest issue	<u>Yvain</u> , 2361
resont montees	<u>Graal</u> , 5499-5500
refurent sailli	<u>Char.</u> , 3606
resont sailli	<u>Erec</u> , 875
refurent sali	<u>Graal</u> , 2674
resont tret	<u>Char.</u> , 4961
rot alumé	<u>Yvain</u> , 5442
ront amenee	<u>Erec</u> , 4731
ra anvaŭ	<u>Erec</u> , 3806
ravrai assemblee	<u>Graal</u> , 8856-57
ront comandé	<u>Erec</u> , 4278
ront demandé	<u>Yvain</u> , 5791-92
ra demandees	<u>Graal</u> , 7641
ront demenee	<u>Graal</u> , 9000
*ra dit	<u>Char.</u> , 820
ravez dit	<u>Graal</u> , 8823
*ra doné	<u>Cligés</u> , 4387
ra donnee	<u>Yvain</u> , 4210
ra escusé	<u>Yvain</u> , 1756
ra fete	<u>Erec</u> , 3835
*ra mise	<u>Erec</u> , 725
ra promis	<u>Cligés</u> , 2778
ront quis	<u>Cligés</u> , 4765
ra repaiet	<u>Graal</u> , 3926i

A cette liste, on peut encore ajouter certains emplois du préfixe devant une forme que la grammaire traditionnelle désigne sous l'appellation plutôt vague de semi-auxiliaire

(15) Il s'agit là du seul cas de coordination que nous ayons rencontré; il présente plusieurs difficultés d'interprétation que nous ne discuterons pas ici, mais qui ne tiennent pas toutes au phénomène de coordination.

de mode ou d'aspect; il s'agit des verbes pouvoir, vouloir, devoir, faire et laisser ainsi qu'aller qui ont tous en commun de se présenter, lorsqu'ils régissent un infinitif, avec un sens plus abstrait que dans leurs emplois avec complément nominal⁽¹⁶⁾; ils représentent alors, en quelque sorte, les conditions générales de réalisation d'un procès; la quasi-impossibilité de dissocier le procès lui-même de ses conditions de réalisation explique alors notre hésitation quant à l'élément -semi-auxiliaire ou infinitif-, visé sémantiquement par la valeur du préfixe.

Voici la liste des constructions re-semi-auxiliaire + infinitif:

aller

revet doner	<u>Cligés</u> , 1891
*revont doner	<u>Char.</u> , 7021
*ralons joer	<u>Char.</u> , 1827
reva prendre	<u>Graal</u> , 3366
revet prendre	<u>Char.</u> , 840

(16) Gustave Guillaume (cf. "Théorie des auxiliaires et examen des faits connexes", Langage et science du langage, Paris, Nizet, 1964, pp. 73-86) a montré que certains verbes avaient une "vocation" à l'auxiliarité, "vocation" qui tiendrait à ce que "en vertu d'une tendance qui leur est propre, dont leur sens est la cause, et que nous nommerons subductivité, ils descendent dans la pensée au-dessous des autres verbes, auxquels ils apparaissent idéellement préexistants." (*ibid.*, p.73) Ceci est particulièrement évident pour ceux qu'il appelle verbes de puissance, soit pouvoir, devoir et vouloir, mais s'applique aussi à faire et laisser, qui représentent les deux aspects du factitif (cf. Damourette et Pichon, Essai de grammaire de la langue française, t. 5, p. 791 et ss., qui parlent d'immixtion causative et d'immixtion tolérative.), de même qu'à aller, explicitant le déplacement spatial impliqué sous un autre procès (cf. G. Gougenheim, Etude sur les périphrases verbales de la langue française, Paris, Nizet, 1929, pp. 92-93).

devoir

redevroies dire	<u>Yvain</u> , 356
*redeüssiez feire	<u>Char.</u> , 6520
redevons parler	<u>Erec</u> , 1238
redoit prisier	<u>Char.</u> , 1235

faire

refist aprester	<u>Yvain</u> , 2480
refont desconforter	<u>Cligés</u> , 2060
refet oblifer	<u>Yvain</u> , 3813

laisser

relest tolier	<u>Yvain</u> , 6445
---------------	---------------------

pouvoir

repot aler esbatre	<u>Yvain</u> , 2475
repuis estre amusee	<u>Cligés</u> , 4390

vouloir

*revoldra esprover	<u>Cligés</u> , 4848
revolroit mentir	<u>Graal</u> , 6103
revoel savoir	<u>Erec</u> , 1040
revoel tenir	<u>Yvain</u> , 5729

Examen des effets de sens.

La construction re-auxiliaire + forme auxiliée étant caractérisée syntaxiquement, l'étape suivante consistera à faire l'inventaire des différents effets de sens qu'elle peut livrer, toujours dans le but de voir s'il existe une relation quelconque entre le fait de syntaxe et le signifié résultant.

a) Mise en relation de deux procès.

Cet effet de sens est sans contredit celui qui se laisse dégager avec le plus de facilité, en raison de son originalité (il s'agit d'une possibilité sémantique propre à l'ancien français) et de son importance quantitative (on peut en effet y rattacher près d'une trentaine des 57 emplois du préfixe devant l'auxiliaire⁽¹⁷⁾, sans compter les 6 ou 7 cas où cette interprétation, sans s'imposer, demeure possible).

Le préfixe est ici utilisé pour marquer l'existence d'une relation étroite entre deux procès dans des conditions qui ne sont pas celles de la répétition stricte⁽¹⁸⁾, la relation en cause étant moins d'ordre sémantique que contextuel.

Les deux termes de la relation peuvent être représentés par un même verbe, tantôt avec des sujets différents:

Quant Erec voit le roi venant,
a terre descent maintenant,
et Enyde rest descendue.

Erec, 4181-4183

(17) Ce sont: Erec, 725, 1040, 3369, 3806, 4183, 4278, 4731, Cligés, 2060, 2778, 3784, 4387, 4848, Char., 1235, 4961, 6520, Yvain, 356, 2361, 2475, 4210, 5729, 5791-92, 6445, Graal, 39261, 6103, 7641, 8823, 8856-57, 9000.

(18) La répétition stricte suppose l'identité des deux procès et, dans une certaine mesure, celle des actants. La mise en relation de deux procès joue fréquemment, au contraire, sur des différences d'actants; quant au rapport sémantique entre les deux procès, il peut être fort lâche et tenir à la seule appartenance, dans un discours donné, à une même suite d'événements.

tantôt avec des objets différents⁽¹⁹⁾, tantôt avec sujets et objets différents, fréquemment dans un rapport de réciprocité:

Si les comande toz a Dé
et il i ront lui comandé.

Erec, 4277-4278

"compaignie m'i a tenue,
et je la revoel li tenir..."

Yvain, 5728-5729

Mais cette identité au niveau du signe n'est pas obligatoire, les deux termes pouvant être simplement apparentés par le sens:

Lors ont le chapelain mandé
si con li cuens ot comandé,
et la dame ront amenee;

Erec, 4729-4731

"se vos einsi l'ocieiez,
trop grant mesprison feriez
et g'en reseroie blasmee:"

Erec, 3367-3369

Le cas le plus intéressant est cependant celui où il n'existe aucune parenté sémantique directe entre les deux termes, la relation établie entre eux étant purement extrinsèque et visant leur appartenance commune à un même ensemble d'événements. C'est probablement ainsi qu'il faut entendre:

"et ton non revoel ge savoir"

Erec, 1040

(19) On ne trouve pas d'exemple de ce cas dans les textes considérés. Pour un emploi assez voisin, avec verbes non pas identiques mais parasynonymes, voir Erec, 723-725.

cette requête intervenant après une série de prescriptions
du vainqueur au vaincu⁽²⁰⁾;

"Flancier t'an estuet prison,
et sanz nul respit or androit
iras a ma dame tot droit,..."

Erec, 1024ss.

De même pour rest issue dans un passage qui complète la
description d'une scène de préparatifs pour recevoir le roi:

Et la dame rest fors issue,
d'un drap emperfal vestue,...

Yvain, 2361-2362

Plus net peut-être encore est cet emploi de resont tret:

Maintenant lor armes demandent,
lor chevax amener comandent;
l'an lor amainne; armé se sont:
vaslet les arment; armé sont;
et ja resont li saint fors tret.

Char., 4957-4961

On voit ici comment le préfixe peut être utilisé pour
marquer une relation entre des procès qui n'ont d'autre rap-
port que d'appartenir à une même scène, dans le cas présent,
la préparation d'un combat singulier. Cette relative indé-
pendante par rapport au sémantisme des termes en cause
apparaît ainsi comme une donnée essentielle du problème.

b) Répétition stricte.

Nous entendons par répétition stricte, la reprise, dans

(20) On ne peut cependant écarter la possibilité que l'autre
terme de la relation doive être cherché dans l'identifi-
cation partielle d'Erec (vv. 1009-1011).

dés conditions similaires⁽²¹⁾, d'un procès accompli précédemment:

Quant ceste chose fu finee,
N'ot pas sa costume oubliee
Alixandres, qui chascun soir
Aloit la reïne veoir.
A ce soir i refu alez.

Cligés, 1536-1539

Cele de rien ne s'en retarde,
qui bien s'estoit donee garde
le soir quel part il torneroit,
por ce que sanz dote savoit
qu'ele i reseroit anvoiee.

Char., 5845-5848

A côté de ces exemples surs⁽²²⁾, subsistent toute une série d'emplois où l'effet de sens répétitif, tout en demeurant possible, ne constitue cependant pas la seule interprétation acceptable, comme dans ce passage de Cligés:

Les armes qu'il porta le jor
Comanda que fussent repostes:
Repostes les a bien ses ostes,
Asez le ront cele nuit quis
Li chevalier que il ot pris,...

Cligés, 4762-4766

où il est assez difficile de déterminer si l'on a affaire à la mise en relation de deux procès (l'activité des chevaliers en face de celle de Cligés et de son hôte, vv.4762-64)

(21) L'expression "conditions similaires" renvoie, sinon à une identité absolue des actants sujets et des actants objets (ou du terme d'aboutissement, s'il s'agit d'un verbe de mouvement), ou du moins à une non-exploitation d'une différence éventuelle (contrairement à ce qui se passe dans le cas de la mise en relation de deux procès).

(22) Voir aussi Yvain, 2480, Erec, 1238.

ou à la répétition stricte (les chevaliers vaincus ayant également cherché Cligés la veille, vv. 4673ss.)⁽²³⁾.

c) Opposition

L'effet de sens de répétition stricte peut aussi tendre à se confondre avec celui d'opposition ou de rétablissement dans un état antérieur, comme dans ce passage d'Yvain où l'on hésite entre une interprétation strictement répétitive, fondée sur le caractère cyclique du phénomène, et une autre qui viserait plutôt l'opposition du jour à la nuit:⁽²⁴⁾

Au main, quant Dex rot alumé,
par le monde, son luminaire,
si matin com il le pot faire,...

Yvain, 5442-5444

Il n'existe pas en fait de frontière nette entre les deux effets de sens; tout demeure affaire de visée, -que s'estompe la référence à un premier procès identique et la nuance oppositive s'affirme d'autant-, et aussi de sémantèse des verbes en cause. On aura en effet remarqué que les formes susceptibles d'une interprétation oppositive⁽²⁵⁾ représentent toutes des procès qui, de par leur sémantisme, ne

(23) Une hésitation analogue est possible pour Erec, 3835, Cligés, 4390.

(24) On ne peut en effet négliger la fréquence des allusions à la nuit dans le contexte immédiat (cf. vv. 5432, 5436).

(25) Cf. se rest assis, (Graal, 7872, 8036), se rest entrez,

peuvent être répétés sans qu'une première situation résultative ait été abolie, la simple suspension du procès ne suffisant pas pour ce faire. Il faut donc supposer l'intervention d'un second procès se définissant négativement par rapport au premier⁽²⁶⁾, ce qui donne une séquence de type:

monter / être monté // descendre / être descendu
→ // remonter / être remonté →
→ →

Si la forme préfixée est sentie en rapport avec la forme de base, l'effet de sens résultant prend

Graal, 8034) resont drecié, (Cligés, 4021), refurent sali sus, (Graal, 2674), refurent an piez sailli, (Char., 3606), resont an piez sailli, (Erec, 875). On remarquera qu'il s'agit dans tous ces cas de formes auxiliées avec être, la seule exception étant rot alumé qui peut aussi s'interpréter en termes de répétition stricte. Sur les rapports possibles entre la particularité sémantique en cause ici et l'emploi de l'auxiliaire être, cf. Gustave Guillaume, "Existe-t-il un déponent en français?", Langage et science du langage, pp. 127-142, en particulier, pp. 131-132.

- (26) Jean Dubois, (Grammaire structurale du français: la phrase et les transformations, Paris, Larousse, 1969, pp. 180-182) insiste sur la relation existant entre la forme dite itérative et la forme en indiquant l'inverse. Tout en reconnaissant l'importance de cette référence négative, nous estimons qu'il y aurait lieu de distinguer les cas où elle correspond à une simple interruption du procès impliqué par le verbe simple (parler - ne plus parler - reparler) de ceux où il faut supposer un procès se définissant en sens inverse (peigner - dépeigner - repeigner). Il faut aussi remarquer que chez Dubois, cette référence négative est posée comme explicitement présente dans les séquences de base à partir desquelles est dérivée la phrase contenant le terme préfixé alors qu'il

la forme de la répétition stricte (monter-remonter) ou du rétablissement dans un état antérieur (être monté-remonter ou être monté-être remonté). Par contre, on y verra plutôt l'opposition à un procès ou à un état précédent si le point de référence est le verbe se définissant négativement par rapport au procès préfixé. Le problème concret consiste donc à déterminer, dans un contexte précis, laquelle de ces relations se trouve privilégiée. Mais pour la question qui nous intéresse, il n'y a pas d'inconvénient majeur à s'accommoder d'une certaine imprécision, l'essentiel étant moins d'accrocher une étiquette à tel ou tel emploi que de mettre à jour les propriétés de cette classe de verbes.

d) Le cas particulier des verbes de mouvement.

Les verbes de mouvement préfixés en re- demandent à être considérés à part, le composé livrant fréquemment un effet de sens que l'on peut caractériser comme l'expression du retour en arrière ou d'un mouvement en sens inverse. En fait, il n'est guère possible de déterminer avec une certitude absolue si cet effet de sens suppose une valeur spéciale du préfixe, -qui serait alors celle d'un inverseur de

s'agit pour nous d'un rapport de chronologie notionnelle dont les termes peuvent être ou non explicités au niveau du texte réalisé, dans un cadre d'ailleurs généralement plus large que la phrase.

mouvement-, ou s'il peut être obtenu à partir de simple répétition de l'idée de mouvement, l'orientation inverse de se mouvement tenant aux termes d'aboutissement qui lui sont donnés dans le contexte.

En ce qui concerne la construction re-auxiliaire + forme auxiliée, il convient de faire nettement le partage entre les cas où le verbe de mouvement est en position d'auxiliaire et ceux où il est forme auxiliée.

L'interprétation du groupe re-auxiliaire + verbe de mouvement auxilié ne fait généralement aucune difficulté, l'effet de sens pouvant être tout naturellement la répétition stricte:

N'ot pas sa costume oubliee
Alixandres, qui chascun soir
Aloit la refne veoir.
A ce soir i refu alez.

Cligés, 1536-1539

ou la mise en relation de deux procès:

Lors ont le chapelain mandé,
Si con li cuens ot comandé,
et la dame ront amenée;

Erec, 4729-4731⁽²⁷⁾

mais jamais le retour en arrière. Le dernier exemple cité est particulièrement intéressant, en raison de la possibilité de comparaison qu'il offre avec un autre passage où le préfixe est lié au verbe de mouvement, l'effet de sens étant

(27) Voir aussi repot aler esbatre, Yvain, 2475.

alors l'expression d'un mouvement en sens inverse:⁽²⁸⁾

"Bien vaingne mes sire Gauvains,
qui la reïne a ramenee,..."

Char., 5316-5317

Dans le cas du groupe re-auxiliaire de mouvement + forme auxiliée, tout est fonction du statut du verbe aller. Si celui-ci fonctionne vraiment comme un semi-auxiliaire, l'effet de sens n'en est pas nécessairement un de mouvement en sens inverse, comme dans ce passage de Cligés où l'on peut aussi penser à la mise en relation de deux procès:

Mes force et hardemanz li doble
Et vet ferir de tel angoisse
Le conte que sa lance froisse;

...
Cil li revet tel cop doner
Que sa lance fet estroner,...

Cligés, 1882-1884, 1891-1892

Mais cet effet de sens de retour en arrière devient de plus en plus probable lorsque aller retrouve un certain étouffement sémantique et renvoie à un déplacement spatial concret:

si prant son escu et sa lance
qui par le gué flotant aloient
et totes voies s'avaloint,
s'estoient ja molt loing a val;
puis revet prendre son cheval

Char., 836-840

(28) Cette différence de sens qui présente un caractère contraignant montre bien l'impossibilité de limiter le phénomène à une simple variation stylistique.

Nous sommes là à la limite du statut d'auxiliaire et, comme tel, de la construction qui nous intéresse.

LA CONSTRUCTION AUXILIAIRE + RE-FORME AUXILIÉE.

Dans le souci de réduire au minimum l'influence de facteurs étrangers et de faciliter ainsi la comparaison des deux constructions, on ne prendra ici en considération que les emplois parallèles, par leur structure, à ceux que l'on vient d'examiner, sauf évidemment en ce qui touche la place de l'élément re-⁽²⁹⁾.

a) Emploi avec les composés lexicalisés.

Nous entendons provisoirement par composés lexicalisés tous les verbes préfixés en re- auxquels on ne peut, pour une raison ou pour une autre⁽³⁰⁾, substituer le verbe simple plus un élément sémantique catégoriel, c'est-à-dire un élément qui ne soit pas propre à cette paire de mots, mais qui puisse se retrouver dans toute une série d'autres. C'est

(29) Nous laissons délibérément de côté des emplois de type:

"Quant ses plaies orent lavez,
l'antret mis sus, et rebandées,...",

Erec, 4205-4206

où la place du préfixe n'est pas tout à fait libre puisque sa liaison à l'auxiliaire aurait pour effet de faire porter la valeur dont il est l'exposant sur les trois participes.

(30) Parmi les obstacles à cette substitution, les uns sont purement matériels (non-existence du verbe simple:

le cas de composés comme randre, reçoivre, refuser, reco-
noistre, redoter, remanoir, requerre, respondre, qui cons-
tituent, et de loin, la majeure partie des emplois de la
construction auxiliaire + re-forme auxiliée:

"Cele por assez petit don
m'a rendu large guerredon:"

Char., 6879-6880

"Neïs cele qui tant vos a
Refusé, vos reproiera
Por Dieu que vos le daigniez prendre."

Graal, 2509-2511

li parlefroiz fu biax et buens,
ne valoit pas moins que li suens
qui estoit remés à Lymors.

Erec, 5271-5273

b) Mouvements en sens inverse.

On a déjà évoqué, à propos de l'alternance ront amenée/
a ramenee, la possibilité, voire la nécessité, d'un effet de
sens interprétable en termes de mouvements en sens inverse
lorsque le préfixe se présente lié à un verbe de mouvement
en position de forme auxiliée. On considérera encore l'exem-
ple suivant:

A chascun jor un orinal
Li portoit por veoir s'orine,
...
Cele a l'orine raportee
Si l'a estroitement gardee,...

Cligés, 5662-5663, 5667-5668

randre, recevoir) alors que d'autres tiennent à la na-
ture de la relation entre le verbe préfixé et la forme
simple (quasi-synonymie, appartenance à des champs sé-
mantiques très différents, rapport sémantique limité à
ce couple particulier, etc.).

c) Effet de sens d'opposition.

C'est tout naturellement que l'on trouve l'effet de sens d'opposition ou de rétablissement dans un état antérieur avec la construction auxiliaire + re-forme auxiliée, celle-ci étant plus fréquente dans ce cas que la construction concurrente:

Et Jehanz maintenant descuevre
La fosse et la sepulture oeuvre,
...
Et Jehanz, au plus tost qu'il pot,
A la sepulture reclose,...

Cligés, 6121-6122, 6130-6131

Et li baron, quant il le virent,
tuit an piez contre lui saillirent,
et il toz raseoir les fist.

Yvain, 653-655 (31)

d) Mise en relation de deux procès et répétition stricte.

On ne trouve dans Chrétien de Troyes aucun cas de mise en relation de deux procès lorsque le préfixe est soudé à la forme auxiliée. Le problème est plus délicat pour la répétition stricte, en raison de l'absence de frontière nette entre cet effet de sens et l'opposition à un procès précédent. Si cette possibilité ne peut être totalement écartée⁽³²⁾, elle ne subsiste, du moins dans les textes

(31) Voir aussi faire reprendre, (Graal, 4337), a rebotee, (Yvain, 3407), ont redrecié, (Char., 4300), a reprise, (Erec, 912), fet revivre, (Erec, 5836). On trouvera une discussion de ce dernier emploi dans McMillan, art. cit. p. 11.

