

QU'EST-CE QUE LA PHRASE?

Conrad Bureau

Résumé: *On insiste souvent sur les différences entre théories linguistiques ou entre linguistes. On constate pourtant que, malgré ces différences réelles, il existe certaines notions fondamentales ou certains aspects de ces notions à propos desquels les points de vue sont assez proches les uns des autres. Cet article ne prétend pas démontrer qu'il y a un consensus sur la façon de définir la phrase, mais simplement que les différents points de vue permettent de mieux préciser cette définition. On remarque de plus qu'il y a au moins un élément de la définition de la phrase à propos duquel il semble bien y avoir consensus, à savoir que la phrase est une organisation indépendante et finie.*

---

Conrad Bureau, Docteur de 3e cycle (Provence), professeur agrégé (linguistique) au Département de langues et linguistique de l'Université Laval (Québec).



Le but du présent article est de présenter le point de vue des linguistes sur la phrase; il ne s'agit pas de proposer un relevé exhaustif de toutes les définitions, mais plutôt une synthèse des conceptions les plus répandues — que nous nous risquons à regrouper en deux grandes catégories, malgré le danger qu'il y a à vouloir trop simplifier.

Une première série de définitions <sup>1</sup> présente la phrase comme l'expression d'un rapport entre deux termes. Pour mieux illustrer cette conception, nous proposerons ici un schéma qui a l'avantage d'offrir une synthèse tout en respectant la terminologie utilisée par chaque auteur pour désigner d'une part la phrase, et d'autre part chacun des deux termes qui la constituent:

La phrase	Deux termes	Auteur
une énonciation:	thème ← propos "ce dont on parle", "ce qu'on en dit"	Bally
une proposition:	sujet ← énoncé concernant ce sujet	Sapir
une affirmation:	sujet ← prédicat	Meillet
un acte de communication :	chose dont on parle/ce qu'on en dit	Wartburg et Zumthor
un assemblage :	sujet logique ← ce qui est dit du sujet logique	Guillaume
une proposition prédicative :	sujet ← prédicat (action, pensée, sentiment, désir attribué au sujet)	Guiraud

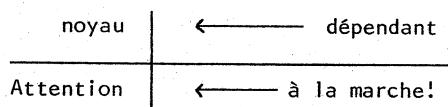
Ce qu'il faut retenir de ces définitions, c'est qu'elles nous renvoient directement à la logique traditionnelle issue des philosophes

grecs, car elles ont toutes comme point de départ la définition de la proposition logique d'après Aristote. En somme, l'acte linguistique *concret* qu'est une phrase n'est pas analysé, dans de tels cas, en termes de rapports strictement *linguistiques*, mais sur la base de concepts *logiques* qui seraient censés régir la langue et qui caractérisent en fait une opération *abstraite* de l'intellect. A la suite d'Aristote, on a longtemps cru que la langue n'était qu'une transcription de la saisie rationnelle qu'avait l'homme de l'univers, qu'il existait des catégories logiques universelles, et que toute phrase n'était donc que l'expression d'un rapport logique. Dès lors, le point de vue logiciste devint le modèle imposé *a priori* à partir duquel on devait analyser les phrases de n'importe quelle langue; selon cette conception, toute phrase simple est une "proposition" du type sujet + verbe ou se ramène à ce type, tandis que la phrase complexe n'est pas autre chose qu'une combinaison de plusieurs "propositions" obéissant au même modèle. C'est cette conception qui prévaut non seulement dans la plupart des manuels scolaires mais également dans plusieurs théories linguistiques aussi bien anciennes que plus récentes; d'où ce fameux exercice pédagogique demandé aux étudiants depuis des siècles et qui consiste à effectuer "l'analyse logique" des phrases. Notre but n'est pas de contester la valeur possible d'un tel exercice, mais d'inciter à réfléchir à ceci: il n'est pas certain qu'il y ait équivalence entre analyse logique et analyse linguistique.

Conscients de ce problème, les linguistes ont donc tenté de proposer de la phrase des définitions davantage centrées sur ses caractères internes, plus formelles. On en arrive ainsi à cette notion de *noyau* ou de *nexus* qu'on trouve chez plusieurs linguistes dont Martinet et Jespersen. La phrase est alors définie comme un ensemble d'unités linguistiques où il existe obligatoirement un noyau à partir duquel s'organisent tous les autres éléments. Puisqu'il y aura phrase dès qu'il y aura un tel noyau, *quelle que soit sa forme*, avec adjonction éventuelle d'autres éléments à partir de ce noyau, cela implique que la construction linguistique n'est pas obligée d'être un équivalent exact d'une opération logique. En d'autres termes, la "logique de la langue" —