(32) Il n'est pas impossible en effet d'envisager une interprétation répétitive pour des emplois comme Cligés,

dépouillés qu'à titre de cas limite.

Tableau des possibilités sémantiques des deux constructions.

Si l'on résume maintenant en un tableau les résultats de cet examen des possibilités sémantiques de chaque construction, on obtient ceci:

	<u>re-auxiliaire + forme auxiliée</u>	<u>auxiliaire + re-forme auxiliée</u>
mise en relation	+	-
répétition	+	(-)
opposition	+(33)	+
mouvement en sens inverse	-(33)	+
composés lexicalisés	-	+

ESSAI D'INTERPRÉTATION

Nous sommes là en face d'une correspondance trop étroite entre le fait de syntaxe et le fait de sémantique pour qu'il n'y ait rien à attendre de l'examen systématique de ce qu'ils représentent l'un et l'autre.

Si le fait de syntaxe est maintenant bien connu, -il s'agit de l'existence de deux possibilités de construction du groupe préfixé-, le fait de sémantique demande par contre

5986, Graal, 5702, Graal, 6472, encore que nous n'y souscrivions pas nous-mêmes.

- (33) Si nous avons signalé la possibilité d'un effet de sens de mouvement en sens inverse avec la construction re-auxiliaire + forme auxiliée, c'était dans des conditions où l'auxiliaire était lui-même un verbe de mouvement. Le fait pertinent, et auquel nous nous intéressons

à être précisé. Il convient en effet de faire un partage net entre les cas où le contenu de signification lié au préfixe présente un caractère catégoriel et ceux où il reste particulier à la forme en cause. C'est à cette dernière situation que correspondent ce que nous avons appelé les composés lexicalisés alors que la première possibilité regroupe les composés livrant des effets de sens de mise en relation de deux procès, de répétition stricte, d'opposition et de mouvement en sens inverse, effets de sens que nous appellerons désormais non lexicalisés.

Le rapport entre les deux ordres de faits, —sémantiques et syntaxiques—, peut s'exprimer ainsi:

Dans tous les cas où le groupe verbal préfixé se présente sous la forme auxiliaire + forme auxiliée,

- 1) tous les emplois de construction re-auxiliaire + forme auxiliée livrent nécessairement des effets de sens dits non lexicalisés;
- 2) corollairement, tous les effets de sens dits lexicalisés se présentent nécessairement avec la construction auxiliaire + re-forme auxiliée;
- 3) les effets de sens dits non lexicalisés peuvent se présenter avec l'une ou l'autre construction; à l'exception de l'effet de sens de mise en relation de deux procès qui ne se présente qu'avec la construction re-auxiliaire + forme auxiliée.

On ne peut cependant tirer parti de ces corrélations aussi longtemps que l'on ignore ce que représentent les

seul ici, concerne la possibilité d'obtenir cet effet de sens lorsque le verbe de mouvement est en position de forme auxiliée.

oppositions lexicalisé/non lexicalisé d'une part, et re-auxiliaire + forme auxiliée/auxiliaire + re-forme auxiliée, d'autre part, ainsi que ce qui fait le statut spécial de l'effet de sens de mise en relation de deux procès.

La distinction entre lexicalisé et non lexicalisé repose sur une différence d'analysabilité du composé; celui-ci se présente dans un cas comme le résultat de la mise en relation de deux éléments distincts et clairement identifiables, soit le sémantisme du verbe simple et la valeur du préfixe, dans des conditions où le contenu de signification catégoriel qui vient s'ajouter au verbe simple peut être directement relié à cette valeur; il implique au contraire, dans l'autre cas, une coalescence plus étroite des éléments dont les significations s'interpénètrent de telle manière qu'il est à peu près impossible de les dissocier au niveau du résultat.

Quant à la différence entre les constructions auxiliaire + re-forme auxiliée et re-auxiliaire + forme auxiliée, elle tient, si on se limite au plus immédiatement sensible, à ce que le préfixe est dans un cas en liaison avec un élément porteur d'une sémantèse particulière, mais dépourvu de marques personnelles ou temporelles alors qu'il se présente dans l'autre soudé à l'auxiliaire, forme de sémantisme très général par laquelle se fait l'inscription au temps, -et

somme toute à la phrase-, du procès considéré.

Dans un cas comme dans l'autre, le problème demeure donc, bien que sur les plans différents du contenu et de l'expression, celui de la liaison du préfixe à l'élément qu'il affecte. Nous sommes donc reconduits à l'hypothèse, somme toute banale, que la place du re- dans le groupe verbal auxiliaire + forme auxiliée est fonction de ce qui se trouve visé par la valeur qu'il représente, une sémantèse particulière ou, au contraire, l'auxiliaire assurant la fonction proprement verbale. Et l'on comprend alors l'incompatibilité absolue existant entre la construction auxiliaire + re-forme auxiliée et l'effet de sens de mise en relation de deux procès dont la particularité est précisément d'être aussi indépendant que possible des sémantèses en cause.

TENTATIVE D'EXPLICATION GÉNÉTIQUE. LES MOMENTS D'INTERVENTION DU PRÉFIXE.

Cette caractérisation, pour être juste, n'en concerne pas moins qu'un aspect du phénomène, et peut-être un aspect secondaire, c'est-à-dire le résultat observable en discours de conditions de représentation relevant de la langue. Il importe donc, si l'on veut dépasser le plan de simple observation pour atteindre celui de l'explication, de voir ce que

peuvent être ces conditions profondes qui rendent possibles les faits observés. On aura recours pour ce faire à la technique d'analyse mise de l'avant par Gustave Guillaume et connue sous le nom de linguistique de position. Il s'agit, pour l'essentiel, de référer le phénomène qui nous intéresse au temps opératif qui en est porteur pour être ainsi en mesure de prendre des coupes par le travers de son développement.

Dans cette perspective, il semble qu'on ne puisse rendre compte du fonctionnement du préfixe re- si on ne prend pas en considération le fait que la valeur qu'il représente peut intervenir à divers moments dans l'opération de construction du mot, cette dernière prenant place dans l'opération plus large qu'est la construction de la phrase. Pour l'ancien français, ces possibilités d'intervention apparaissent au nombre de trois, soit précoce, médiane et tardive⁽³⁴⁾.

a) intervention précoce

C'est par une intervention précoce que peuvent s'expliquer les composés lexicalisés; la valeur représentée par re- n'est dans ce cas qu'un des éléments, parmi d'autres, dont la mise en rapport concourt à la définition de la sémantèse

(34) Ces possibilités semblent réduites à deux en français contemporain, où l'on n'a plus la possibilité d'exploiter l'intervention tardive correspondant à l'effet de sens de mise en relation de deux procès.

particulière en cause. Le préfixe intervient avant même que les autres composants n'aient fait l'objet d'une première saisie intégrante⁽³⁵⁾, ce qui explique, d'une part qu'on puisse difficilement y rattacher un signifié particulier dans l'effet de sens résultant, d'autre part qu'une construction comme re-auxiliaire + forme auxiliée soit tout à fait exclue.

b) intervention médiane

La valeur du préfixe semble dans ce cas dans une relation de terme à terme avec un ensemble d'éléments sur lesquels a déjà opéré une première saisie intégrante dont le résultat correspond généralement à la sémantèse du verbe non préfixé⁽³⁶⁾. C'est en quelque sorte une sémantèse déjà formée qui se voit traitée en vue de la constitution d'une nouvelle unité.

c) intervention tardive

L'ancien français connaît encore une troisième possibilité, la valeur de re- n'affectant plus une sémantèse parti-

(35) Cette situation peut être illustrée par la formule (re-x y z) où x, y et z représentent des éléments de signification dont se recompose la sémantèse en cause, re- étant lui-même un autre de ces éléments. (Ex. refuser remanoir, répondre)

(36) La formule pourrait être dans ce cas (re-(xyz)), xyz représentant un ensemble intégré d'éléments de signification. (Ex. re-dire, re-faire)

culière en elle-même, mais uniquement en fonction de son inscription dans un discours donné, sans que son contenu de signification s'en trouve en rien modifié⁽³⁷⁾. Tout se passe comme si le préfixe servait d'indice à une relation qui joue, non plus au niveau du mot, mais de la phrase, ou plus largement, du texte. Il n'y a rien d'étonnant à ce que cet indice, lorsqu'il vise un groupe verbal composé, se présente lié à l'auxiliaire, porteur des marques proprement verbales et noyau de proposition. Relèvent de cette intervention tardive tous les composés livrant un effet de sens de mise en relation de même qu'un certain nombre d'emplois avec des effets de sens de répétition stricte ou d'opposition que rien ne permet de distinguer des autres si le groupe verbal ne se présente pas sous la forme auxiliaire + forme auxiliée mais qui, cette condition étant remplie, offrent la particularité que le re- se présente lié à l'auxiliaire.

Il semble donc qu'une large part des différences sémantiques et syntaxiques observées puissent trouver une explication dans l'existence de divers moments d'intervention du préfixe, ceux-ci conditionnant le genre de rapport qu'il entretient avec les autres éléments du signifié. Reste cependant une troisième variable: la (ou les) valeur(s) de re-.

(37) On pourrait imaginer, pour continuer une analogie plus ou moins heureuse, quelque chose comme: (re- + (xyz)).

LA VALEUR DU PRÉFIXE RE-

Il n'entrait pas dans les objectifs premiers de cette étude de déterminer avec précision la valeur du préfixe re-. Il apparaît cependant intéressant de chercher à se représenter ce que pourrait être, compte tenu des hypothèses avancées pour expliquer le phénomène syntaxique, le fonctionnement général du système en ancien français; ceci nous oblige à prendre en considération la valeur du préfixe, ne fût-elle que grossièrement reconnue.

Il fait partie des présupposés méthodologiques de la psycho-systématique du langage qu'on ne saurait reconnaître l'existence de valeur multiples du préfixe que si l'hypothèse contraire, c'est-à-dire celle de la valeur unique, se révèle impuissante à rendre compte des faits observés. Il s'agit donc de voir si les divers effets de sens relevés peuvent s'expliquer à partir d'une seule valeur de re-, partout identique à elle-même, mais intervenant à des moments différents et dans des conditions également différentes.

Cette unité semble pouvoir être respectée si l'on suppose que re- représente l'indice d'une position 2, ou plus exactement d'une position d'après par rapport à une position d'avant quelconque qu'il implique nécessairement; il servirait donc à dénoncer un au-delà d'un certain ordre, une

sorte de transcendance lexicale, ce qu'on peut figurer comme suit:

(---)	re-(---)
1	2
avant	après

(---) sémantèse quelconque correspondant généralement à un événement.

Dans tous les cas où l'on a affaire à une intervention médiane, -la valeur du préfixe visant une sémantèse déjà constituée-, re- indique que le procès en question est vu comme un événement 2 qui a inscrit en lui-même sa relation à l'événement 1. Selon que cet événement 1 se définit dans le même sens que l'événement 2, ou en sens inverse, l'effet de sens résultant en est un de répétition ou d'opposition⁽³⁸⁾.

C'est toujours cette même position 2 que dénonce le préfixe lorsqu'il intervient tardivement, mais cette fois position 2, non plus d'un événement particulier qui implique un

(38) Nous ne pouvons discuter dans le cadre de cet article le problème des verbes de mouvement livrant un effet de sens de mouvement en sens inverse ou de retour en arrière. On observera seulement que ces effets de sens ne sont pas incompatibles avec la valeur proposée. Il n'est pas exclu qu'on puisse y voir un cas particulier des effets de sens plus généraux de répétition et d'opposition, effets de sens qui, étant donné la nature du lexème en cause, -un verbe impliquant un déplacement spacial-, et les termes d'aboutissement qui sont donnés à ce déplacement, prennent la forme au résultat d'un retour en arrière ou d'un mouvement en sens inverse.

rapport fixe à l'événement qui occupe la position 1, mais position 2 d'un espace mental pour inscrire un événement quelconque vu momentanément, dans un fragment de discours donné, en relation avec un autre événement; la nature de cette relation n'est en rien précisée et prend la forme, selon les termes en cause, d'un effet de sens de mise en relation de deux procès, de répétition stricte, d'opposition ou de rétablissement dans un état.

Tout se passe en somme comme si le composé en re- représentait, dans le cas d'une intervention médiane, le nom d'un événement 2, entretenant sur le plan sémantique, et parfois même in absentia⁽³⁹⁾, une relation déterminée avec un événement 1 qui est soit le même événement ou un parasyonyme, soit un événement se définissant en sens inverse; par contre, dans le cas d'une intervention tardive, le préfixe ne ferait que dénoncer l'ouverture d'un espace 2 pour l'inscription d'un événement quelconque qui est vu dans une relation contextuelle, et nécessairement in praesentia⁽⁴⁰⁾ avec un autre événement occupant l'espace 1, cette relation pouvant se limiter à leur appartenance commune à un même tableau, à une même

(39) Il n'est pas nécessaire que l'événement 1 soit explicitement présent dans le contexte, la relation sémantique ayant en langue un caractère systématique et univoque.

(40) Dans ce cas, la forme préfixée n'a pas de sens en dehors de la relation qu'elle entretient, dans ce contexte précis, avec un autre événement.

scène. Dans un cas comme dans l'autre, re- correspond toujours à un indice de position 2; c'est le parti qui est tiré de cette valeur qui explique les différences observées au résultat.

Restent les cas d'intervention précoce. Une théorie du préfixe qui se voudrait complète devrait être en mesure d'expliquer les composés dits lexicalisés au même titre que les autres effets de sens; cela implique que l'on sache de quels éléments se recompose une sémantèse, et comment se fait leur agencement. La sémantique n'en est malheureusement pas encore là (41).

La résistance qu'offrent à l'analyse les composés lexicalisés n'infirmes cependant pas les hypothèses avancées sur le fonctionnement du préfixe; elle oblige tout au plus à devoir en remettre à plus tard la vérification dans ce cas particulier. On peut cependant supposer que les sémantèses en

(41) Les analyses sémantiques de caractère sémique ou componentiel qui ont été proposées jusqu'ici sont à peu près inutilisables dans une démarche psychosystématique parce qu'elles ne se préoccupent généralement pas du degré de réalité linguistique des unités avec lesquelles elles opèrent. En fait, il y a souvent une parenté inquiétante entre les sèmes postulés et les propriétés physiques de l'objet dans l'univers d'expérience, ou encore les catégories de la logique savante, avec lesquelles le langage n'a rien à voir. Dans les deux cas, il s'agit au mieux, des sèmes de l'analyste, dont rien ne garantit qu'ils coïncident avec les unités de significations à partir desquelles le sujet parlant obtient réellement la représentation d'une sémantèse particulière.

question comporteraient, parmi les éléments dont elles se recomposent, -qu'on les appelle sèmes ou autrement-, un indice de position 2, lequel interviendrait avant que les autres éléments n'aient fait l'objet d'une première saisie intégrante; l'intégration des divers composants se ferait ensuite de telle manière que cet indice se trouverait rarement reflété explicitement au niveau du signifié résultant.

CONCLUSION

Aussi longtemps donc que le groupe verbal ne se présente pas sous la forme auxiliaire + forme auxiliée, le seul moyen de savoir si l'on est en présence d'un cas d'intervention précoce, médiane ou tardive demeure la considération de l'effet de sens. Mais que l'on ait affaire à une construction dissociant d'une façon ou d'une autre la sémantèse particulière, portée par le participe ou l'infinitif, et les marques temporelles, conjointes au signifié plus général de l'auxiliaire et le phénomène prend alors la dimension syntaxique qui a retenu ici notre attention.

Jean DOLBEC

LANGUES ET LINGUISTIQUE, No 1, 1975, pp. 127-154

LE RÔLE DE L'ÉCOLE ET LE RÔLE DE LA SOCIÉTÉ DANS
L'APPRENTISSAGE DES LANGUES SECONDES OU ÉTRANGÈRES

Lorne Laforge

Lorne LAFORGE, Docteur ès lettres (Laval), professeur à
l'Université Laval (Québec).

Les quelques réflexions que je vais vous livrer sur ces deux thèmes principaux ont été élaborées et écrites pour la *Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec*, en 1972-73, dans un rapport de synthèse dont le titre est: *L'enseignement du français, langue seconde, dans le monde du travail et dans les écoles du Québec*.

Il apparaît clairement que la société québécoise a fondé depuis quelques années beaucoup d'espoir sur l'éducation, sur l'enseignement, bref sur l'école. La majorité des mémoires présentés à la Commission Gendron citent l'enseignement des langues amélioré à l'école comme le meilleur sinon l'unique moyen d'accéder à la connaissance d'une langue seconde, d'accéder au bilinguisme, de faire du français la langue du Québec. On semble attendre beaucoup de l'enseignement, de l'éducation, de l'école à en juger par l'importance qu'on leur accorde surtout dans les milieux anglophones. (Voir l'analyse des mémoires et le rapport Hamelin-Coté). Cette importance est apparue nettement après la dernière conférence de presse du président de la Commission Gendron. En effet, un éditorial publié dans *The Gazette*, le 3 juin 1972, résumait les sentiments des anglophones à cet égard; ainsi, au sujet des priorités de la Commission, l'éditorialiste déclarait: "Regardless of who is responsible for the order of priorities, whether the commission itself or the premier, it is unreasonable to neglect the subject of French in schools in order to prepare the report on the integration of immigrants. The less important subject is being given precedence over the more important." Et plus loin le journaliste revenait à la charge en déclarant: "Measures dealing with the teaching of French, either as a first or second language, and its use in education affect, on the other hand, an entire generation of Quebec's population. The necessity of finding wise advice on such measures needs no emphasis

whatever. The importance of the report on French as the working language is equally undeniable. It and the language of instruction ought to be given priority by the commission at this time leaving the reports on language rights and the integration of immigrants to be handled as time permits."

C'est en effet accorder beaucoup d'importance à notre système d'enseignement, à nos structures scolaires! C'est voir en l'école la solution de tous les problèmes linguistiques du Québec! Même un très grand nombre de Québécois francophones en sont convaincus. "Le drame québécois, c'est que des générations de travailleurs qui n'avaient même pas le minimum de scolarité nécessaire pour vivre convenablement leur culture, ont dû consentir à l'abâtardissement de leur langue pour des raisons d'ordre purement économique, alors que leurs employeurs mieux instruits, à qui l'apprentissage d'une langue seconde aurait permis de participer à une deuxième culture sans risque pour leur langue maternelle, ont refusé systématiquement de consentir ce petit effort intellectuel qui leur aurait valu des avantages d'ordre non seulement pratique, mais aussi éminemment culturel. C'est ainsi que les uns s'amputaient volontairement sur le plan linguistique, tandis que les autres s'amputaient volontairement sur le plan culturel." (Roger R. Martin, vice-président au personnel de la DOSCO - extrait d'un article publié dans *Le Devoir - Le bilinguisme dans l'entreprise*).

Ce que semble impliquer cette déclaration, c'est que le dénouement de ce drame doit être recherché à l'école, grâce à une scolarisation de plus en plus grande des francophones et un apprentissage efficace du français, langue seconde, par les non-francophones! A cette étape de notre analyse il importe d'introduire une distinction fondamentale concernant le rôle de l'enseignement ou de l'école. Par école on peut entendre 1^o le système d'éducation et les structures scolaires qui doivent former des futurs citoyens pour le bien

et l'avenir de la société; 2^o l'enseignement d'une ou de plusieurs disciplines ou matières, tels les cours de français, langue seconde, à une population adulte.

Dans le premier cas (école = système ou structure) il existe peu de gens à notre connaissance qui en soient complètement satisfaits. Certains (les moins violents) forment une série d'attentes à son endroit: "En effet, ce que l'entreprise attend des éducateurs n'est pas différent de ce que la société tout entière en attend: c'est qu'ils forment des citoyens qui soient non seulement compétents dans leur discipline, mais également cultivés et civilisés. En ces temps de fanatisme, de violence et de terreur, le rôle des éducateurs est de produire des hommes et des femmes qui soient capables de percevoir le monde avec les yeux de deux cultures, de manière à voir la réalité dans sa perspective." (Roger Martin, op. cit.)

En tant que système ou structure, l'école est contestée dans ses fondements mêmes: (voir Illitch, Yvan - *Une société sans l'école*, éd. du Seuil). Illitch s'en prend aux racines du système scolaire institutionnalisé de l'Amérique du Nord, qui prépare les enfants à occuper leur niche, aux dépens des pauvres, dans une société de consommation. M. Illitch soutient que le système alimente des rêves de plus en plus grandioses que même les sociétés riches ne peuvent satisfaire et qui ne répondent d'aucune façon aux besoins réels et authentiques de tout être humain.

"Je crois qu'au cours des années soixante-dix, on se rendra compte que la surproduction de services institutionnalisés a des effets secondaires désastreux, analogues à la pollution matérielle que l'on observe dans le secteur des biens manufacturés."

"Je crois que nous avons déjà atteint ce niveau dans le cas de l'enseignement. La population en général est de plus en

plus consciente du fait que plus on charge le programme scolaire institutionnalisé, quelle qu'en soit la structure, plus le nombre des personnes laissées sans éducation augmente. L'octroi des diplômes fait jouer la discrimination contre un plus grand nombre de personnes."

La grande compassion de Yvan Illitch pour les démunis et ses années d'expérience dans le ghetto new-yorkais et à Porto-Rico l'ont conduit à évaluer le système d'enseignement d'après la loi de Parkinson: plus le système se ramifie, plus son coût est élevé, moins il enseigne les faits essentiels de la vie, plus il crée d'aliénation, et plus le nombre de personnes qui ne terminent pas leurs études (*drop out*) s'accroît dans les couches défavorisées, créant ainsi un véritable *recyclage de la pauvreté*.

Il soutient que l'enseignement tel qu'on le pratique actuellement ne profite qu'aux classes supérieures de la société, dont les membres deviennent des "thésaurisateurs du savoir" qui gardent jalousement leur "droit divin" aux emplois technocratiques et aux salaires élevés. Pourtant, tout comme les serfs du Moyen-âge, les pauvres assument également une partie des coûts.

"Vouloir assurer l'éducation universelle par l'école représente un projet irréalisable; les chances de réussite seraient plus grandes si c'était là l'affaire d'organismes orientés dans la direction inverse de celle prise par l'école d'aujourd'hui. En effet, *il ne suffit pas de vouloir modifier l'attitude des maîtres face aux élèves, ni d'avoir recours à un matériel pédagogique, électronique ou non, sans cesse plus encombrant, ni encore de vouloir étendre la responsabilité du pédagogue jusqu'à lui permettre d'envahir la vie privée de ses "disciples"*. Ces efforts-là ne sauraient conduire à l'éducation universelle."

"A la recherche qui ne mise en fait à découvrir que de nouvelles méthodes de "gavage", il faut opposer une autre recherche qui entreprenne de concevoir de véritables "réseaux de communications" à dessein éducatif, par lesquels seront accrues les chances de chacun de faire de chaque moment de son existence une occasion de s'instruire, de partager, de s'entraider." (Y. Illitch -*Une société sans école*, p. 8)

Nous croyons qu'il serait utile d'adopter des mesures qui feraient évoluer graduellement le système ou les structures de l'école. Les changements brusques que nous avons connus depuis 1960 au Québec ne sont pas de nature à avantager l'école. Nous croyons surtout qu'il ne faut pas demander à l'école de régler tous les problèmes qui accablent la société québécoise. L'école est limitée dans ses possibilités et les divers rôles qu'on voudrait lui voir jouer en font facilement un bouc émissaire. Nous ne sommes pas convaincus que l'école puisse jouer ce rôle de leadership dans la société québécoise puisqu'elle est tellement tributaire des changements sociaux. Elle en subit fatalement les soubresauts. Nous entretenons les mêmes inquiétudes que John Macnamara au sujet de l'école: "How powerful is our school system to bring about the social changes we desire? My own opinion is that primary and secondary schools do not lead society, but are led by society. *It is unlikely that the mutual trust, sympathy, understanding, and friendship of the two linguistic groups will be achieved by school alone - not unless they receive the massive support of parents and of society in general.* But in such matters society is adept at shallow gestures and, unless we are very determined, society will simply leave the matter to the schools. This probably dooms the enterprise to failure. It may even be more sinister. It may tend to exploit *the weakest sector of society, the sector least likely to resist.*" (J. Macnamara

The objectives of Bilingual Education in Canada from an English speaking Perspective, dans *Bilingual Schooling*, M. Swain éd. OISE, Toronto, 1972. appendice I).

Dans le second cas (école = cours de langues - enseignement bilingue) nos recherches documentaires nous forcent à conclure à un échec généralisé engendrant déceptions, et incompréhension de la part de ceux qui croient que l'apprentissage d'une langue seconde et surtout son *utilisation* peut se planifier, se programmer, et qu'il suffit de réunir toutes les conditions objectives nécessaires pour que le "produit" (un individu bilingue) sorte au bout de la chaîne de montage.

Ce constat d'échec semble plus difficile à admettre lorsque d'une façon contrastive on constate avec quelle facilité un enfant apprend la langue de ses parents et de son milieu familial. Cette différence en est presque "pathologique" tant elle est accentuée: l'apprentissage de la première langue est inévitable tandis qu'on réussit difficilement à apprendre une seconde langue. C'est Jakobovits qui fait le rapprochement avec un cas pathologique: "Just as in the case of a child raised in an artificial environment, cut off from ordinary human contact, except through indirect means (e.g., intercom system, closed-circuit T.V., mechanical dispensing of food, etc.), one would indeed grow up as a pathological individual. *The school is a special, non-ordinary, artificial setting, and language learning in the classroom remains a special, non-ordinary, artificial exercise. It lacks authenticity.*"

"If language use in the home and the community were not *functional* for communicative purposes, it too, would lack authenticity and it is doubtful that first-language learning would take place for all but a few exceptionally motivated individuals the artists, the poets, the intellectually compulsive and gifted. *The artificial learning of a natural*

human language constitutes either a pathology or a highly specialized, exceptional, non-ordinary activity. In either case, only a minute proportion of the general population can be reasonably expected to succeed at it." (Léon A.

Jakobovits - Authenticity in FL Teaching-Introduction à *Communicative competence: an experiment in Foreign-Language Teaching* de Sandra J. Savignon - CCD, Philadelphia, 1972).

Ceci pose le problème de l'apprentissage de la langue seconde en milieu artificiel et en milieu naturel et peut jusqu'à un certain point expliquer notre constat d'échec. Nous constatons dans deux enquêtes menées respectivement par René Didier et son équipe d'une part, et Jacques Brazeau associé à Serge Carlos d'autre part, *le peu d'importance* qu'occupe l'école dans l'apprentissage d'une langue seconde à la fois chez les immigrants et chez la population active (le monde du travail) - Voir "le rôle du milieu" (la société).

Nous ne saurions cependant considérer le manque d'authenticité de la communication scolaire comme le plus important des facteurs qui limitent l'apprentissage d'une langue seconde à l'école.

Malgré la croyance populaire ou l'opinion publique, ce n'est pas l'école seule qui changera à brève échéance la situation linguistique au Québec et rendra un individu bilingue. A l'heure actuelle, l'apprentissage d'une langue est trop souvent considéré comme un exercice "scolaire", orienté vers des objectifs purement intellectuels et culturels. De toute évidence l'école ne peut tenir qu'un rôle limité: *un rôle d'amorce du processus d'acquisition*. La société et les individus eux-mêmes feront le reste!

"Venons-en à une seconde illusion, sur laquelle s'appuie l'institution scolaire: on croit que l'éducation se fonde en grande partie sur l'enseignement. Et il est vrai qu'il contribue à l'acquisition de certains types de connaissance.

Mais le savoir de la plupart des êtres humains ne leur vient-il pas d'expériences faites en dehors de l'école? Admettons que dans certains cas elles le furent dans l'enceinte de l'école, dans la mesure où les habitants des pays riches y passent une part sans cesse plus importante de leur vie."

Dans cette perspective et dans ces limites, le problème du choix d'un type d'école perd de son importance. On sait par exemple que les groupes ethniques au Québec préféreraient des écoles bilingues ou un enseignement bilingue pour leurs enfants (voir le rapport Didier). En fait, ce qu'ils souhaitent surtout c'est que leurs enfants apprennent à se servir couramment des deux langues. Ils associent ainsi facilement enseignement ou écoles bilingues avec les résultats qu'ils seraient justifiés d'en attendre!

Lorsque l'on parle d'école bilingue, il faut savoir ce dont on parle; en effet cette réalité peut prendre toutes sortes d'extensions et donner lieu à de multiples confusions. Chez les anglophones on parle indifféremment de "bilingual schooling" ou de "bilingual education" chaque fois que le programme scolaire inclut l'enseignement de la langue seconde à quelque degré que ce soit. Pour la commodité de l'entendement nous parlerons d'école bilingue ou d'éducation bilingue dans le cas de "equal maintenance of two languages through free alternation". Cette alternance pourrait se pratiquer d'une façon synchronique ou diachronique.

Tout ce que l'on sait au sujet des écoles bilingues et de l'éducation bilingue prête à des interprétations contradictoires. Les experts ont des idées diamétralement opposées sur les effets d'une éducation bilingue, effets qui portent à la fois sur le rendement scolaire en général et sur le rendement linguistique en particulier; effets sur l'efficacité des procédés d'apprentissage et d'enseignement; effets sur le développement émotif et intellectuel des individus. (Voir

Mackey -*The Bilingual community School, Newbury House,*
chapitre VII - Effects of bilingual education).

Tous les experts nous invitent à la prudence dans ce domaine. "Again we must be careful before generalizing from studies of bilingual situations quite different from the one we are now studying." Et un peu plus loin Mackey ajoute: "In sum, not all the evidence concerning the effects of bilingual instruction on achievement is relevant since these effects are dependent on the varying back-grounds of the learners, the status of the language involved and the type of bilingual schooling in question. With some 250 types of bilingual school very few of those studies in the research to date are comparable."

Nous croyons que d'une manière générale un enfant fréquentant une école bilingue a plus de chance d'accroître son niveau d'apprentissage de la langue. Cependant, selon les professeurs impliqués dans une telle expérience, l'éducation ou l'école bilingue retarde d'une façon générale le rythme d'apprentissage et surtout le rythme de l'enseignement. "Some teachers claim that their class is a half year behind schedule as far as the syllabus covered by comparable unilingual classes concerned." (Voir le tableau I ci-dessous).

TABLE I
EFFECTS OF BILINGUAL INSTRUCTION
(Teachers' Estimates)

Grades	More preparation needed?			On Teaching			On Learning		
	No opinion	YES	NO	Speeds it up	Slows it down	No effect	Speeds it up	Slows it down	No effect
X		5	2		6	1		7	
1		2			1			1	
2		3	2		4	1		4	1
3		2	1		2	1	1	1	1
4		4	1		4	1	1	3	1
5		3				3			3
6	4	6	2		7	2		4	5
7	2	2			1	1		1	1
8	2	5	1		5	1		5	2
9	1	6			4	1		4	1
10	1	2	1		2	1		3	1
11 12	1	2			2			1	1
Total Teachers	11	42	10	0	39	13	2	34	17

Teachers' estimates of the effects of bilingual instruction on their teaching on the learning of their students. The teacher is counted for each class in which he teaches. In the totals, however, he is counted only once.

Les problèmes émotifs qui peuvent être engendrés par une situation d'enseignement bilingue sont de trois ordres: insécurité linguistique, loyauté linguistique et ségrégation culturelle. Certains vont même jusqu'à dire que les écoles bilingues recèlent d'un plus grand nombre "d'enfants-problèmes" que dans tout autre type d'école. Pour être juste et objectif, nous sommes convaincus que les enfants qui fréquentent ce type d'école ont au moins autant de problèmes psychologiques.

Toutes ces réserves jointes aux considérations sur le rôle extrêmement limité de l'école invitent à la plus grande prudence. L'école bilingue se situe dans l'ordre des moyens possibles pour améliorer les résultats en apprentissage linguistique. On ne devrait pas recommander d'en généraliser l'application. A la limite l'implantation d'une école bilingue devra toujours nécessiter au préalable l'élaboration d'un projet pilote soigneusement contrôlé. Mais nous préconisons surtout une école qui, sans être institutionnellement bilingue, offrira toutes les garanties à un immigrant comme à tout Québécois d'amorcer le processus d'apprentissage du français et de l'anglais.

Dans la rubrique précédente, nous n'avons pas voulu discréditer l'école, ni l'abolir. Elle joue un rôle nécessaire voire indispensable dans les limites qui lui sont propres. Nous avons voulu dénoncer l'attitude qui prévaut généralement dans les milieux élitiques québécois, attitude qui consiste à donner plus d'importance à l'école, microcosme de la société, qu'à toutes les autres cellules qui composent le macrocosme québécois. Nous hésitons cependant à déclarer que cette attitude est plus néfaste que les faiblesses pédagogiques touchant l'enseignement des langues secondes et qui affligent le système scolaire québécois. En supposant que le rôle joué par l'école dans l'apprentissage des langues

secondes soit ramené à des proportions normales dans l'esprit des Québécois, il resterait à appliquer certaines réformes pédagogiques pour combler les lacunes.

Nous ne sommes pas prêts à admettre qu'il est possible de se passer de l'enseignement ou de l'école. Nous sommes cependant convaincus que les résultats de tout apprentissage sont meilleurs si l'ensemble de la société prend la relève de l'école, renforce l'amorce d'acquisition. Par exemple, ont appris plus facilement une langue seconde ceux qui ont pu, en dehors des séances d'apprentissage scolaire, mettre en usage, "pratiquer" en situation d'échanges sociaux, de dialogues, les éléments linguistiques et culturels qu'on venait de leur présenter. C'est dans cet esprit que nous voudrions interpréter les paroles de Yvan Illitch: "Ce que l'on a appris nous est souvent venu comme par aventure, et ce que l'on a voulu consciemment apprendre n'a que peu de rapport avec un programme d'enseignement. Ainsi, l'enfant a découvert dès son plus jeune âge le langage, sans qu'il lui fût enseigné. Il parlera assurément plus vite si ses parents lui prêtent attention. La connaissance d'une deuxième langue est due dans la plupart des cas à des circonstances particulières: changement de domicile, voyage, rencontre, etc. Croit-on encore que le goût de la lecture s'apprenne à l'école? Interrogez l'amateur, il vous répondra que oui, insistez et il reconnaîtra bien volontiers qu'il n'y avait pas réfléchi et que sa première réponse était erronée." (Yvan Illitch - *Une société sans école*, pp. 30 et 31).

En fait ces conclusions sont confirmées par les principales enquêtes menées pour le compte de la Commission Gendron. Dans le rapport présenté par Brazeau et Carlos, la moitié d'un chapitre est consacré aux *modes d'apprentissage de la langue seconde* (pp. 109 à 114). Il nous a semblé difficile de faire la synthèse de ces quelques pages tant les données qu'on y a recueillies s'intègrent dans l'esprit de cette

rubrique et viennent confirmer le rôle que jouent les différentes cellules de la société dans l'acquisition d'une langue seconde. Il nous a semblé difficile de retrancher le moindre détail du rapport sans en changer l'esprit et la complétude. Ainsi à la page 109 et suivantes Brazeau et Carlos rapportent: "Les données du bilinguisme selon l'âge et l'éducation nous ont montré que les mécanismes d'acquisition d'une compétence convenable dans une langue seconde sont probablement assez peu liés à la formation scolaire. Comme on peut le voir au tableau II, l'école vient en tête des contextes qui ont contribué à l'acquisition de la langue seconde seulement dans le cas des "autres" qui sont compétents en anglais. Même pour ce sous-groupe le contexte "travail" ne vient pas loin derrière comme cadre d'apprentissage. Pour les trois autres cas d'apprentissage d'une langue seconde, le milieu de travail est plus souvent mentionné que l'école. La différence entre la fréquence de mention des deux contextes est surtout remarquable chez les francophones compétents en anglais; chez les "autres" et les anglophones parlant français, l'écart est minime. Malgré les programmes d'apprentissage de l'anglais dans le système scolaire francophone, ce n'est qu'à l'arrivée sur le marché du travail que les pressions sont assez fortes pour que le processus d'acquisition de la langue seconde devienne efficace. *Pour leur part les anglophones, qui apprennent le français un peu plus souvent au travail qu'à l'école, ne subissent pas les pressions du milieu du travail aussi fréquemment que les francophones et les autres.*"

"Passant aux autres contextes, on découvre que le voisinage est le facteur le plus important d'apprentissage pour les anglophones. Etant donné la ségrégation résidentielle des groupes anglophones et francophones à Montréal, ce phénomène existe parce que ce sont les anglophones de statut social inférieur qui sont les plus souvent bilingues. Ce

sont en même temps ceux-là qui résident le plus souvent dans des quartiers où ils côtoient des francophones et des "autres", la ségrégation résidentielle étant d'abord un phénomène de classe sociale. De la même façon, en constatant la coïncidence du bilinguisme des anglophones de statut social inférieur et de la ségrégation résidentielle atténuée pour cette catégorie de personnes, on peut retracer l'explication de l'importance plus grande de la famille comme contexte d'apprentissage chez les anglophones."

TABLEAU II: IMPORTANCE DES CONTEXTES D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE SECONDE PAR GROUPES LINGUISTIQUES (Pourcentages de mentions entre parenthèses)

ORDRE D'IMPORTANCE DES CONCEPTS	Apprentissage de l'anglais par les francophones	Apprentissage de l'anglais par les "autres"	Apprentissage du français par les "autres"	Apprentissage du français par les anglophones
1	Travail (46)	Ecole (56)	Travail (42)	Voisinage (41)
2	Ecole (35)	Travail (47)	Ecole (38)	Travail (36)
3	Voisinage (28)	Voisinage (23)	Voisinage (31)	Ecole (33)
4	Voyages (15)	Voyages (23)	Voyages (19)	Famille (18)
5	Famille (11)	Famille (8)	Familles (10)	Voyages (11)

Mais revenons au milieu de travail et à l'école. La fréquence brute de mention d'un contexte d'apprentissage ne suffit pas à saisir entièrement l'importance d'un contexte. Même mentionné moins souvent l'école apparaîtrait plus importante si l'on découvrait qu'elle est une condition nécessaire pour

répondre aux pressions du monde du travail. La question peut être formulée comme suit: Les gens pour qui le milieu de travail joue le rôle de contexte d'apprentissage de la langue seconde sont-ils ceux pour qui l'école a déjà joué ce rôle? Au tableau III on détient réponse à cette question. Il s'agit d'une réponse négative. A peine 16% des "autres" qui apprennent le français au travail disent l'avoir déjà bien appris à l'école. Par ailleurs 25% et 27% des anglophones et des francophones pour qui le milieu de travail a permis l'acquisition de la langue seconde mentionnent aussi l'école comme facteur d'apprentissage. L'école joue aussi un rôle chez 36% des "autres" qui apprennent l'anglais au travail. Même ce dernier pourcentage est insuffisant pour croire à la nécessité d'une base scolaire pour répondre aux pressions du milieu de travail. Une infime partie de la population apprend à utiliser la langue seconde à la fois à l'école et au travail. Selon les données du sondage, ces deux contextes fonctionnent indépendamment l'un de l'autre."

"Il reste à voir si "école" et "travail" jouent un rôle équivalent pour toutes les catégories d'âge et d'éducation. Mais avant de passer à ces variables, notons que l'acquisition de l'anglais pour les francophones varie selon les régions du Québec. A Montréal, le milieu de travail est nettement plus important que l'école (44% de mention contre 32%). Dans les autres grandes agglomérations du Québec, la pression du monde du travail est moins forte que celle de l'école (46% des mentions contre 60%). Dans ces villes, on semble inculquer l'anglais à l'école même si les gens sont moins susceptibles d'en avoir besoin dans le milieu de travail. Dans le reste de la province, l'importance spéciale de l'école s'estompe et le rôle de l'école correspond plus à celui du monde du travail (38% et 44% de mentions, respectivement)."

"Comme on devait s'y attendre, plus les travailleurs sont jeunes plus le rôle de l'école dans l'apprentissage de la langue seconde est grand et moins l'influence du milieu du travail se fait sentir. Les francophones de moins de 24 ans mentionnent 13% plus souvent l'école que le travail. Déjà dans la catégorie des 25-34 ans, le milieu du travail surpasse de 10% l'école. L'écart de fréquence augmente par la suite, atteignant 16% pour les 35-44 ans, 18% pour les 45-54 ans et 22% pour les 55-64 ans. Le même modèle existe pour les anglophones. Il est possible d'en conclure que l'école fournit un apprentissage de la langue seconde bien différent du milieu du travail. Plus gratuit et passif, l'apprentissage à l'école n'a pas le caractère concret et l'urgence de l'apprentissage par le travail. Ceci est tout au moins vrai pour les francophones chez qui les paliers d'âge où le contexte du travail est le plus important sont aussi ceux où le bilinguisme est le plus répandu."