en supposant qu'une telle chose existe — ne suit pas forcément les règles de la logique rationnelle. Prenons comme exemple la phrase *Attention à la marche!* qu'on peut lire dans les édifices publics ou en montant dans un autobus; il serait fort risqué de dire que le segment <sup>2</sup> *attention* est "la chose dont on parle" et *à la marche*, "ce qu'on en dit", à cause du modèle thème + propos. Et il serait encore plus douteux et trop facile de recourir à la notion d'ellipse ou de sous-entendu pour rendre cette phrase conforme au modèle *sujet logique + verbe*. Le premier type de définition est donc incapable de rendre compte de cette phrase; la définition générique ne convient pas à cet objet spécifique qui entre pourtant dans son extension. Le second type de définition que nous avons présenté est, au contraire, plus opératoire; de ce point de vue, l'analyse donnera: *attention* = noyau, *à la marche* = segment dépendant du noyau:



Lorsque le noyau se réduit à un seul élément, comme dans cet exemple, il est appelé prédicat. Mais le noyau, c'est-à-dire ce à partir de quoi se constitue une phrase, peut se présenter sous la forme d'un ensemble complexe comme par exemple *nous marchions*, dans "*Nous marchions lentement*" (A. Gide, *La porte étroite*). On distingue alors dans ce noyau complexe, un prédicat (*marchions*) et un sujet (*nous*). Comme on le voit, on retrouve les termes "sujet" et "prédicat"; toutefois, ils sont vidés ici de tout contenu logique. "Prédicat" ne désigne plus "ce qu'on dit de quelque chose", le propos, mais bien un rapport formel, une fonction à l'intérieur de la construction linguistique, la fonction de centre, d'élément dominant; quant à "sujet", le terme est retenu pour désigner exclusivement le segment qui actualise un prédicat de forme verbale ou contenant une forme verbale. Dans "*Nous étions toujours seuls*" (A. Hébert, *Le torrent*), le prédicat *étions seuls* contient une forme verbale (*étions*); ce prédicat n'apparaît pas en français sans être accompagné d'un segment comme *nous* ou d'un équivalent; *nous* a pour fonction

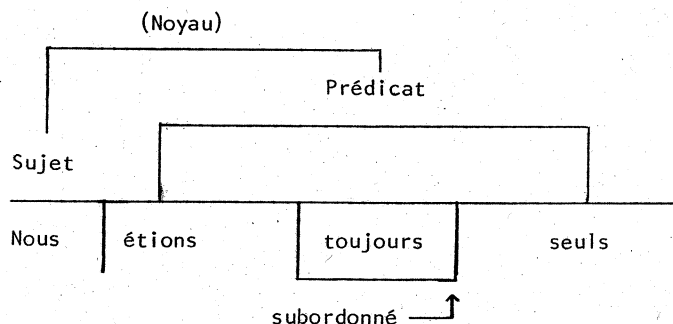
d'actualiser *étions seuls*; le terme sujet, utilisé dans ce cas, ne veut dire rien de plus qu'actualisateur. D'autre part, noyau et prédicat ne sont pas synonymes; ils peuvent coïncider, mais pas nécessairement.

Enfin, toujours selon la deuxième conception, prédicat n'est pas synonyme de verbe; prédicat désigne une *fonction*, celle de centre, de support de toute la structure, et cette fonction est susceptible d'être remplie aussi bien par un segment qui se présente sous la *forme* d'un nom (*attention*) que par une forme verbale (*marchions*) ou contenant une forme verbale (*étions seuls*).

Pour ce qui est des segments dépendant du noyau, on peut utiliser, pour les désigner, soit le terme traditionnel de "complément", soit celui d'"expansion par subordination", soit simplement le terme "subordonné" — non pas au sens restreint de "proposition subordonnée" toutefois. Nos trois premiers exemples s'analyseront donc ainsi:

(Noyau)	
Prédicat	subordonné
Attention	à la marche!

	(Noyau)	
Sujet	Prédicat	subordonné
Nous	marchions	lentement.