TABLEAU III: FRÉQUENCES RELATIVES CONJOINTES ET SÉPARÉES DE L'ÉCOLE ET DU TRAVAIL COMME CONTEXTES D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE SECONDE

CONTEXTES	Apprentissage de l'anglais par les francophones	Apprentissage de l'anglais par les "autres"	Apprentissage du français par les "autres"	Apprentissage du français par les anglophones
Ecole et travail	12%	16%	8%	9%
Ecole seulement	23%	40%	30%	24%
Travail seulement	34%	31%	34%	27%
Ni école Ni travail	31%	13%	28%	40%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

"L'éducation révèle aussi un modèle attendu. L'école apparaît relativement importante par rapport au travail chez les gens les plus scolarisés. Ceux des francophones qui possèdent un diplôme universitaire reconnaissent le rôle de l'école dans 51% des cas et celle du milieu du travail dans seulement 38% des cas. A l'autre extrême, ceux qui ont moins de 9 ans de scolarité affirment le rôle du travail dans 58% des cas et celui de l'école dans à peine 16%. Le même type de variations par paliers d'éducation se retrouve chez les anglophones. Il faut surtout voir là un processus mécanique: plus on reste longtemps à l'école, plus on est susceptible d'y acquérir la maîtrise de la langue seconde. Mais certains phénomènes partiels valent aussi la peine d'être retenus. D'abord, que chez les francophones, le système scolaire devient un contexte d'apprentissage important sitôt après le cap de la 8^e année d'études (passage de 16% à 54% de mentions), alors que le point tournant chez les anglophones se situe au niveau de la 11^e année d'études (augmentation des mentions de 23% à 42%). En second lieu, on doit noter aussi que les catégories d'anglophones les plus bilingues (quant à l'éducation) sont aussi celles qui apprennent relativement plus souvent au travail qu'à l'école."

"De façon générale, le fait marquant de cette section est sûrement l'importance du milieu de travail comme contexte d'apprentissage de la langue seconde. Par le fait même, le rôle de l'école se trouve diminué. Ceci laisse croire que le recours à l'école pour disséminer le français exigerait des réformes qualitatives de l'enseignement beaucoup plus qu'une simple extension de l'obligation d'apprendre le français durant la formation scolaire. Cependant, si des changements ne se font pas au niveau des pressions du monde du travail, les efforts mis dans le système scolaire peuvent facilement demeurer improductifs. Constatant la prédominance de l'anglais et l'importance de ce même contexte pour l'apprentissage

de la langue seconde, on peut à bon droit se demander si l'avenir du "bilinguisme français" ne nécessite pas de briser le cercle vicieux du monde du travail."

Les conclusions du rapport Brazeau-Carlos ne laissent aucun doute dans notre esprit quant au rôle que peut jouer la société dans l'apprentissage des langues secondes. (A compléter par l'appendice D du rapport Brazeau, page 48 et suivantes). La majorité de la population investiguée par Carlos et Brazeau avait été exposée très tôt à la langue seconde soit dans un milieu donné, soit à l'école. On constate maintenant que pour elle, tout compte fait, l'école n'a pas joué un très grand rôle quant à l'acquisition des connaissances et quant à l'usage de la langue seconde. Et si cette même population avait eu à choisir, à un âge adulte, ses propres démarches pour apprendre le français, quelles auraient été l'ordre de ses préférences? C'est là une hypothèse assez intéressante que nous avons pu nous poser et qui, par extrapolation, et dans une certaine mesure, a pu être vérifiée par René Didier et son équipe auprès d'une population d'immigrants. Encore là, il est assez frappant de constater la concordance des résultats de Didier avec ceux de Brazeau et Carlos. Dans les démarches entreprises par une population d'immigrants (8 groupes) pour apprendre le français on enregistre une préférence très nette pour l'apprentissage par l'usage de la langue française, l'apprentissage par l'intermédiaire de cours se plaçant dans la plus faible concentration des démarches dans l'ordre d'importance.

Récapitulation des démarches entreprises pour apprendre le français

A- Fréquence par ordre d'importance

	ORDRE DES DÉMARCHES								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. en suivant à vos frais des cours privés ou par correspondance					2	3	3		
2. en suivant, aux frais de votre employeur des cours privés ou par correspondance					2	1		3	2
3. en suivant des cours fournis gratuitement par des associations							5	3	
4. en suivant des cours donnés par des commissions scolaires					5	2	1		
5. en suivant des cours des COFI						1	1	1	5
6. en parlant le français au travail	2		4	2					
7. en parlant le français en dehors du travail		5	3						
8. en écoutant la radio, la télévision et/ou en lisant des journaux de langue française	5	2	1						
9. en côtoyant le plus possible des Canadiens-français	1	1		6					

TABLEAU IV

B- Place des groupes dans l'ordre d'importance (moyenne sur 100 arrondie à l'unité inférieure) pour les quatre premières raisons.

<u>1^o choix/Dém.8</u>	<u>1^o choix/Dém.6</u>	<u>1^o choix/Dém.9</u>
PORTUGAIS 73		ISRAEL 98
ITALIEN 67		
BRITANN. 61		
POLONAIS 48	HONGROIS 56	
ALLEMANDS 45	GRECS 46	

<u>2e choix/Dém.8</u>	<u>2e choix/Dém.8</u>	<u>2e choix/Dém.9</u>
ISRAEL 97		
PORTUGAIS 68		
ITALIENS 63		
BRITANN. 56		
POLONAIS 42	HONGROIS 54	
	GRECS 33	ALLEMANDS 40

<u>3e choix/Dém.6</u>	<u>3e choix/Dém.7</u>	<u>3e choix/Dém.8</u>
PORTUGAIS 65		ISRAÉLIENS 94
ITALIENS 63		
BRITANN. 47	HONGROIS 40	
POLONAIS 30	ALLEMANDS 39	
	GRECS 29	

<u>4e choix/Dém.9</u>	<u>4e choix/Dém.6</u>
PORTUGAIS 60	ISRAÉLIENS 93
ITALIENS 56	
HONGROIS 36	
BRITANN. 33	ALLEMANDS 36
POLONAIS 30	
GRECS 21	

La plus faible concentration des démarches, dans l'ordre d'importance, se trouve dans la partie haute du tableau qui correspond à l'apprentissage par l'intermédiaire de *cours* (noter ici la relative importance des cours donnés par les commissions scolaires).

La plus forte concentration se trouve dans la partie basse du tableau qui correspond à l'apprentissage par l'*usage* de la langue française: media d'information (8), langue de travail (6), relations extra-professionnelles (7) et (9).

En d'autres termes, on rencontre ici une distinction capitale —sur laquelle on reviendra à plusieurs reprises— entre la connaissance et l'usage d'une langue et l'on constate d'une manière concrète la priorité de l'usage sur la connaissance.

Ces conclusions rapportées à la page 139, 140 et 141 du rapport Didier (*Le processus des choix linguistiques des immigrants du Québec*) indiquent que l'apprentissage d'une langue seconde est loin d'être un problème que l'école seule peut résoudre. Toutes les ressources de la société doivent être mobilisées; cependant, c'est un problème nouveau pour la société, problème auquel elle n'est pas encore habituée et pour lequel elle n'a pas encore trouvé de recettes. La tentation est grande de dire que si l'école jouait vraiment son rôle c'est un problème de plus que la société n'aurait pas à assumer. Les mémoires reflètent une telle attitude; on sent que le problème linguistique est surtout perçu comme un problème scolaire.

Ainsi, parmi les moyens qu'on suggère pour assurer la promotion du français au Québec, *l'amélioration du français à l'école* se classe bon premier. C'est ce que nous livre une partie de l'enquête effectuée par SORECOM. —*Les mass media, l'attachement à sa langue et les modèles linguistiques au Québec en 1971* (page 192 et suivantes). Les enquêteurs de

SORECOM ont posé la question suivante à une population représentative de francophones et d'anglophones: "Dans quelle mesure ces moyens (la bonne volonté des gens, l'intervention de l'état, l'amélioration du français à l'école, le français comme langue de travail, des affiches et des raisons sociales françaises, des relations étroites avec les pays de la francophonie, l'action des media d'information, la collaboration de la grande entreprise) vous paraissent aptes à promouvoir l'usage du français au Québec?" Voici les données recueillies dans un tableau synthèse où apparaît un indice calculé en donnant un poids à chaque niveau de jugement (excellent reçoit le poids 3, très bon et bon: 2, médiocre: 1, nul: 0).

TABLEAU V

Moyens de promotion

Jugement des francophones et des anglophones sur l'aptitude des divers moyens de promotion de l'usage du français au Québec

	Indice chez les	
	anglophones	francophones
a) la bonne volonté des gens	66	68
b) l'intervention de l'état	43	67
c) <i>l'amélioration du français à l'école</i>	69	72
d) le français comme langue de travail	38	67
e) les affiches et les raisons sociales françaises	45	64
f) les relations étroites avec les pays de la francophonie	40	55
g) l'action des media d'information	53	71
h) la collaboration de la grande entreprise	55	69

(Pour les détails voir le tableau 114 du rapport de Sorécom)

Chez les deux groupes c'est l'amélioration du français à l'école qui reçoit la plus forte cote d'aptitude à promouvoir l'usage du français au Québec. Pour les anglophones, la bonne volonté des gens vient en deuxième position (66) et la collaboration de la grande entreprise en troisième (55); fait important à signaler, le français comme langue de travail en dernière position (38). Pour les francophones, l'action des media d'information prend la deuxième place et la collaboration avec la grande entreprise occupe aussi la troisième (69); alors que les relations étroites avec les pays de la francophonie est le moyen le moins valorisé de tous (55).

Ces résultats ne nous étonnent pas. La perception générale du rôle que devrait jouer l'école est à notre avis une façon pour la société de se disculper, de se sécuriser en confiant à son secteur le plus faible, à sa cellule ayant le moins d'influence, le soin de promouvoir l'usage du français. L'école peut contribuer jusqu'à un certain point à l'acquisition de certaines connaissances du français, langue seconde; ce sont les rapports sociaux qui en assurent l'usage. D'où l'importance d'un milieu favorable à cet échange, à cette communication entre groupes linguistiques différents, d'un climat social serein, d'une pédagogie qui colle à la réalité de ce milieu, bien épaulée par des méthodes dont le contenu atteste ce souci de répondre aux besoins de communication des individus oeuvrant dans ce milieu.

Le rôle du milieu (la société) est déterminant dans l'acquisition et le maintien d'une langue seconde. C'est pourquoi nous avons insisté pour que les compagnies, les industries, les services adoptent une politique de recrutement qui vise directement l'insertion de cadres moyens et supérieurs francophones dans le monde du travail de façon à créer un milieu favorable à l'apprentissage du français, langue seconde, par les cadres anglophones, qui y forment actuellement la majorité. Ces mesures contribueraient également à

implanter l'usage du français à tous les paliers des maisons d'affaires du Québec, tout en assurant son épanouissement. Ces mesures ne visent pas à restreindre toute activité pédagogique dans le monde du travail. Elles veulent s'assurer que les cadres anglophones pourront espérer se servir de la langue qu'ils viennent d'apprendre. Cette activité pédagogique devra se réorienter et s'adapter aux fonctions des individus et même rompre avec certaines didactiques traditionnelles qui veulent faire de l'apprentissage des langues un simple exercice scolaire confiné à des salles dans une école ou dans un laboratoire de langues. Un jour viendra peut-être où le professeur de langue sera la secrétaire du patron, le chef de cabinet ou le directeur adjoint d'un service et que le milieu le plus efficace pour l'apprentissage du français, langue seconde, sera le bureau, ou le service, prenant pour véhicule de transmission l'accomplissement des tâches normales et quotidiennes des cadres non-francophones, tâches qui exigeront l'usage constant du français pour la plupart des fonctions langagières exercées par ces individus.

Le rôle du milieu (la société - les parents) est aussi déterminant dans l'acquisition et le maintien d'une langue seconde par une population d'âge scolaire. Pour John Macnamara cet appui de la société fait lamentablement défaut à un moment où l'école se voit encore une fois chargée de régler une situation linguistique. "It is clear that schools will not succeed against the deep unspoken feelings of the adult world... I am not suggesting that schools play a trivial part; I am rather pointing out that schools need massive support from the rest of society, especially from parents."

"Though most people would agree with all of this, they nevertheless feel that parents have played their part when they have uttered some pious sentiments and then turned the

business over to the schools. Ireland did just this: it placed the whole task of reviving Irish on the schools, particularly the primary schools. A few months ago the president of the Bank of Montreal gave a public address which sounded familiar to Irish ears. He wholeheartedly accepted the need for better understanding among the English and French Canadians and went so far as to say that bilingualism was the key to the solution. Bilingualism however, was in his view something for the schools to concern themselves with rather than for a bank. *I tend to take the opposite point of view expressed to the Bilingualism and Biculturalism Commission by a teaching brother from Chicoutimi: "Je ne crois pas qu'on puisse établir le bilinguisme à l'aide d'un plan scolaire."*

"Moreover the implications of placing the responsibility for the enterprise of bilingualism on the schools are scarcely a credit to those who do so. Such people assume, without empirical evidence but not without reason, that little children learn languages more easily than adults. But, in their attitude is there not more a hint that what goes on in primary school is unimportant compared with what goes on in the adult world? And are they not placing a heavy burden on the weakest sector of society, the sector least likely to rebel? (J. Macnamara - *Perspectives on Bilingual Education in Canada*. 13 p.).

Malgré tout ce qu'on peut dire sur le rôle de l'enseignement (l'école) et sur le rôle du milieu (la société), il n'en reste pas moins vrai que l'élève (l'individu) est le principal agent de son apprentissage d'une langue seconde. En effet, il est vrai de dire que nos connaissances nous semblent être le fruit du hasard. Il est également vrai de dire que nous tirons très souvent nos connaissances d'autres activités que nous appelons loisirs ou travail. Il n'en

est pas moins vrai de dire qu'un apprentissage puisse se concevoir, puisse *bénéficier* d'un enseignement organisé. Cependant, tant et aussi longtemps que l'individu ne se sera pas engagé personnellement, n'aura pas "donné son accord", n'aura pas éprouvé le désir ou le besoin d'apprendre le français comme langue seconde, nous ne croyons pas qu'aucun processus d'acquisition de cette langue puisse intervenir, ni être mené à bonne fin. On ne peut prévoir obtenir des résultats satisfaisants, ni être assuré d'un succès si celui qui apprend ne s'est pas impliqué, volontairement ou involontairement, dans ce processus d'apprentissage. L'engagement personnel est donc une des conditions essentielles pour un apprentissage fonctionnel des langues secondes.

Lorne Laforge
Université Laval

LANGUES ET LINGUISTIQUE, No 1, 1975, pp.155-169

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES
ET LES BESOINS NATIONAUX

Gerardo Alvarez

*Juramos que la libertad
levantará su flor desnuda
sobre la arena deshonrada.*

Pablo Neruda

Gerardo ALVAREZ, Docteur de 3^e cycle (Paris), professeur à
l'Université Laval (Québec).

Une des caractéristiques fondamentales du langage est celle de son universalité par rapport à l'espèce humaine:

- o Tout enfant normal acquiert la langue de la communauté dans laquelle il grandit.
- o Tous les groupes humains – aussi loin que nous remontions dans l'histoire – communiquent au moyen du langage.

La communication inter-groupes

Mais, si l'usage d'une langue naturelle est inhérent à toute communauté humaine, l'on pourrait avancer aussi l'idée qu'au moins une partie des membres de chacune d'entre elles connaît la langue d'une autre ou d'autres communautés, ce qui permet la communication inter-groupes.

Cette affirmation peut être discutable en ce qui concerne la période préhistorique, dans la mesure où nous ne pouvons pas apporter de preuves. En revanche, depuis le début de la période historique, dont nous connaissons le degré très élevé d'échange de biens et d'information, l'existence de cette inter-communication linguistique semble évidente.

Et cela pour une raison bien simple: si la création du langage par l'homme a été un facteur de sa propre humanisation (l'homme se créant lui-même grâce au travail et au développement du langage), il n'est pas possible de concevoir le développement de la culture humaine – telle que nous la connaissons – sans cette communication inter-groupes. Toute communauté humaine qui prétendrait se développer sans échanger de l'information (donner/recevoir) avec les autres groupes humains, serait condamnée à une situation adamique: elle devrait découvrir toute seule toute la

science humaine. Dans notre situation contemporaine, une nation qui n'encouragerait pas ou qui découragerait ou empêcherait chez ses membres la connaissance des langues naturelles les plus importantes du monde actuel, adopterait une position d'autarcie culturelle indéfendable. Elle devrait recréer à elle seule toute la culture humaine, ou bien accepter que les éléments inter-communiquateurs soient exclusivement des membres d'une nation étrangère, ce qui n'est pas sans comporter quelques risques, comme nous verrons plus loin.

Les avatars de l'enseignement des langues

C'est ainsi que nous trouvons dans toutes les communautés humaines, même dans les temps les plus reculés, quelque enseignement des langues étrangères, particulièrement la langue des communautés voisines ou celle d'une civilisation plus ancienne. On a pu parler dans un ouvrage récent de "25 siècles d'enseignement des langues".¹⁾

Ainsi, l'enseignement des langues étrangères apparaît comme un phénomène accepté depuis fort longtemps dans les sociétés humaines, une activité indiscutée, dont le besoin s'impose comme une évidence. Et pourtant, situation paradoxale, c'est en même temps une activité généralement discutée et sujette à révision. De toutes les matières qui composent les programmes d'études d'un pays, nous en trouvons difficilement une plus controversée et prête à subir des soubresauts que l'enseignement des langues étrangères. Tout le monde sait, par exemple, que la première guerre mondiale provoqua aux Etats-Unis une chute brutale dans l'étude de l'allemand: en 1915, l'allemand occupait la première place parmi les langues étrangères enseignées avec 24.4% des préférences; à la fin de la guerre - trois ans

plus tard - les préférences tombent à 0.6%.

La même situation se produit dans les autres pays du continent américain et se confirme pendant la deuxième guerre mondiale: l'allemand disparaît de l'enseignement et ne refait surface qu'à l'époque actuelle.

L'exemple contraire est celui de l'anglais: il commence à s'imposer à l'échelle mondiale comme première langue étrangère à l'issue de la deuxième guerre mondiale, qui met fin à l'hégémonie commerciale, scientifique, technologique et financière de l'Europe et voit l'apparition des Etats-Unis comme l'une des plus grandes puissances de l'histoire moderne.

Critères pour l'enseignement des langues

Il n'est donc pas risqué d'affirmer que l'enseignement des langues étrangères est conditionné par des facteurs économiques, démographiques, politiques, culturels et même idéologiques dont tout le monde n'est pas conscient. Si nous faisons une coupe diachronique dans les programmes d'études d'un pays, nous pourrions suivre, à travers les vicissitudes des diverses langues, les influences économiques ou politiques qui se sont fait sentir sur ce pays.

Cependant, ces facteurs sont généralement passés sous silence à cause de la force des idées reçues, qui tendent à fonder l'enseignement des langues sur des critères plutôt idéalistes (dans le sens de "éloigné de la réalité").

Voyons, pour mémoire, quelques-uns de ces critères:

- a) La beauté de la langue: Certains pédagogues soutiennent que telle ou telle langue est enseignée en vertu de sa valeur esthétique. Ainsi, par exemple, le français et l'italien seraient pour certains des langues belles.

Il va sans dire que les critères de beauté – pour les langues aussi bien que pour toute autre chose – correspondent à des stéréotypes culturels sujets à variation et à discussion.

- b) La clarté ou la précision de la langue: Quelques professeurs affirment que les langues les plus enseignées – l'anglais, le français, le russe – le sont parce qu'il s'agit de langues claires et précises. Dans cette optique, les autres langues ne le seraient pas ou le seraient à un moindre degré. Mais la plupart des linguistes s'accordent à dire qu'une langue n'est jamais enseignée – ou rarement – en raison de sa structure interne. Une démonstration par l'absurde serait celle-ci: supposons que la langue la plus claire, la plus précise, la plus simple, la plus économique est le gyliak de Sibérie ou l'aymara des indiens de la Bolivie: faudrait-il dans ce cas promouvoir cette langue au niveau de première langue internationale et l'inclure dans l'enseignement de tous les pays du monde?
- c) La langue du voisin: Certains pensent parfois qu'une langue est enseignée à cause de la contiguïté géographique. Ainsi, par exemple, dans le cas du Québec, certains affirment que l'anglais devrait être enseigné obligatoirement à cause de la présence voisine des Etats-Unis (et de l'existence d'une majorité anglophone au Canada). Mais le seul facteur géographique n'est jamais décisif dans le monde contemporain. Le Brésil est l'unique pays à parler portugais dans un sous-continent peuplé d'une dizaine de pays de langue espagnole. Pourtant, l'espagnol n'y est guère enseigné. Parfois même, on voudra contrarier le facteur géographique, comme le font ceux qui s'opposent à l'enseignement précoce de

l'anglais au Québec.

- d) Les langues "majeures": D'aucuns pensent que l'on enseigne les langues qui ont le plus grand nombre de sujets parlants; mais en fait le facteur démographique tout seul n'est pas décisif non plus. Les langues qui ont le plus grand nombre de sujets parlants comme le chinois ou l'hindi ne sont pas nécessairement les plus enseignées dans le monde.

Les facteurs socio-économiques

Certes, il y a divers facteurs qui doivent être considérés, mais les plus importants semblent être le poids économique, technologique, culturel et politique des nations. Nous pourrions affirmer que, dans une période historique donnée, on enseigne surtout la langue des nations les plus puissantes du point de vue économique et politique, ou de celles qui ont fait les plus grands apports culturels à l'humanité, ou de celles qui permettent la plus grande contribution technologique (les apports culturels et la contribution technologique étant reliés dialectiquement à la puissance économique et politique).

Tous ces facteurs conditionnent:

- o Le choix de la langue étrangère à enseigner.
- o Sa place dans les programmes d'études.
- o Le rôle que doit jouer son enseignement, et
- o Le contenu de cet enseignement.

Reconnaître l'importance des facteurs socio-politiques et culturels dans l'enseignement des langues revient à dire que chaque pays doit déterminer selon sa propre situation, selon ses propres besoins, quelles sont les langues étrangères qu'il va enseigner et avec quels objectifs.

Besoins individuels et besoins sociaux

Mais avant de continuer, il faudrait préciser les mots "besoins" et "objectifs". Nous parlons évidemment de besoins et d'objectifs sociaux et de l'enseignement public. N'importe quel individu peut apprendre une langue quelle qu'elle soit, en fonction d'objectifs personnels; mais quand il s'agit d'un enseignement qui prétend s'adresser à des milliers, sinon à des millions, de jeunes gens, dans un cadre d'éducation formelle ou institutionnalisée, un pays se doit de tenir compte des besoins et des objectifs de l'ensemble de la société.

Autre précision: les objectifs transcendent la langue en soi. Personne ne peut prétendre enseigner une langue comme une fin en soi. C'est pourquoi on ne peut formuler les buts en termes de langue orale ou de langue écrite ("l'objectif est d'enseigner la langue parlée"). Qu'elle soit parlée ou écrite, la question à laquelle on doit répondre est "Dans quel but enseigne-t-on cette langue?"

Le rôle de l'enseignement des langues

Ce problème des objectifs généraux de l'enseignement des langues rejoint celui du rôle que doit remplir cet enseignement. A ce propos, il est utile de rappeler brièvement les diverses idées qui ont été avancées quant à la fonction que l'on attribue à l'enseignement d'une langue étrangère:

- a) Promouvoir l'ouverture à l'autre, à la culture étrangère.²⁾ Idée généreuse, empreinte du plus riche humanisme, mais qui supposerait, pour l'être véritablement, que l'on s'ouvre à toutes les cultures et donc à toutes les langues. Sinon, nous avons affaire à un seul "autre", un "autre" privilégié.

- b) Développer chez les jeunes le sentiment d'un *relativisme culturel*,³⁾ qui leur ferait comprendre que leur culture n'est pas la seule, et que les solutions que leur communauté a données aux divers problèmes humains ne sont pas les seules possibles. C'est un but généreux, encore une fois, mais peut-être trop ambitieux pour un cours de langue et même pour l'école. Un cours d'anthropologie sociale remplirait mieux cette tâche, si toutefois on pense que l'école peut à elle seule changer les schèmes de pensée des adolescents.
- c) Développer chez les jeunes *l'amour pour la culture étrangère*.⁴⁾ Ici, nous entrons déjà dans un terrain miné, dans la mesure où des facteurs comme les valeurs ethniques ou l'identité nationale peuvent être mis en cause.
- d) Contribuer au *rôle hégémonique* d'un pays donné. Ainsi, certains intellectuels nord-américains – des U.S.A. – ont soutenu que "ne pas enseigner les langues revient à affaiblir notre gouvernement (celui des U.S.A.) dans son rôle hégémonique parmi les nations"⁵⁾ ou que "les jeunes Américains doivent étudier les langues étrangères pour pouvoir participer à la lutte mondiale contre l'Union Soviétique".⁶⁾
- e) Contribuer à la *formation de la culture nationale* et servir d'outil dans le travail pour le progrès et l'indépendance nationale. C'est l'opinion des enseignants de français d'Amérique Latine réunis à Sao Paulo, sous les auspices de l'AUPELF, en 1973.⁷⁾

Attitudes envers la langue et la culture étrangères

Dans cette perspective, il est utile de souligner que

les objectifs de l'enseignement des langues et la fonction de cet enseignement sont en rapport étroit avec les attitudes des étudiants et des professeurs vis-à-vis de la langue et de la culture étrangères. Rappelons une distinction qui est déjà devenue classique.⁸⁾ L'étudiant peut avoir:

une attitude instrumentale, s'il désire étudier la langue comme un outil, pour des raisons professionnelles, pour mieux exercer un métier, etc.

une attitude intégrative, s'il désire apprendre beaucoup plus sur la communauté étrangère, comprendre sa culture, comme s'il voulait devenir un membre potentiel de l'autre groupe. (Il s'agit en général d'un désir, ordinairement inconscient ou inavoué, de s'intégrer au groupe dominant ou au groupe plus prestigieux.)

Certains théoriciens de l'enseignement des langues affirment qu'il faudrait encourager chez les jeunes une attitude intégrative pour faciliter ainsi l'apprentissage de la langue.⁹⁾ Encore une fois, nous devrions commencer par étudier la situation réelle dans chaque pays: dans les pays hégémoniques, il n'y a aucun danger à favoriser chez les jeunes une attitude intégrative et l'amour pour la culture étrangère, dans la mesure où cela ne met pas en cause leur identité nationale. Mais, dans les pays non-hégémoniques, souvent victimes de la pénétration économique et idéologique des nations plus puissantes, une telle attitude peut entrer en conflit avec l'identification à la culture nationale. Dans ce type de pays, une attitude intégrative représente, par exemple, le désir de s'assimiler à la culture des Etats-Unis ou de la France et le désir de se désolidariser de sa propre culture.

Nous pourrions dire que, pour les pays non-hégémoniques,

l'attitude qu'il faut favoriser c'est celle d'une ouverture à l'autre, d'un intérêt sincère pour sa culture, mais sur la base d'une fondamentale fidélité ethnique, qui consiste en un sentiment profond et vital d'appartenance à un peuple et à une culture qui comporte des valeurs aussi importantes et aussi respectables que celles des pays momentanément hégémoniques.

L'attitude du professeur de langues

Ces attitudes concernent aussi et peut-être surtout le professeur de langues étrangères. C'est lui qui est en dernière analyse responsable de la fonction que doit remplir son enseignement. Sans doute touchons-nous ici à des facteurs idéologiques. Mais c'est une discussion qu'il ne faut pas esquiver. Personne ne peut prétendre sérieusement que l'enseignement des langues n'est qu'une technique, une gymnastique acoustico-articulatoire. Le professeur doit avoir, certes, une attitude favorable, sympathique, à la culture étrangère qu'il enseigne, mais d'abord et avant tout il doit avoir une attitude favorable à sa propre culture.

Cette affirmation reste valable - mutatis mutandis - lorsqu'il s'agit de quelqu'un qui enseigne sa propre langue dans un pays étranger: son attitude doit en être une de profond respect pour la culture autochtone, au service de laquelle il met la langue et la culture de son pays. Et ceci non seulement au niveau des déclarations officielles, mais aussi dans la pratique quotidienne.

Les besoins nationaux

Sur la base de tous ces éléments, nous pourrions préciser le rôle de l'enseignement des langues:

- a) Son rôle primordial est l'inter-communication. Aucun pays ne peut se passer de cet enseignement, s'il ne veut pas s'isoler culturellement. Un pays qui n'inclut pas dans son système d'éducation les principales langues étrangères accepte implicitement que cet enseignement soit donné par d'autres institutions, sur les buts généraux desquelles il n'a aucun contrôle.
- b) La fonction de cet enseignement est de répondre aux besoins nationaux, ce qui veut dire que l'étude de la langue étrangère, de la culture étrangère et, en général, l'étude de l'information qui circule dans cette langue doivent être mises au service de la formation et de l'accroissement de la culture nationale.

C'est pourquoi la façon d'aborder l'enseignement des langues peut varier selon les pays. Aux théoriciens qui de Paris ou de New York veulent imposer telle méthode, tel type de langue, tel objectif, il faut opposer un seul argument décisif: est-ce que cela correspond à la *situation* de mon pays? Est-ce que cela répond aux *besoins* de mon pays?

La situation dans chaque pays

Un schéma utile pour aborder ces problèmes pourrait donc être celui-ci¹⁰⁾:

Situation → Besoins → Objectifs → Contenus ...

- a) D'abord, étudier objectivement quelle est la situation du pays, de tous les points de vue possibles: géographique, économique, historique, culturel, social, éducatif, politique, etc. Cette étude ne devrait certes

pas être statique; elle devrait inclure autant l'héritage historique que le projet social pour l'avenir: indépendance nationale, intégration avec d'autres communautés apparentées, développement économique et social, etc.

- b) Cette situation détermine les besoins: langue pour l'information ou pour le plaisir esthétique; pour le contact verbal avec l'étranger ou pour la communication écrite; pour les contacts touristiques ou pour les échanges culturels.
- c) Les besoins actuels et ceux prévisibles pour l'avenir d'après le projet social national déterminent les objectifs.
- d) Ces besoins et ces objectifs déterminent les contenus:
 - o du point de vue linguistique, le lexique de l'inspection à la douane ou d'une leçon d'anatomie; de l'installation à l'hôtel ou des fouilles archéologiques.
 - o du point de vue culturel, le quartier de Montmartre ou les ressources naturelles; le salon d'un grand couturier ou la situation universitaire.
 - o du point de vue idéologique, l'image que l'on veut donner (ou que l'on donne sans s'en rendre compte) de la communauté dont on enseigne la langue.

Conclusion

Nous pourrions conclure en disant que l'enseignement des langues étrangères n'est pas seulement un problème technique. Le professeur de langues aura donc avantage à porter son regard au delà des problèmes méthodologiques, au-delà du matériel audio-visuel et des laboratoires de langue, au-delà

même d'une certaine linguistique appliquée, pour étudier les implications sociales, psychologiques et idéologiques de son activité. C'est alors qu'il pourra prendre conscience du rôle qu'il doit jouer dans son pays, pour contribuer au progrès culturel et social de son peuple.

Gerardo Alvarez
Université Laval

NOTES

1. KELLY, Louis G., *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley, Massachusetts, Newbury House, 1969, 474 p.
2. GIRARD, Denis, *Les langues vivantes*, Paris, Larousse, 1974, p. 49.
3. NOSTRAND, Howard Lee, "Describing and Teaching the Socio-Cultural Context of a Foreign Language and Literature", *Trends in Language Teaching* (Albert Valdman, ed.), New York, McGraw Hill, 1966, pp. 1-25.
4. Pour des formulations du type "aimer la France" ou "aimer la culture française", voir *Le Français dans le Monde*, No 16 (numéro spécial sur l'enseignement de la civilisation française), Paris, Hachette-Larousse, avril-mai 1963.
5. PARKER, William R., "The Language Curtain", *The Language Curtain and other essays on American education*, New York, M.L.A., 1966, p. 114.
6. CONANT, James B., *The American High School Today*, New York, McGraw Hill, 1959, p. 72.
7. Voir *Amérique Latine et cultures francophones*, Actes du Séminaire Régional de Sao Paulo, AUPELF, Montréal, 1974, 130 p.
8. LAMBERT, W.E. et al., "A Study of the Roles of Attitudes and Motivation in Second Language Learning", in FISHMAN, Joshua A. (ed.), *Readings in the Sociology of Language*, La Haye, Mouton, 1970, pp. 473-491.

Voir aussi GARDNER, R.C. and W.E. LAMBERT, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Massachusetts, Newbury House, 1972, 316 p.
9. SAINT-JACQUES, Bernard, *Attitude et motivation dans l'apprentissage du français langue seconde*, Projet d'atelier et bibliographie, Montréal, Colloque FIPF, 1974 (ronéotypé).
10. MARESCHAL, Roger, "Quelques implications de la mise en oeuvre d'un programme de langue seconde", *The Canadian Modern Language Review*, Vol. 31, Novembre 1974, No 2, pp. 130-141.

LANGUES ET LINGUISTIQUE, No 1, 1975, pp. 171-193

LA LANGUE FRANÇAISE EN AFRIQUE OCCIDENTALE :
SON EMPLOI, SON ACQUISITION ET LES ATTITUDES
DES SUJETS PARLANTS EN PAYS FRANCOPHONES

Emmanuel N. Kwofie

Emmanuel N. KWOFIE, Docteur ès lettres (Laval), chargé d'enseignement à l'Université de Lagos (Nigéria).

INTRODUCTION

La langue* est considérée par les linguistes comme un mode de comportement qui est en relation avec d'autres modes de comportement humain, comme par exemple la pensée. K.L. Pike⁽¹⁾ écrivait, en 1954, que "la langue est un comportement, c'est-à-dire un aspect de l'activité humaine qu'on ne doit pas séparer structurellement de l'activité humaine non verbale". Benjamin Lee Whorf,⁽²⁾ examinant de son côté les rapports entre la langue, la pensée et la réalité, disait:

"[...] la pensée est une activité des plus mystérieuses, et c'est l'étude du langage qui nous permet le mieux d'y voir clair. Cette étude montre que la forme des pensées humaines est régie par des lois structurelles qui, pour être inconscientes, n'en sont pas moins inéluctables. Un individu parle donc selon des structures correspondant à des systématisations de sa propre langue [...]"

La langue est incontestablement en relation avec la pensée d'autant plus que la pensée réfléchit la culture. La langue participe ainsi à la culture et doit être considérée comme partie intégrante du patrimoine d'un peuple. Elle peut jouer un rôle unificateur dans une communauté. Par contre, elle peut devenir un élément de désagrégation, dans une

* Mes remerciements vont à Monsieur Conrad Bureau, Professeur au Département de langues et linguistique, qui m'a aidé à soigner l'expression de cet article. Je suis seul responsable du contenu et des erreurs qui y subsistent.

- (1) PIKE, K.L., *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*, Pt. 1, Glendale, California, Summer Institute of Linguistics, 1954, p. 2. (La traduction est mienne).
- (2) WHORF, B.L., *Linguistique et anthropologie, essai* (traduit par Claude Carme), Paris, Editions Denoël (Coll. Grand Format Médiations) 1969, p. 182. (Les points de suspension entre crochets indiquent une omission que je fais.

communauté plurilingue; en d'autres termes, la diversité linguistique peut aider aux tendances séparatistes. Si, dans l'histoire des collectivités humaines, la langue a été un élément de la nationalité, elle a été aussi la cause de troubles politiques.

Dans la mesure où elle existe, la conscience régionaliste se traduit chez les Africains de différents pays par un besoin de coopérer les uns avec les autres. Ce besoin semble tenir essentiellement à des raisons d'ordre politique et économique: le même destin politique, c'est-à-dire la situation d'avoir été colonisé et le fait que le progrès économique ne pourrait vite se réaliser que collectivement.

Toutefois, on peut dire qu'en Afrique occidentale comme ailleurs, la langue est un facteur de solidarité. En fait, la possession d'une même langue, le français, est un des puissants facteurs qui ont présidé à la création de cette organisation que l'on désignait sous le nom d'OCAM. Cette organisation commune regroupait les pays francophones de l'Afrique de l'ouest et le Madagascar.

Deux langues parmi les plus importantes, l'anglais et le français, ont sans doute aidé à la prise de conscience nationale en Afrique occidentale, avant l'indépendance. Mais cette prise de conscience s'est faite, semble-t-il, aux dépens des langues autochtones. C'est ainsi que la conscience nationale, considérée comme étant de première nécessité avant l'indépendance, est devenue, après l'indépendance, un besoin des moins immédiats. Les deux langues de "colonisation", instruments de conscience nationale, semblent avoir supplanté les langues autochtones regardées comme des éléments importants de la culture africaine. Voilà une situation qu'acceptent difficilement ceux qui veulent sauvegarder

la culture africaine.

Aucun pays de l'Afrique de l'ouest n'a cependant prohibé ces langues de "civilisation"; aucun pays de l'Afrique occidentale n'a proclamé non plus de langue africaine seule langue nationale. Il n'est donc pas imprudent de poser que les langues officielles de l'Afrique occidentale coexisteront avec les langues autochtones à moins qu'il ne se passe quelque chose qui fasse évoluer différemment la situation linguistique.

J'ai traité ailleurs⁽³⁾ des conséquences que peut avoir pour l'individu, aussi bien que pour la société, la coexistence de l'anglais, du français et des langues africaines. Cet aspect n'entrera donc pas en ligne de compte ici.

Or, on peut voir deux explications à l'utilisation des langues de colonisation après l'indépendance des Etats africains. Puisque l'anglais et le français sont des langues internationales, elles peuvent aider à l'intercompréhension et à la coopération internationales non seulement en Afrique, mais aussi dans le monde. C'est là, semble-t-il, la raison majeure pour l'adoption de l'anglais par les pays francophones dans leur système d'éducation, et celle du français par les pays anglophones. En second lieu, puisque l'anglais et le français sont des langues très répandues, elles peuvent assurer à l'écrivain africain un public beaucoup plus large. Dans un article portant sur la production littéraire africaine

(3) KWOFIE, E.N., "The Language Question and Language Consciousness in West Africa" dans *The African Studies Association of the West Indies*, Bulletin No 5, Dec. 1972, pp. 5-20.

jusqu'en 1969, Janheinz Jahn⁽⁴⁾ signale que la production littéraire en anglais et en français des écrivains de l'Afrique occidentale dépasse de loin celle en langues autochtones. Il est rare qu'un même écrivain compose ses oeuvres en langue officielle et en langue autochtone. Il y a à cela plusieurs explications: par exemple le degré de facilité dans l'une et l'autre langues; le public auquel l'écrivain veut s'adresser, etc.

Quoi qu'il en soit, il est certain que nous pourrions difficilement satisfaire à nos besoins de communication internationale, étant donné la diversité linguistique: on compte plus de 300 langues en Afrique occidentale. Il y a certes quelques langues de grande diffusion telles que le haoussa, le yorouba, l'akan, le dioula, le wolof, le peul et le malinké. Cependant ces langues sont, par rapport à l'anglais et au français, de pauvres rivales pour diverses raisons.⁽⁵⁾

Or on considère que le maintien et l'emploi des langues internationales, dans les situations multilingues, soulèvent des problèmes linguistiques (l'interférence linguistique et l'altération), sociaux et psychologiques (aliénation et

(4) JAHN, J., "The Scope of Modern African Literature" dans *Research in African Literatures*, (African and Afro-American Research Institute), The University of Texas, Vol. 1, No 2, 1970, pp. 167-175.

(5) Cf. MACKEY, W.F., *Puissance, Attraction et Pression des Langues en Contact: modèles et indices* (Lectures de séminaire), Centre International de Recherches sur le Bilinguisme, Université Laval; voir aussi WEINREICH, U., *Languages in Contact: Findings and Problems*, Mouton, 7th edition, 1970, p. 83.

déracinement culturel), politiques (statut de langues, etc.)⁽⁶⁾ et éducationnels (les problèmes de langue standard, de bon usage et de la formation des professeurs etc.). Ces problèmes sont communs à toutes les communautés plurilingues qui ont passé par la colonisation et qui essaient d'échapper à une "balkanisation" linguistique.

Je me bornerai ici à la discussion de l'emploi du français et des attitudes des sujets parlants africains, vis-à-vis de l'utilisation et de l'apprentissage de cette langue. Mes observations s'appliquent à deux pays francophones: le Sénégal et la Côte d'Ivoire. Quelques-unes de ces observations seraient pourtant valables pour les autres pays francophones d'Afrique occidentale, en raison de l'identité, pour ainsi dire, de leur situation d'antan. La présente limitation tient à l'insuffisance de documents sur les autres pays francophones.

La langue française a commencé sa carrière au Sénégal en 1816, avec l'établissement de la première école primaire par Jean Dard. Les relations franco-sénégalaises remontent cependant au milieu du XVIIe siècle. La Côte d'Ivoire, elle, n'eut sa première école primaire qu'en 1897, cinquante-trois ans après que ce pays eut passé sous l'empire de la France. Ainsi du point de vue chronologique, la langue française a connu un destin beaucoup plus long au Sénégal qu'en Côte

(6) Voir entre autres MACKAY, W.F., *Le bilinguisme: phénomène mondial..* Montréal, Harvest House, 1967; WEINREICH, U., *op. cit.*; pour ce qui est du problème de l'identification de l'interférence dans un contexte africain voir KWOFIE, E.N., "On French in West Africa: Problems & Perspectives of Research" dans *Lagos Notes and Records, Bulletin of African Studies*, Vol. IV, Jan. 1973, pp. 38-51

d'Ivoire. Cependant, les masses du Sénégal restent illettrées en ce qui concerne la connaissance du français tout comme c'est le cas en Côte d'Ivoire. On estime en fait que plus de 90% de la population de l'un et de l'autre pays ne savent ni parler ni écrire le français⁽⁷⁾.

Quelles sont alors les causes de la diffusion restreinte du français?

Je tenterai désormais de répondre à cette question en considérant:

- A- Le rôle du français,
- B- les communautés ou les parties de la population de chaque pays qui sont susceptibles d'employer la langue,
- C- les conditions dans lesquelles la langue est employée.

A- LE RÔLE DU FRANÇAIS

Le Sénégal et la Côte d'Ivoire ont conquis leur indépendance vers les années 1960. Bien avant ce temps-là, le français était la langue du gouvernement, de l'administration

(7) Cf. VERRIERE, L., *La population du Sénégal: aspects quantitatifs* (Thèse de doctorat), Université de Dakar, 1965, p. 77; et Ministère du Plan, *Côte d'Ivoire: population 1965*, juillet 1967.

Le pourcentage indiqué est approximatif. L'aptitude à lire et à écrire qui semble constituer "une connaissance du français" n'est pas définie d'une manière rigoureuse dans ces sources.

et de la presse. Elle servait aussi de langue d'enseignement. Le Gouverneur-Général de l'Afrique occidentale française, Carde, qui n'ignorait certainement pas la politique linguistique de la Grande-Bretagne, cette autre puissance coloniale dans l'Afrique occidentale anglophone, justifiait en 1924 l'emploi du français comme langue d'enseignement et d'administration en ces termes:

"Ce n'est point ici le lieu de discuter sur (sic!) la possibilité ou les avantages de donner à l'indigène une culture intellectuelle en se servant de sa langue maternelle. Si le procédé peut être utilisé dans les pays à langue et à littérature nationales, il se heurte à de nombreuses difficultés chez les noirs de nos possessions où les dialectes très nombreux sont souvent sans analogie. La langue française est la seule qui doive nous occuper et que nous ayons à propager. [...] La langue française sert donc de base à notre enseignement". (8)

Ces opinions, qui représentent la position officielle, exigeaient que le français seul fût employé dans l'enseignement. Elles se fondaient sur le manque de parallélisme entre les langues de l'Afrique occidentale française aussi bien que sur la diversité linguistique. Les remarques de Carde paraissent très pertinentes de prime abord; car que peut faire l'enseignant dans une classe qui comporte des élèves de milieux linguistiques différents? Ces observations, pour avoir été faites dans un contexte politique, n'en soulèvent pas moins un problème important de l'enseignement dans des situations plurilingues. Ce problème devait être reposé, une quarantaine d'années plus tard, par un linguiste français,

(8) *Recueil des textes officiels relatifs à l'enseignement et au personnel de l'enseignement*, Paris, 1929, p. 191.

J. Roggero, ancien directeur de l'Institut de Linguistique Appliquée de l'Université d'Abidjan en Côte d'Ivoire:

"En effet s'il est apparu après les travaux de Dakar que la comparaison du français et des langues maternelles est fort utile pour élaborer de meilleures méthodes d'enseignement du français, cette comparaison exige en Côte d'Ivoire des recherches multiples peut-être peu rentables car la même classe comporte des élèves de milieux linguistiques différents".(9)

Si pourtant on examine attentivement les vues exposées par Carde, dans le contexte plus large de la politique linguistique de la France, on se voit obligé de dire que ses préoccupations étaient d'ordre politique plutôt qu'éducatif. On considérait la propagation du français comme nécessaire, en ce que les lois de la France sont rédigées et promulguées en français:

"Cette diffusion du français, disait le Gouverneur-Général, est une nécessité. Nos lois et règlements sont publiés en français. C'est en français que les jugements des tribunaux sont rendus. L'indigène n'est admis à présenter ses requêtes qu'en français".(10)

La politique française voulait que l'Africain assimilât ou adoptât la culture française (qui s'identifie à la langue française) s'il aspirait à la citoyenneté française:

(9) ROGGERO, J., *Enquête sur le milieu linguistique des élèves de CM à Abidjan*, (polycopié) 1966, p. 9.

(10) *Recueil des textes officiels...* (no 8 supra) p. 191.

"Notre politique d'association l'appelle [c'est-à-dire l'Africain] de plus en plus à siéger dans nos conseils et nos assemblées à la condition qu'il sache parler français".(11)

Cependant la situation linguistique n'était nullement identique dans tous les pays de l'Afrique occidentale française. Si, en Côte d'Ivoire, les divers groupes ethniques parlaient leurs propres langues et dialectes, au Sénégal une langue autochtone, le wolof, jouait déjà en 1829 le rôle de *lingua franca*; cette langue se parlait non seulement parmi les Sénégalais, mais aussi parmi les enfants européens. (12) La langue française continuait néanmoins à être employée au Sénégal, dans tous les domaines de l'activité nationale.

Depuis l'indépendance, la situation a beaucoup changé. Les langues autochtones sont utilisées tous les jours à la radio, au Sénégal, tout comme en Côte d'Ivoire. Toutefois, le français reste la langue de l'enseignement; et l'on peut dire que son importance s'accroîtra, d'année en année, avec l'augmentation des inscriptions scolaires dans les deux pays comme dans les autres.

B- LES GROUPES SOCIAUX ET L'UTILISATION DU FRANÇAIS

Du point de vue linguistique, les populations du Sénégal et de la Côte d'Ivoire sont hétérogènes. Pour identifier les groupes sociaux qui sont susceptibles d'employer le français, on a besoin d'examiner la composition ethnique de la population de chaque pays. Les renseignements sur l'emploi des

(11) *Ibid.*

(12) Cf. THIRIET, A., *L'enseignement du langage dans les écoles primaires du Sénégal*. (Publication No 23 bis 1966/7 du Centre de linguistique appliquée de Dakar [CLAD]).

diverses langues, dans les différents groupes ethniques, font ordinairement défaut dans les recensements. On remarquera que, si le groupe ethnique tend à se définir linguistiquement, cela ne suppose pas nécessairement qu'il y ait correspondance entre le groupe ethnique et les langues employées par les membres du groupe. On sait que l'emploi d'une langue est une affaire individuelle.

Faute d'enquêtes sociolinguistiques, on peut se renseigner indirectement sur l'utilisation des langues en examinant la répartition géographique et numérique des ressortissants d'un pays, les professions que peuvent exercer les divers groupes sociaux, aussi bien que le statut des langues.

Selon L. Verriere⁽⁷⁾ il y avait au Sénégal, en 1965, plus de 3 millions d'Africains, 38,000 Européens, 15,000 Libanais et Syriens. On comptait de plus 8,000 résidents non africains. Tous les groupes non africains constituaient 2% de la population du Sénégal. 77% de la population non africaine, soit 47,000 personnes, résidaient à Dakar, la capitale, et dans sa banlieue, c'est-à-dire dans le Cap Vert. Voici la répartition des divers groupes ethniques dans la région du Cap Vert:

Lebous (Les Lebous sont considérés comme apparentés aux Wolofs)	88% de la population totale Lebou.
Européens (dont la plupart é- taient probablement français)	79% de la population totale européenne.
Libanais et Syriens	66% de la population totale libano-syrienne.
Wolofs	18% de la population totale Wolof.
Toucouleurs	11% de la population totale toucouleur.

D'autres groupes de l'Afrique 41% de la population totale
noire des groupes africains
non sénégalais.

Il est ainsi évident que la grande majorité de la population non africaine se trouvait dans la région du Cap Vert. Cette population ne constituait cependant que 11% de la population entière du Cap Vert. Quoi qu'il en soit, on peut dire que le degré d'interaction entre les différents éléments de la population serait plus élevé ici qu'ailleurs.

La plupart des éléments non africains, plus particulièrement les Français, travaillent en général dans les industries, l'administration et dans les institutions scolaires, tandis que les Libanais et les Syriens sont généralement dans le commerce.

Or, selon l'estimation du Ministère du Plan et du Développement, il n'y avait dans le commerce, l'industrie et dans les services publics, que 24,000 non-Africains par rapport aux 200,000 Africains dans les mêmes secteurs⁽¹³⁾. Puisque le français est un outil indispensable dans ces secteurs, on conçoit que ces 200,000 Africains doivent parler français au travail, bien qu'il se puisse que ce ne soit pas forcément le cas des manoeuvres. Il faut ajouter à ces catégories les étudiants qu'on considère généralement dans les recensements comme "inactifs".

La position n'est pas aussi claire, en ce qui concerne la Côte d'Ivoire, parce que la composition exacte de la population non africaine n'est pas spécifiée. On sait cependant

(13) Ministère du Plan et du Développement, Service de la Statistique, Dakar, février 1964.

On peut penser que, sans l'influence des éléments non-africains dans la vie publique et privée des Africains, les langues africaines seraient utilisées peut-être beaucoup plus fréquemment. L'absence de l'influence française n'empêchera pas cependant que la langue française soit employée par les Africains, cultivés ou non. On remarquera ici que les Africains non cultivés peuvent employer une variété du français autre que le français standard.

B- *LES CONDITIONS DE L'EMPLOI DU FRANCAIS*

Pour ce qui est de l'emploi du français, l'interaction sociale au Sénégal et en Côte d'Ivoire semble revêtir les formes suivantes, l'acte de communication supposant au moins deux personnes:

1. un non-Africain et un Africain cultivé ou non dans les services publics et dans certains secteurs privés;
2. un Africain cultivé et un Africain cultivé ou non cultivé dans la vie publique et privée (par exemple dans les écoles, l'administration, le commerce, les magasins, les restaurants "populaires" et dans la famille);
3. un Africain non cultivé et un Africain non cultivé dans le commerce (ils peuvent employer une variété du français autre que le français standard).

L'emploi obligatoire du français dans les institutions nationales et dans le milieu économique présente peu d'intérêt. Il paraît plus intéressant de considérer jusqu'où, ceux qui se servent du français obligatoirement, c'est-à-dire sous pression qu'ils soient cultivés ou non, continuent à utiliser

qu'il y avait vers les années 1960, 15,000 Européens dont la moitié résidaient à Abidjan, la capitale; c'étaient des employés du gouvernement et des commerçants (planteurs de cacao et de café entre autres). Ainsi, on peut s'attendre à une situation linguistique semblable à celle du Sénégal. La proportion des non-Africains par rapport aux Africains qui comptent 365,000 employés dans les secteurs publics et privés, est cependant plus faible qu'elle ne l'est au Sénégal.

Or, puisque les groupes non africains sont hétérogènes et tendent à se regrouper sur des bases ethniques, il en résulte peu de contacts entre les non-Africains et les Africains.⁽¹⁴⁾ Le français apparaît ainsi comme un moyen de communication de première importance pour les Africains de milieux linguistiques différents. Il semblerait jouer un rôle secondaire du point de vue de l'interaction sociale entre Africains et non-Africains. Les groupes non africains en Afrique occidentale ont augmenté⁽¹⁵⁾ depuis l'indépendance; mais les contacts entre Africains et non-Africains demeurent insignifiants. Les non-Africains qui ont des contacts suivis avec les Africains, en dehors de ceux indispensables à leur travail, sont, selon le dire de certains, des personnes dont le mode de vie et l'appartenance sociale diffèrent peu de ceux auxquels ils étaient habitués dans leur pays d'origine. Ils s'intègrent donc facilement dans le milieu africain. Un fait qui semble pouvoir influencer sur le développement du français est que le nombre des Français en pays francophones pourrait décroître, avec la formation du personnel nécessaire pour les fonctions exercées jusqu'ici par des Français.

(14) Cf. MERCIER, P., "The European Community in Dakar" dans *Africa: Social problems of change and conflict* (ed. P.L. Van den Berghe), San Francisco, Chandler Publishing Co., 1965.

(15) Cf. HIELSCHER, Hans, "The Whites in Africa" dans *African*, no 10, June 1972.

la langue à leur gré.

On a observé que les élèves ne parlent pas français à la maison, parce qu'en général leurs parents ne parlent ni ne comprennent cette langue⁽¹⁶⁾. Les parents qui ne connaissent pas le français peuvent cependant encourager leurs enfants et même les obliger à parler cette langue, afin qu'ils s'intègrent mieux linguistiquement et sociologiquement au groupe cultivé. Il y a d'autres causes à la diffusion limitée du français. Un élève qui s'adresse en français à des compagnons du même milieu linguistique que lui devient un objet de risée. Dans certains cas, on considère même que parler français plutôt qu'une langue autochtone n'est que s'enorgueillir d'une connaissance du français⁽¹⁷⁾. Les attitudes varient cependant. Il y a des élèves qui parlent français dans la famille, soit avec leurs parents, soit entre eux, c'est-à-dire là où il y a deux ou plusieurs élèves dans la même famille. Dans le dernier cas, l'emploi du français tend à se limiter à des situations: a) lorsque les élèves s'entraident pour faire leurs devoirs, b) lorsqu'ils veulent communiquer des secrets⁽¹⁸⁾.

Par conséquent on peut dire que le français tend à s'associer à des activités particulières et éloignées de la vie sociale et familiale. De telles situations ne sauraient étonner personne, si l'on considère que la grande majorité de

(16) Voir THIRIET, A., *Conclusions générales* (Publication no 5, 1964/5, du Centre de linguistique appliquée de Dakar), p. D.8; pour la Côte d'Ivoire cf. ROGGERO, J., *Enquête sur le milieu linguistique des élèves de CM à Abidjan*, C.L.A., mai 1966, (polycopié).

(17) Cf. THIRIET, A., *op. cit.* (no 16), pp. D.8-9.

(18) *Ibid.*

la population nationale et, plus particulièrement, les vieilles générations qui exercent en Afrique occidentale une influence des plus importantes, morale et directrice, n'ont pas de connaissances en français.

La non-utilisation du français dans la vie privée des élèves, exception faite des quelques situations mentionnées, a des analogies à un niveau scolaire plus élevé. Des gens très cultivés (y compris des étudiants et des diplômés d'université) qui ont des contacts avec des parents non cultivés, c'est-à-dire illettrés, qu'ils soient dans des centres urbains ou dans des villages, se voient obligés de parler la langue autochtone et de réserver le français à d'autres situations:

"Les parents au village ne parlent pas le français, non. Ils parlent la langue vernaculaire; ainsi quand je me trouve en milieu familial, à la maison, je parle la langue vernaculaire [...] (19).

Cette vue exprimée par un étudiant de l'Université d'Abidjan se retrouve jusqu'à un détail près chez une étudiante de l'Ecole Normale de l'Enseignement Technique d'Abidjan (ENET), âgée de 22 ans lors de l'enquête en 1968:

"[...] à la maison je parle le français, mais lorsque je me trouve en présence de grands parents, de tantes qui ne comprennent pas le français je leur parle l'agni"(20).

On peut donc se demander si de telles situations ne découragent pas les élèves dans leur apprentissage du français.

(19) Le sujet parlant était âgé de 23 ans lors de l'enregistrement des conversations d'où je tire cet extrait.

(20) Le sujet parlant, qui est marié, parle français avec son mari.

Le devenir du français semblerait d'autant plus incertain que les attitudes n'encouragent pas généralement l'emploi systématique et suivi de la langue. On reconnaîtra que des langues autochtones de grande extension, tels le wolof au Sénégal et le baoulé en Côte d'Ivoire, aussi bien que le taux élevé d'analphabétisme sont pour beaucoup dans la diffusion restreinte du français.

*DES ATTITUDES DES SUJETS PARLANTS VIS-A-VIS DE
L'EMPLOI ET DE L'ACQUISITION DU FRANÇAIS*

Les éducateurs (et les pédagogues) déterminent en général l'efficacité d'un enseignement dispensé en considérant des facteurs comme la formation ou l'aptitude de l'enseignant, ses attitudes envers son travail, sa façon d'enseigner, la nature des livres dont se servent l'enseignant et l'élève, etc. Il est cependant rare qu'on demande à l'élève d'évaluer ces facteurs, y compris sa propre aptitude.

Croyant, lors de mes enquêtes en 1967-1968, qu'il serait intéressant de recueillir les impressions et les réactions des sujets à propos de l'utilisation et de l'apprentissage du français comme langue officielle, j'ai demandé à quelques-uns de mes sujets d'évaluer les méthodes qu'ils avaient employées pour apprendre cette langue.

Certains ont affirmé que la méthode suivie n'était pas tout à fait efficace; d'autres ont répondu qu'ils n'avaient pas suivi de méthode spécifique; d'autres encore prétendaient que la méthode qu'ils avaient suivie était assez bonne pour leur faire parler le français. On verra donc qu'il n'y avait pas d'unanimité. Tous sans exception s'accordaient cependant à reconnaître que le milieu social joue un rôle de première importance dans l'apprentissage du langage. Voici les

extraits les plus représentatifs des conversations enregistrées sur bandes magnétiques.

Le premier extrait provient d'un étudiant de l'Université d'Abidjan âgé de 23 ans. Il avait commencé à apprendre le français à l'âge de 7 ans, âge qui marque aussi son entrée à l'école:

"Oh! pour apprendre le français, quand il s'agit de méthodes précises, je ne crois pas qu'il y ait existé une méthode précise pour l'étude du français. D'abord, le français, on l'a étudié en bas âge dans les écoles et en dehors de l'école aussi; avec la vie courante, on rencontre souvent et on parle le français des rues. Et avec l'étude, on essaie mieux clarifier le français par confrontation avec ce qui est écrit. C'est là progressivement on arrive à parler le français couramment. Mais quand il s'agit d'une méthode courante pour faire parler immédiatement, ça n'a pas existé; ou alors si ça existe je n'en ai pas bénéficié".

Une opinion semblable à celle que je viens de citer en exemple est la suivante. Le sujet parlant est une étudiante de l'Université d'Abidjan. Elle était âgée de 21 ans lors de l'enquête. Ce qu'elle dit diffère cependant de l'opinion précédente en ce qu'elle est plus précise:

"Non, eh, puisque le français est la langue officielle du pays, une fois à l'école c'est ce qu'on apprend soit par la grammaire ou par les exercices pratiques de français. Mais, seulement, il y a pas de méthode précise, et nous nous débrouillons après les cours parlant le français entre nous de sorte que, enfin, en général, nous ne sommes pas tellement doués en français."

Ce que dit un autre étudiant de la même université représente un point de vue différent des précédents. Le sujet parlant avait alors 23 ans:

"La méthode par laquelle moi-même j'ai été initié

à la langue française, je crois qu'elle était suffisamment bonne justement pour me faire parler cette langue à l'âge où j'allais à l'école. Seulement, j'étais placé dans un milieu [...] tellement englobant, tellement influent que j'ai eu pas mal d'handicaps à ce point jusqu'à un certain âge où j'ai commencé à parler couramment le français."

Comme le précédent, l'extrait qui suit reconnaît l'influence du milieu social sur l'utilisation du français. Le sujet parlant était âgé de 22 ans. C'est une femme mariée, qui étudiait à l'Ecole Normale de l'Enseignement Technique d'Abidjan.

"On a choisi le français comme langue nationale il n'y a que quelques années. En tout cas, à mon avis, je trouve que c'est bien. Mais, dans la vie sociale, il y a certains problèmes qui se posent. Par exemple, arrivés, des élèves en classe parlent français, mais une fois qu'ils arrivent à la maison ils parlent leur langue maternelle. Il y a des difficultés."

Dans la plupart des cas (j'ai interrogé 103 sujets) les sujets à qui j'ai posé la question: "Comment avez-vous appris le français?" ne savaient pas trop quelles méthodes ils avaient utilisées, ce qui est d'ailleurs évident dans les réponses. Que certaines des réponses soient vagues ou imprécises s'explique probablement par le fait que la plupart des locuteurs d'une langue ne réfléchissent pas généralement à la façon dont ils ont appris la langue. Il se peut aussi que quelques-uns des sujets interrogés n'aient pas pu formuler leurs expériences, tant la mémoire leur faisait défaut. On reconnaîtra qu'il faut de l'introspection avant tout en ces choses. Certains considéraient la question posée comme étant peu pertinente puisqu'ils regardaient le français comme "langue maternelle": le français est employé dans quelques foyers par les parents aussi bien que par les enfants, écoliers et lycéens en Côte d'Ivoire (10 sur 43 lycéens parlent français

à la maison); dans certains cas, le français est la langue qui se parle le plus fréquemment à la maison (selon le dire de sujets parlants) bien que les parents et les enfants parlent la même langue autochtone.

Je cite en exemple les paroles de deux lycéens appartenant à des milieux linguistiques différents. Ils ont tous les deux 17 ans:

"A la maison nous parlons le français et c'est rare que nous parlons le baoulé. Le français, je l'ai appris comme à l'école encore par mes parents. Mes parents sont instruits en français."

"Mon père, c'est un docteur. Il n'a pas l'habitude de parler l'agni et on parle que le français [...] à la maison. On parle rarement l'agni. On s'intéresse que le français."

Une situation à laquelle j'ai fait allusion plus haut est évoquée par un autre lycéen âgé aussi de 17 ans, dans l'extrait suivant:

"A la maison je parle particulièrement le français, parce que ma mère nous oblige de parler le français afin que chacun de nous s'en tire pas mal sur la route quoi."

Enfin je dirais que, s'il existe, parmi les élites de pays anglophones de l'Afrique occidentale, une tendance qui consiste à encourager l'apprentissage de la langue officielle par les enfants, avant que ces derniers aient acquis des connaissances de la langue maternelle⁽²¹⁾, cette même tendance

(21) Cf. ANSRE, G., "The Need for a Specific and Comprehensive policy on the Teaching of Ghanaian Languages" dans *The Study of Ghanaian Languages* (eds. J.R. Birnie & G. Ansre), Accra, Ghana Publishing Company, 1969, pp. 8-9.

se retrouve chez des gens cultivés en pays francophones. Cette tendance n'implique pas nécessairement, à mon avis, le rejet de nos langues. Elle représente une tentative, de la part de parents, de se plier à des exigences, voire à une situation qui veut que la connaissance de la langue officielle soit la condition première de la réussite dans les études de l'enfant.

Qu'on me permette de citer à ce propos des réponses qui, quoique peu pertinentes à la question posée, sont significatives (je cherchais à savoir comment les répondants enseigneraient la langue maternelle à leurs enfants!).

La première réponse provient d'une étudiante de l'Université d'Abidjan, âgée de 21 ans, dont le père est appolonien et la mère abouré; elle est donc d'une famille mixte du point de vue linguistique:

"On n'a pas encore envisagé ce problème parce que plutôt maintenant, les jeunes ménages ont tendance à parler le français aux enfants. Ce n'est peut-être pas une bonne méthode, mais d'une part les enfants sont favorisés à l'école et pourraient parler le français à peu près au même titre que les petits Français eux-mêmes. Seulement, entre temps, de temps en temps, il faudrait quand même que les enfants apprennent la langue maternelle pour ne pas la perdre."

Cette vue ne diffère pas de cette autre qui suit que dans le détail. Le sujet parlant est un Technicien des Travaux Publics âgé de 24 ans:

"Je crois que je ferais le contraire de ce qui se passe actuellement, c'est-à-dire, mes enfants parleront le français à la maison pendant les neuf mois de scolarité; et les trois mois de vacances je les enverrai au village où ils apprendront quelques mots de notre langue maternelle avec le grand-père ou bien la grand-mère [...]. Je les obligerai à parler souvent le français entre eux, parmi leurs camarades."

Si, de l'avis de certains Africains, les attitudes des gens cultivés semblent suggérer que les langues africaines ont peu de mérites, en tant que matières à enseigner et à étudier, ces attitudes sont une conséquence fâcheuse de la situation politique et linguistique dans laquelle se trouvent les pays d'Afrique et dans laquelle est impliqué le destin de quiconque veut être instruit. Seule une décision politique peut changer cette situation. Il serait erroné de prétendre que ces attitudes sont répandues chez tous les lettrés de l'Afrique occidentale et qu'elles leur sont propres. Mains Africains, politiciens, sociologues, historiens aussi bien que linguistes se soucient à juste titre depuis longtemps, mais plus particulièrement depuis l'indépendance, de l'oubli où certaines langues africaines semblent tomber. Mais c'est là un problème auquel on ne peut pas proposer de solutions sans tenir compte des réalités économiques, politiques, académiques et linguistiques de l'Afrique. Aussi ce problème restera-t-il dans la mesure où les réalités africaines demeureront inchangées.

Emmanuel N. Kwofie
Université de Lagos
Nigéria

COMPTE RENDU

Dictionnaire étymologique de l'ancien français (DEAF), publié par Kurt Baldinger avec la collaboration de Jean-Denis Gendron et Georges Straka, Fascicules G 1, 2, 3; Index G 1-3; Complément bibliographique 1974, Québec (Presses de l'Université Laval), Tübingen (Niemeyer), Paris (Klincksieck) 1974.*

La parution des trois premiers fascicules de cette entreprise monumentale marque une étape dans l'histoire de la lexicographie galloromane. Grâce aux dictionnaires de Godefroy et de Tobler-Lommatzsch auxquels s'ajoute maintenant le DEAF, l'ancienne langue française (des origines à 1350) aura été traitée avec une exhaustivité et une analyse philologique inégalées dans la Romania. Certes, étant donné qu'il existait déjà deux grands dictionnaires du français médiéval, on pourrait douter de l'urgence de la présentation, dans ce même domaine, d'un troisième ouvrage du même genre. Mais, les trois premiers fascicules du DEAF devraient convaincre du contraire le critique le plus exigeant: ce dictionnaire cumule, avec un matériel très complet, plus complet que celui des deux autres ouvrages réunis, les résultats des recherches les plus récentes. En outre, des innovations méthodologiques qui sont mises à l'épreuve dans ses pages, constituent des jalons intéressants pour une orientation nouvelle de la lexicologie. La dédicace à la mémoire de Walther von Wartburg montre que les comparaisons ne se feront pas seulement avec le Gdf et le TL; une confrontation avec le travail de recherche étymologique accompli par le FEW s'impose d'emblée.

I. Buts du DEAF

Peu d'auteurs de dictionnaires ont formulé leurs conceptions aussi clairement que Baldinger dans l'introduction du fascicule G 1: «Le DEAF (Dictionnaire étymologique de l'ancien français) se propose de décrire l'ensemble du vocabulaire français depuis les Serments de Strasbourg jusqu'au milieu du 14^e siècle. Ce vocabulaire sera présenté par familles de mots et placé à la fois dans le contexte de l'histoire de la langue française et dans le cadre de l'évolution des langues romanes. Le DEAF veut donc être - toutes proportions gardées - un petit FEW pour le domaine et l'époque de

* Compte rendu publié en allemand par Max Pfister dans ZrP 91 (1975) et traduit par Frankwalt Mühren et Claude Sirard.

l'ancien français>>.

La notion d'*étymologie* est prise, dans le DEAF, au sens d'un système de classification génétique, cf. l'*Introduction*, p. XIII: «Pour nous, c'est la filiation génétique des formes et des sens qui est donc le principe essentiel de classification... Ainsi, notre dictionnaire veut être étymologique au sens moderne du mot en donnant la biographie des mots à l'intérieur de la famille étymologique à laquelle ils appartiennent>>.

II. Le DEAF et le FEW

Certes, le travail de rédaction au FEW a marqué l'auteur du DEAF, mais le DEAF est plus qu'un «FEW pour l'ancien français». L'orientation méthodologique différente ne peut être que partiellement comparée à celle du FEW.

Introduction, p. IX: «Si le DEAF est, quant à l'ampleur du but qu'il se propose, beaucoup plus modeste que l'immense Thesaurus du FEW, il s'efforcera d'être, dans le cadre qu'il s'est choisi, plus complet et plus critique dans le détail>>.

Sans vouloir diminuer la valeur de la grande oeuvre de Walther von Wartburg, on doit admettre que ses matériaux relatifs à l'ancien français et à l'ancien occitan sont les chaînons les plus faibles du FEW. Ces données rudimentaires ne peuvent être complétées et rectifiées que grâce à un travail philologique de détail comme celui qu'effectue le DEAF. Outre le fait que le FEW n'a pas établi de distinction stricte entre la date de composition d'un texte et la date des manuscrits, il est évident que l'immensité du travail d'élaboration ne pouvait pas permettre de clarifier, dans le cadre du FEW, comme il aurait fallu, la transmission historique des textes.

La filiation du DEAF par rapport au FEW est évidente. Baldinger insiste sur ce point dans son introduction, p. XIV: «Sans le FEW, le DEAF serait difficile à concevoir. Ce n'est qu'en disposant de l'immense synthèse de l'histoire de l'ensemble du vocabulaire galloroman, depuis ses origines lointaines jusque dans les ramifications les plus infimes du français moderne et de tous ses dialectes (y compris le matériel des atlas linguistiques), qu'on peut reprendre une partie de cet ensemble pour l'examiner de plus près, de façon plus détaillée, plus complète et plus approfondie>>.

Si le DEAF débute par la lettre G, c'est au FEW qu'il le doit. En effet, Baldinger a préféré commencer le DEAF par G et traiter A-F à la fin, parce que les volumes A-B, C¹ et D-F du FEW ne s'accordent pas avec la conception définitive de cet ouvrage et doivent être rédigés à nouveau (une nouvelle rédaction du volume A est en voie d'achèvement).

Quant à la structure des articles du DEAF, Baldinger note (*Introduction*, p. XVII) trois différences essentielles par rapport au FEW:

- a) Les articles ne sont pas classés par étymons, mais par mots de base des familles étymologiques, p.ex. afr. *regaaignier* ne se trouve pas sous germ. **waidanjan*, mais sous afr. *gaaignier* (à côté des autres dérivés de *gaaignier*). Il est assez étonnant de constater que la conception de la première

édition du *Dictionnaire de l'Académie* (1694) n'est pas très éloignée des méthodes de présentation lexicographiques les plus récentes. Ce principe de classement a surtout l'avantage de faire figurer dans un même volume les mots dont l'étymologie est connue et ceux dont elle est inconnue, et de faciliter la recherche au lecteur ignorant l'étymon d'un mot. De plus même avec un classement étymologique semblable à celui du FEW, les innovations techniques du DEAF, en fournissant de multiples index, auraient évité cet inconvénient. Le système adopté par le DEAF peut poser des problèmes quant au choix de la graphie (normalisée, c'est-à-dire francienne) du mot de l'ancien français placé en tête de l'article. Le classement par mots de base est toutefois un classement sûr (ce qui n'est pas le cas d'un classement par étymologies) et a montré son efficacité dès les trois premiers fascicules.

- b) Contrairement au FEW, l'unité lexicale d'un mot reste intacte. Dans le FEW, la classification sémantique exige en effet une répétition des formes; v. par ex. FEW 17,529 germ. **warnjan*: 1. "warnen" - afr. *garnir* v.a.; 2. "schützen, bewahren" - afr. *garnir* v.a.; "ausrüsten, schmücken" - fr. *garnir*. Au DEAF c'est l'expression d'un signe linguistique qui forme une unité; la fragmentation se fait dans la partie sémantique.
- c) Le FEW ne sépare pas le système graphique de la structure sémantique tandis que le DEAF les sépare clairement, cp. Introduction p. XVII: «<Nous séparons le système graphique du système sémantique, car chaque sens peut se combiner en principe avec chaque graphie>>. Cette innovation est justifiée, car de la multitude des graphies en ancien français auraient résulté une présentation confuse et de nombreuses répétitions. La séparation de la liste des graphies et de la partie sémantique de l'article permet de nuancer davantage les sens et d'énumérer les multiples graphies de façon complète.

Il est inutile d'insister sur le fait que la simplification de l'appareil graphique réduit la valeur du FEW pour les études des scriptae ou pour les recherches en phonétique; la vérification des sources primaires est indispensable. Le cas est tout autre dans le DEAF qui donne un aperçu complet de toutes les graphies attestées d'un mot; ainsi, ce dictionnaire deviendra aussi un instrument de travail essentiel pour toute édition future de textes français médiévaux. Il est possible également que des études comparatives des graphies réunies dans le DEAF soient en mesure de dégager des particularités régionales, à condition toutefois qu'elles ne tiennent compte que des éditions non uniformisées et reproduisant le manuscrit de base sans modifications graphiques.

Baldinger note à juste titre (*Introduction*, p. XV) que le DEAF apporte des corrections ou des additions à presque chaque article du FEW. Parfois, de nouvelles perspectives remettent en cause l'étymologie ou certains aspects de l'histoire d'un mot. C'est le cas p.ex. de l'alorr. *warzer* v.a. "observer, être fidèle à" (ca.1190) et du mfr. *garger* "avoir des égards pour" (1372, Gdf 4,224) que Baldinger identifie comme des mots fantômes (DEAF G 262 s.v. **gargier*; il s'agit d'infinitifs reconstruits sur la base de formes analogiques du subjonctif en *-ge*); aussi faut-il supprimer au FEW 17,522 tout le paragraphe I 2, et le type **wardicare*, que Wartburg considérait

comme ancien, devient superflu¹.

Seule une comparaison minutieuse avec les données du FEW permet de découvrir les nombreuses précisions d'ordre étymologique qu'ont pu apporter les rédacteurs du DEAF. Les matériaux supplémentaires peuvent conduire en effet à de nouvelles propositions étymologiques, p.ex. *gaignon* (Boisvert DEAF G 43s. < germ. *WEINON "exprimer une plainte, crier *wei*"), *galeron* "chapeau de fauconnier à bords relevés" (Baldinger DEAF G 89 < GALERUS), *galerie* "porche d'église" (Baldinger DEAF G 92 < GALILAEA; manque au FEW), *ganche* f. (*solers a ganches*) "(peut-être des) souliers munis de ces pointes recourbées ou pigaches, fort à la mode au 12e s." (Baldinger DEAF G 115s. < abfrq. *WENKJAN, FEW 4,50b), *ganote* f. "surcot sans manches, cote" (Baldinger, DEAF G 120, p.-ê. < GUNNA), *ganteces*, **gandenges* "chausses" (Friebel, Boisvert, DEAF G 130, p.-ê. < bret. GONIDEK), *gardelin* m. "étoupe" (Dugas, Baldinger, [Höfler], DEAF G 167 < néerl. *KAARDLINGEN du fr. *carder*), *guarmenterie* f. "divination" (Möhren DEAF G 284 < NECROMANTIA; FEW 23,153b), *gascort* adj. "assez court" (Huyghe DEAF G 384 < QUASI + CURTUS), **gaumoné* adj. "blet, trop mûr" (Juneau DEAF G 405ss. < CALAMU).

Dans d'autres cas, l'élargissement du matériel de base suscite une discussion instructive, bien qu'un jugement définitif ne soit pas encore possible. p.ex. *galebrun* (Baldinger DEAF G 81s.; FEW 21,550a), *galeran* "butor" (Baldinger DEAF G 87s.), **galice* f. "sorte d'oiseau aquatique" (Baldinger DEAF G 91), *galoche* f. "chaussure" (Baldinger DEAF G 96ss.), *gamite* "peau de chamois" (Baldinger DEAF G 114s., très prob. à joindre à la famille prérom. de CAMOX; FEW 21,217a), *ganquerillé* adj. (Möhren DEAF G 118s.), *garenne* f. "domaine de chasse réservée" (Möhren DEAF G 246s.), *garrot* m. "gros bâton, gros trait d'arbalète lourde, esp. d'arme de jet" (Huyghe DEAF G 339s.).

La correction des graphies fausses peut avoir elle aussi des conséquences pour l'étymologie, p.ex. l'élimination de *gausseté* (lire *fausseté*) rend caduque l'objection contre l'origine espagnole du fr. *se gausser* (< esp. *gozar*; DEAF G 409).

Nous ne pouvons pas passer en revue toutes les corrections de détail apportées au FEW. A titre d'exemple, comparons l'article *galee* (DEAF G 82ss.) avec le FEW 4,27: ligne 11 *galie* (12. -15. jh.) DEAF G 83 l. 11 nouvelle première attestation: Roland 2625; - *galtee* (Froissart - Oud 1660) DEAF G 82,18 nouvelle première attestation: ca.1243 PhNovMemK; - *galiot* "rameur de galère" (FetR - Wid 1675) DEAF G 83,51 nouvelle première attestation: Ambroise (vers 1195); - *galiot* "pirate, corsaire" (13. jh. - Voul 1613) DEAF G 83,57 nouvelle première date: ca.1180; - *galiole* (seit 1418) DEAF G 84,5 nouvelle première date: dep. 1337, Jal; - *galion* "gros navire de guerre" (ca.1300 - Wid 1675): DEAF G 84,7 définition plus exacte "petit navire léger" avec nouvelle date (ca.1165 - ca.1306).

(1) BALDINGER, K., "Ancien français *garger*, les deux vies d'un mot fantôme", *Etudes de langue et de littérature du moyen âge offertes à Félix Lecoy*, Paris 1973, 1-6.

L'article *genitaires* DEAF G 489 montre que les indications du FEW 4,103a reposent sur des attestations incomplètes du Gdf et du TL et qu'elles doivent se lire maintenant:

Afr. *genitaires* m. pl. "organes de la génération" (ca.1125 - ca.1320, PhThBest; Ovide Mor, TL; DEAF), *genetaires* BenSmaureH - 13. Jh., Gdf, TL; DEAF), *geniteres* (vor 1287, TL), *genitaire* f.sg. (PhThBest, TL); (*membres*) *genitaires* adj. (Brunetto Latini, TL).

III. Le DEAF et les dictionnaires antérieurs de l'afr. (Gdf, TL)

Dans son introduction p. XIss., Baldinger traite la question centrale de la position du DEAF face aux deux dictionnaires, Gdf et TL; cp. p. XIII: «Toutefois, son but [du TL] - tout comme celui du Gdf - diffère beaucoup du nôtre. TL et Gdf sont des dictionnaires *philologiques*: ils classent les exemples et veulent aider le lecteur à comprendre les textes. Notre but est - comme celui du FEW - d'ordre *linguistique*. Nous tâchons de dégager de la grande masse des exemples ce qui est important pour l'histoire de la langue française et d'esquisser l'histoire de chaque famille de mots existant en ancien français depuis son origine jusqu'au milieu du quatorzième siècle (avec des perspectives jusqu'au français moderne)». La date limite du DEAF, ca.1350, est respectée soigneusement, à moins que des attestations relevées dans la deuxième moitié du 14e siècle ne laissent supposer que c'est par hasard qu'un mot n'est pas attesté avant 1350; on traite aussi les attestations non datées du Gdf qu'on peut considérer comme étant antérieures à cette date; mais le dérivé *galiotage* m. "piraterie, flotte de corsaires" n'a pas été relevé (DEAF G 84) du moment que ce mot n'est attesté qu'à partir de 1411.

Celui qui utilise le Gdf sait avec quelle prudence il faut aborder les interprétations et les traductions proposées⁽²⁾. Le Tobler-Lommatzsch marque de ce point de vue, pour les textes littéraires, un progrès très notable. Tout comme Tobler-Lommatzsch, les rédacteurs du DEAF s'appuient sur les éditions les plus récentes afin de déceler et de corriger les leçons périmées ou fautives comme on en rencontre précisément surtout dans le Gdf. Cette vérification philologique présente donc, par rapport à ce dernier, un progrès important.

Les attestations tirées du Gdf, mais reconnues comme des mots fantômes ou des erreurs de lecture, sont indiquées dans le DEAF entre crochets. L'utilisateur du DEAF ne saurait deviner quelles recherches, longues et ardues, il a fallu entreprendre pour déceler ces formes; cp. p.ex. [*gaïlle*] (DEAF G 12), [*gaboison*] (DEAF G 18, à lire *gaboisois*), [*gayerie*] (DEAF G 38, non attesté en afr.), [*regaidir*] (DEAF G 40; l'auteur de cette forme fantôme est Ch. J. Richelet, 1832⁽³⁾, [*gaintré*] (*gaffrez*))

(2) BALDINGER, Introduction p. XI: «Si le matériel est extraordinairement riche, le côté philologique de l'ouvrage laisse beaucoup à désirer. Les définitions sont souvent fautives, ou très vagues et induisent en erreur».

(3) Cp. BALDINGER, Introduction p. XV; id.: "Trois pastiches et leurs victimes en lexicologie", Mélanges de Linguistique française et de philologie et littérature médiévales offerts à Paul Imbs, *Tralili* 11, 1973, 141-144. Les articles cités n. 1 et 4 démontrent combien le travail du DEAF anime les recherches.

(DEAF G 55, à lire prob. *saffrez*), [*gallesuie*] (DEAF G 95, à lire *gallesnie*), [*gandion*] (DEAF G 116, à lire *gaudion*), [*ganele*] (DEAF G 118, à lire *gavele* v. *javele*), [*ganon*] (DEAF G 120, à lire *geron*), [*garrage*] (DEAF G 132, à lire *gartage*), [*deswarandé*] (DEAF G 145 à lire *deswaraudé*), [*desesgarder*] (DEAF G 213, erreur de copiste pour *esgarder*), [*garges*] (DEAF G 262, erreur pour *charge*, ad *chargier*), [*garin*] (DEAF G 266, à lire *garni*), [*garer*] (DEAF G 272, prob. erreur de copiste pour *garir*), [*garlandechier*] (DEAF G 281, var. de *garlandache*), [*gatre*] (DEAF G 386s., *Escoce Gatre* nom de lieu), [*gaudillose*] (DEAF G 401, emprunté à un texte mt.), [*gauffrain*] (DEAF G 401, à lire *ganffrain*, ad *chanfrein*), [*gaussetei*] (DEAF G 408s., à lire *faussetez*), [*esgaudir*] (DEAF G 412s., prob. erreur pour *espaudir*), [*gaute*] (DEAF G 415, var. de *geude*).

A la découverte de ces fausses leçons ou mots fantômes du Gdf s'ajoutent nombre de corrections des définitions erronées ou imprécises, p.ex. *galobier* adj. "audacieux, galant, magnifique, gracieux" (DEAF G 96) au lieu de "gaillard" (Gdf 4,212a), *ganler* v.n. "plaisanter" (DEAF G 119s.) au lieu de "hurler?" (Gdf 4,217b), *desgarattier* v.a. "donner un coup de façon à faire trébucher" (DEAF G 135) au lieu de *desgareter* "couper le jarret de" (Gdf 2,591a).

Baldinger, *Introduction*, p. XII, a relevé aussi quelques mots enregistrés par Gdf, mais attestés seulement en moyen latin, en ancien francoprovençal ou en ancien occitan; cp. *galobier* (DEAF G 96, tiré de Girart de Roussillon) et *ganuil* (DEAF G 119, du grec, prob. par l'intermédiaire de l'occitan ou du moyen latin).

C'est en comparant le DEAF et le TL qu'on découvre des lacunes dans le TL; le DEAF est en mesure de les combler grâce à l'examen des textes édités ou réédités dans les dernières décennies. D'autre part, tant au Gdf qu'au TL manquent des commentaires étymologiques; ils sont pourtant nécessaires, et il faut qu'ils soient donnés dans une perspective galloromane, voire romane. Or, là, le DEAF réunit les avantages du TL avec ceux du FEW.

Les qualités d'un dictionnaire étymologique apparaissent clairement si l'on examine les matériaux qui ont été incorporés dans un article, et à ce propos, je relève au hasard les données réunies sous *genitaires* "organes masculins de la génération" (DEAF G 489,3), qui forme un article avec *genitailles*, *genitals*, *genitieres* et *genitoires*. Voici ce qu'on peut dire à la suite de cet examen.

Le DEAF enregistre 16 attestations, tandis que le TL n'en contient que 10, le Gdf deux dont une se trouve aussi dans TL: BenDucF 29110. Cette attestation tirée de la Chronique des Ducs de Normandie est citée par GdfC et par TL d'après l'ancienne édition Michel (1836-1844); Juneau, en rédigeant cet article, a utilisé la nouvelle édition de Fahlin (numéro de vers changé: 29110; graphie changée: *genitaires* au lieu de *genitaires*). La graphie *genitaires* du manuscrit de Tours n'est pas sans intérêt, si l'on se réfère à la distinction que fait le FEW: afr. *genitaires*, *genitaires* (pic.), ce qui laisse croire que la variation graphique *i/e* est dialectale (afr./pic.). Puisque, dans le cas de la Chronique (ms. Tours), il s'agit certainement

d'un texte de l'Ouest⁽⁴⁾, on ne peut pas maintenir l'indication du FEW sous cette forme simplifiée.

Les attestations suivantes ne se trouvent ni dans TL, ni dans Gdf: DEAF G 489 l. 23 LapidALS 1412; l. 24 FloreAW 1904; l. 25 CoincyI25K 6lvar.; l. 26 Bueve3S 11198; l. 27 HelcanusN 59 p. 91, mais on ne peut pas encore identifier, à l'aide du *Complément bibliographique 1974*, les sigles de quatre des cinq attestations intéressantes: a) LapidALS = P. Studer - J. Evans, *Anglo-Norman Lapidaries*, Paris 1924; LapidAL correspond à l'*Alphabetical Lapidary* attribué à Philippe de Taon et daté de ca.1125 (agn.)⁽⁵⁾; b) CoincyI25K 6lvar.: il n'est pas clair de quelle oeuvre de Gautier de Coincy il s'agit [= Coinci, *Miracles de Notre Dame*, p.p. V.F. Koenig, t.II, 1961, p. 239: I Mir 25, vers 61. - Baldinger]; c) Bueve3S 11198: cp. FEW Beiheft Bueve3= *Der festländische Bueve de Hantone*, Fassung III, p.p. A. Stimming (prob. Picardie du sud, ca.1225); d) HelcanusN 39 p. 91: Roman de Helcanus en prose (13e s., TL Helcanus).

Dans le TL et le Gdf ne sont donc enregistrées que deux tiers des attestations de *genitatives* que fournit le DEAF, et cet enrichissement de la collection de matériaux montre l'importance du DEAF pour la lexicographie de l'ancien français. Des dix attestations du TL, une est aujourd'hui dépassée par une édition moderne (éd. Fahlin). Dans le cas des mots bien attestés, il n'est pas facile de faire une comparaison quantitative entre le DEAF et le TL ou le Gdf, puisque les rédacteurs du DEAF renoncent volontairement à l'énumération complète des attestations: on trouve *etc.* par ex. après 10 attestations de *galie* (DEAF G 83,21) et après 4 attestations de *galiot* "pirate, corsaire" (DEAF G 84,2).

Si le DEAF augmente environ d'un tiers les matériaux du Gdf et du TL, c'est aux sources supplémentaires qu'il utilise qu'on le doit. Ces sources sont les suivantes:

- 1) un fichier de textes publiés non littéraires, surtout juridiques (12e - 16e s.), constitué à Berlin et à Heidelberg sous la direction de Kurt Baldinger;
- 2) des glossaires et index de textes littéraires édités, qui n'étaient pas encore à la disposition de Gdf, ni de TL;
- 3) des dépouillements (mécaniques) de textes d'intérêt lexicologique, exécutés à Québec (p.ex. Villehardouin, Viandier valaisan, Coutumes d'Oléron) ou mis à la disposition du DEAF (p.ex. index exhaustif de Wace par H.E. Keller).

Peu de spécialistes possédant des fichiers étendus seraient en mesure de réunir le matériel que le DEAF nous offre. Celui qui croyait que le Gdf et le TL donnaient une image complète du vocabulaire de l'afr. se voit démenti par les trois premiers

- (4) Cp. BECKMANN, G.A., *Troyaroman und Normannenchronik*, München 1965, p.25: «... so wird man die Heimat 'beider' Benoit eher im Süden der Touraine suchen - und genau dort liegt Sainte-Maure».
- (5) Ces indications proviennent du *Cahier de datations* provisoire que la rédaction du DEAF a mis généreusement à ma disposition.

fascicules du DEAF. Notre connaissance du lexique ancien sera en effet bien plus approfondie lorsque la suite de cette publication sera à notre disposition. Il n'en résultera pas seulement un renouveau de la recherche étymologique, mais aussi une impulsion à de nouvelles recherches sur la classification sémantique et la méthodologie lexicologique en général.

IV. *La structure des articles du DEAF*

Les articles sont construits selon le schéma suivant:

- 1) Commentaire philologique et étymologique dans le cadre des langues gallo-romanes et romanes.
- 2) Etablissement du système graphique avec des renvois permettant la vérification.
- 3) Structure sémantique (établie dans l'ordre chronologique).

- Les distinctions sémantiques reposent sur les différences de sèmes (animé - inanimé, etc.), cp. *gaignart* "terme d'injure: impitoyable, méchant, malicieux (*en parlant de personnes*)" DEAF G 46,50; *gaignart* "id. (*en parlant de choses*)" DEAF G 47,5. Ce classement sémantique est à considérer comme un autre trait distinctif du DEAF par rapport au Gdf et aussi au TL. Qu'on prenne comme exemple afr. *gandillier* DEAF G 117,37. Le TL et le Gdf donnent, pour tous leurs exemples, une seule définition approximative: "ausweichen" (TL), "échapper, se sauver, s'enfuir" (Gdf). Le DEAF distingue a) "s'esquiver, s'enfuir, se sauver", b) "tenter de s'esquiver (*en parlant d'une jeune fille qui se défend*)", c) "aller de-ci, de-là (?)". Ces trois définitions sont séparées et mises ainsi en relief au moyen de carrés noirs. La première attestation, de même que les attestations intéressantes qui suivent, sont citées dans leurs contextes. Sur ce point, il y a une innovation essentielle par rapport au fascicule d'essai de 1971. Dans ce fascicule, on ne trouvait pas de contextes, et cela correspondait aux principes suivis par Wartburg dans le FEW. Dans la réédition de 1974, dans tous les cas qui le justifient, on abandonne ce principe. Cette augmentation de l'information permet de percevoir des constellations culturelles et historiques, qui sont indispensables pour l'illustration de certaines nuances de sens, cp. p.ex. les explications au sujet de *rewart* "inspecteur de métier", Préface p. XXI. On ne peut qu'être entièrement d'accord avec ce changement d'attitude à l'égard des contextes et avec ce qu'en dit Baldinger dans la Préface p. XXXII: «... nous sommes convaincus que les avantages indéniables qui découlent des citations sur le plan scientifique - et, pour le lecteur, sur le plan pratique de la consultation et de l'information - compenseront cet inconvénient [l'accroissement du volume] amplement». Ce compromis entre la renonciation aux contextes (FEW) et la citation de passages intéressants (Gdf, TL), parfois de contextes élargis, est une innovation heureuse qui réunit de la meilleure façon le souci de l'économie de l'espace et le point de vue scientifique.

- 4) Les dérivés et les composés qui suivent sont présentés de façon semblable: d'abord leurs graphies, puis leur structure sémantique. Les rédacteurs s'attachent plus particulièrement à l'étude des suffixes et comblent par là une lacune des deux dictionnaires existants de l'ancien français, cp. p.ex. Gdf 4,261b *gandillier* (dimin. de *gandir*); Baldinger, DEAF G 116,46, précise que la forme élargie *gandillier* insiste par son suffixe *-illier* sur la variété des mouvements faits en s'esquivant (cp. *grondillier* FEW 4,290b; *gopillier* KellerWace; etc.; v. aussi FEW 17,504 n10). - La différence entre la classification des dérivés dans le FEW et dans le DEAF ressort avec la plus grande clarté du tableau synoptique des significations de *garnir* et de ses dérivés et composés (DEAF G 286a).

Cette structure uniforme des articles - ainsi que les signes graphiques employés (cercles et carrés gras) - correspond aux besoins de la consultation et permet à l'utilisateur de retrouver rapidement les différentes graphies et les différents sens. Toutes ces modifications par rapport au FEW se révèlent conformes aux besoins d'une nouvelle description du lexique de l'afr. et en facilitent une présentation rationnelle.

V. Bibliographie et vérification des sources

Les problèmes concernant la bibliographie ainsi que la citation et la vérification des sources, sont traités dans l'introduction (p. XIX). Certes, la liste des abréviations du TL (avec les suppléments) constitue une solide base bibliographique, tandis que Godefroy ne nous a pas laissé d'index bibliographique, et les indications de DC sont très fragmentaires; la vérification des matériaux cités dans Gdf est pénible et exige des recherches ardues. De plus, il existe toujours un risque d'erreur, étant donné que les dictionnaires citent souvent un même texte à l'aide d'abréviations différentes, de sorte que seul le contexte permet d'en constater l'identité. L'équipe du DEAF a réalisé dans ce domaine un travail de pionnier. Le *Complément bibliographique 1974*⁽⁶⁾ permet d'apercevoir la richesse du matériel traité, mais il ne forme qu'une première tranche du Cahier de datations que Baldinger mentionne dans l'Introduction et qui sera un instrument de travail indispensable, vu les indications chronologiques précises et les renseignements sur la tradition manuscrite qu'il fournira. Les premiers échantillons en apparaissent déjà dans le *Compl. bibl. 1974*. Le Cahier de datations (253p.), qui est utilisé en manuscrit à Québec et à Heidelberg, sera complété d'ici quelques années en vue des *Compléments bibliographiques* exhaustifs qui remplaceront avantageusement les instruments de travail d'aujourd'hui (Levy, Bossuat, Woledge-Clive, etc.), périmés en partie.

La reconnaissance du principe que la datation des manuscrits est plus importante que celle des auteurs est fondamentale. Le lexicologue s'intéresse d'abord à la forme attestée dans le manuscrit, à partir de laquelle on ne peut qu'exceptionnellement conclure (p.ex. à la rime) à la forme phonétique du texte original. Cette distinction entre l'original et le manuscrit est possible grâce aux indications du DEAF

(6) *Complément bibliographique 1974*, édité par Frankwalt Möhren.

(contrairement au FEW), car les sigles qu'il emploie identifient les éditions et les manuscrits utilisés.

En 1971 (p. XXII), Baldinger pensait pouvoir publier dans le premier complément bibliographique tous les sigles utilisés dans les deux premiers fascicules, mais il a fallu y renoncer pour le moment, cp. Möhren, Introduction p. V: «Cette première livraison (1973 [=1974]), qui accompagne les fascicules G 1 (édition définitive), G 2 et G 3, ne contient qu'une petite partie des sigles utilisés dans ces fascicules. Elle sera remplacée par des versions révisées et augmentées qui paraîtront à des intervalles de plus en plus longs au fur et à mesure qu'elles seront plus complètes». Un système est prévu, qui n'est pas sans rapport avec celui de Battaglia, pour que le complément bibliographique de chaque volume remplace entièrement les indications bibliographiques antérieures. Le principe du DEAF qui veut que le sigle donne des renseignements sur le texte, la version, le manuscrit utilisé et l'édition permet d'atteindre une précision qui satisfait les exigences extrêmes et qui rendra à la science du moyen âge des services précieux.

Je ne connais aucun complément bibliographique d'un dictionnaire qui facilite autant l'utilisation de l'ouvrage et qui contienne autant d'indications de toutes sortes: - 1. Index des sigles cités (col. 1-77); - 2. Index chronologique (85-93), à comparer à R. Levy, *Chronologie approximative de la littérature française du moyen âge*, Tübingen 1957 p. 13-42; - 3. Index des scriptae avec localisations (97-101); - 4. Index des manuscrits (105-109); - 5. Index des auteurs de textes anciens (113s.); - 6. Index des éditeurs et chercheurs (117-125); - 7. Equivalences bibliographiques du FEW (129-133), TL (133-143), Bossuat (144), etc.

Il subsiste quelques différences mineures entre les sigles cités dans le fascicule G1 et les sigles expliqués dans le *Complément bibliographique 1974*, p.ex. DEAF G 83 l. 20 s.v. GALEE *Saisn* comme au FEW, en face de *SaisnMich* au Compl. bibl.; l. 20 *AimonFL* (FEW) contre *AimonFLH* (Compl. bibl.); l. 22 *Perl* (FEW) contre *PerlN* au Compl. bibl. Baldinger a attiré l'attention sur ce fait dans la Préface p. XXIII: «Il ne nous a pas été possible de refaire entièrement le premier fascicule d'après les principes valables à partir du second, mais nous l'avons rajusté de telle sorte qu'il n'est pas en contradiction avec la suite».

Pour ce qui est du long travail de vérification des sources, les rédacteurs du DEAF semblent procéder de la façon suivante: s'il n'existe pas d'édition plus récente que celle qu'a utilisée TL, on adopte, dans les cas qui ne posent aucun problème, la leçon du TL; c'est à cela que s'applique la remarque de Baldinger, Préface XXI: «En principe, il faudrait vérifier, dans les éditions actuellement valables, tous les passages cités par Gdf et par TL. Nous le faisons pour les passages importants qui jouent un rôle linguistique particulier (premières dates; attestations uniques; sens peu clairs; etc.), mais une vérification de tous les passages (y compris ceux qui dans le TL méritent toute confiance) ralentirait excessivement le travail de rédaction». Mais si l'on dispose d'une édition plus récente, le rédacteur vérifie tous les passages, puisqu'il pourrait y avoir une erreur de lecture. Ce principe, qui unit l'exactitude scientifique avec une méthode de travail efficace, me semble pleinement justifié.

Toute l'importance de l'immense travail de vérification dans de nouvelles éditions apparaît avec évidence p.ex. dans le cas de *desgarnir* (Préface p. XXVII); là, le travail philologique ne consiste pas seulement en une vérification des indications du Gdf, du TL et du FEW, mais en un examen du texte dans une édition plus récente et plus satisfaisante.

VI. Projets de publications futures

Les publications secondaires, auxquelles on peut s'attendre, sont également très prometteuses:

- 1) *Petit dictionnaire étymologique de l'ancien français* en un volume. Le rapport entre cet ouvrage de dimensions restreintes et le DEAF sera probablement semblable à celui qui existe entre le Bloch-Wartburg et le FEW.
- 2) *Dictionnaire étymologique abrégé de l'ancien français.*
- 3) *Dictionnaire inverse de l'ancien français*, qui sera précieux surtout pour l'étude des suffixes.
- 4) *Dictionnaire onomasiologique de l'ancien français.*

VII. Remarques de détail

DEAF G 46,25 s.v. *gaignart*: les réflexions étymologiques de Boisvert sont convaincantes (< germ. *WEINON "exprimer une plainte, crier *wei*"). A l'aide de cet étymon germanique, on pourrait expliquer la variation de l'initiale *gaignart* / *weignart*. Mais puisqu'il y a toujours le vocalisme *ai* / *a*, une influence de *CANIA me semble également possible. Du point de vue sémantique, les deux familles devaient être proches l'une de l'autre, cp. afr. *laide caigne* "mauvaise mine" (Prise ca.1250), gaum. *cagnard* "homme cynique" (FEW 2,184).

DEAF G 82,46 s.v. *galee*: dans le commentaire étymologique, écrit par Baldinger et Möhren, DEAF G 83,5 on pourrait citer, à côté du mlt. *galea* (Gênes 1121), la première attestation de 1097, Venise, cp. M. Cortelazzo, *L'influsso linguistico greco a Venezia*, Bologna 1970, p. 94. De même, DEAF G 83,32, la remarque: << il [Brüch] croit que la substitution du suff. s'est effectuée dès 1168 en Gascogne >> est à comparer avec la forme vénitienne *galera* de l'année 1178 (Cortelazzo, op. cit. p. 94).

DEAF G 91 s.v. *galilee*: l. 11, l'indication SGraalIVH est douteuse, puisque Gdf utilise l'indication St Graal III, 868 Hucher, de même que TL 4,72 SGraalIVH = quatrième cycle du Graal; attestation chez Hucher tome III. - Baldinger.]; col. 91,41 on pourrait citer, dans le commentaire philologique excellent, rédigé par Baldinger, la forme dissimulée *genelee* "galerie", tirée de GirRossDÉCH ms.O 724; cette forme complète les attestations en afr. et contient p.-ê. un indice de localisation pour le scribe du ms.O, cp. la forme dialectale (Berry) *guenillièrre* "porche" (1848, GSand, RLIR 18,113).

DEAF G 405 s.v. *gaumoné: l'explication convaincante de *waumonné* <abfrq. *WALM (article rédigé par Juneau) doit prendre en considération le fait que *chaumesit* "moisi (juron)" apparaît également dans GirRossDÉCH (ms.O 2565), de sorte que le commentaire DEAF G 406,34 est à modifier (« Les formes *chauvenir*, *chaumesir*, etc., sont des étymologies populaires créées ultérieurement »).

DEAF G 489 s.v. *genitaires*: dans le commentaire philologique, il y aurait intérêt à indiquer que *genitaire* est aussi attesté dans le ms.O de GirRossDÉCH (6748), de même *genitaria* f. dans le ms. occitan P 5948, cp. PfisterGir 499.

VIII. Remarques finales

Les quelques considérations qui précèdent montrent clairement la valeur du travail philologique qui est à la base des différents articles du DEAF. Nous avons déjà souligné le fait que le DEAF offre des matériaux nouveaux et substantiels par rapport aux dictionnaires existants (Gdf et TL), mais ce dictionnaire devient aussi indispensable à tous les médiévistes par ses excellents commentaires philologiques et étymologiques qui constituent une base nouvelle pour la lexicologie et la critique textuelle de l'ancien français. Par cette entreprise, Québec (Université Laval) est devenu pour l'ancien français un centre de recherches lexicologiques qui, avec celui du *Trésor de la langue française*, se trouve, aussi par l'utilisation de procédés techniques les plus récents (photo-composition électronique), à l'avant-garde des recherches dans ce domaine.

La liste des articles rédigés par les différents auteurs montre que la tâche principale de rédaction repose sur Kurt Baldinger qui, sans compter les grands articles déjà mentionnés, a signé, lui seul, 94 autres articles; il est suivi de Frankwalt Mühren (31 articles), Lionel Boisvert (22 articles), Marcel Juneau (15 articles), Evelyne Huyghe (13 articles) et Georges Straka (7 articles parmi lesquels les articles volumineux *gant* et *garant*).

Il est remarquable que les responsables aient trouvé, dans un laps de temps relativement court, la forme définitive du DEAF, qui correspond à l'état des recherches les plus récentes. On avait publié pour le Congrès de Québec (1971) le fascicule G 1 (*gaaignepain - gardoten*). Des perfectionnements techniques, des améliorations proposées par des collègues travaillant dans le même domaine (p.ex. Arveiller, Henry, Lecoy, Régnier) et la refonte des articles par leurs auteurs ont abouti en trois ans à une réédition dont la typographie est claire, le système de signes typographiques est amélioré et la structure et le fond des articles eux-mêmes se présentent profondément remaniés. Wartburg avait eu besoin de plus de vingt ans pour donner au FEW sa forme définitive (à partir de volume II,2). La faculté d'adaptation de la rédaction du DEAF à de nouvelles solutions, la ténacité avec laquelle on a résolu tous les problèmes du début dans un laps de temps aussi bref, et la publication de trois fascicules définitifs, montrent que la phase difficile de démarrage est dépassée et qu'on peut compter sur un rythme de publication régulier.

La clef de voûte de la méthode adoptée est fournie par les très grands articles *garde*, *garder*, *garnir* et *gaster* qui, rédigés par Baldinger lui-même, ont pris - comme dans le FEW - les dimensions de petites monographies et font le mieux apparaître le