Avec un verbe à l'impératif comme centre de phrase, noyau et prédicat coïncident:

(Noyau)

Prédicat	subordonné
"Lâchez	cet enfant." (A. Hébert, <i>Le torrent</i> )

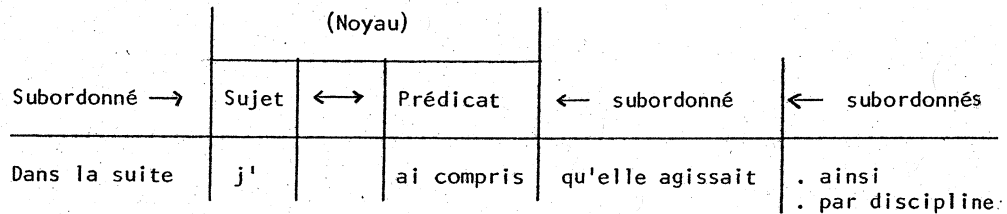
Il n'est pas absolument nécessaire, du moins dans une première étape, de distinguer entre les "compléments" qui ne contiennent pas de verbes d'une part, et les "propositions subordonnées" d'autre part, puisque fondamentalement, il s'agit de la même relation formelle de dépendance; c'est seulement la *forme* du segment qui change, mais non son rapport avec le reste de l'énoncé. C'est pourquoi, si l'on vise à faire comprendre à des étudiants comment fonctionne la syntaxe d'une langue, il est nécessaire d'insister non pas sur la *forme* des éléments en présence, mais sur leur mode d'organisation, donc sur la *fonction* de chaque segment par rapport à l'ensemble. Ce n'est qu'une fois qu'on a déterminé la relation syntaxique d'un segment au reste de l'énoncé qu'il convient de s'intéresser à la forme de ce segment. Ainsi, dans la phrase "*Dans la suite, j'ai compris qu'elle agissait ainsi par discipline*" (A. Hébert, *Le torrent*), les segments *dans la suite* et *qu'elle agissait* sont tous deux dans une relation de dépendance ( $\rightarrow$  ou  $\leftarrow$ ) par rapport au complexe sujet + prédicat qui constitue le noyau (*j'ai compris*):

	(Noyau)			
subordonné →	sujet	↔	prédicat	← subordonné
Dans la suite	j'ai		ai compris	qu'elle agissait...

On remarquera qu'entre les constituants du noyau, on ne peut parler de dépendance de l'un par rapport à l'autre: entre sujet et prédicat, il y a implication ou dépendance réciproque ( $\leftrightarrow$ ), tandis que dans le cas des éléments subordonnés, la dépendance va dans un seul sens ( $\rightarrow$  ou  $\leftarrow$ ). Quant à *ainsi* et *par discipline*, on a là un autre exemple de deux segments qui, différents quant à la *forme*, sont semblables quant à la *fonction*, celle de subordonné:

← subordonné	
qu'elle agissait	← subordonnés
	. ainsi
	. par discipline

Il est sans doute important de distinguer la différence de forme entre d'une part *dans la nuit* et *qu'elle agissait* et d'autre part entre *ainsi* et *par discipline*; il peut également s'avérer utile de distinguer les subordonnés d'après leur *valeur sémantique*: temps, manière, cause, objet, moyen, etc. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que ce sont là des étapes ultérieures et que l'analyse syntaxique consiste essentiellement à dégager les relations au moyen desquelles se constitue un énoncé; ces relations, comme on l'a vu, sont des relations d'implication. L'analyse du dernier exemple donnera donc:



Comme on l'aura remarqué, l'analyse fait apparaître différents niveaux de subordination: subordonnés du prédicat, subordonnés d'un subordonné du prédicat, et ainsi de suite.

Le deuxième type de définition insiste donc sur le fait que la phrase est une construction, une structure si l'on préfère (le terme n'est pas magique!), un jeu de rapports entre les unités linguistiques. La fonction syntaxique d'un segment sera donc définie par le rôle de ce segment dans la construction, quels que soient sa forme et son sens propres; ce qui prime alors, c'est l'organisation des relations d'implication, la construction linguistique en tant que telle, plutôt que l'opération logique sous-jacente. Cette notion d'organisation, on la retrouve sous différents termes, selon les linguistes: "ensemble" chez Tesnière et Chomsky, "système d'articulations" chez Marouzeau, "assemblage groupant" chez Guillaume, etc. Notons en passant que si nous avons regroupé les différentes définitions de la phrase selon deux conceptions au début de cet article, ce n'était pas pour opposer les linguistes les uns aux autres; on remarque au contraire que dans beaucoup de cas, on rencontre chez un même auteur, sinon explicitement les deux types de définitions, du moins des termes qui renvoient tantôt à la première conception, tantôt à la seconde. Ainsi par exemple, le terme "ensemble" chez Chomsky nous renvoie à la phrase comme construction formelle; mais étant donné que la phrase est définie par ailleurs, chez ce même auteur, comme SN - SV, c'est-à-dire syntagme nominal + syntagme verbal, et que toute phrase selon Chomsky se ramène à ce *modèle*, on retrouve ici le cadre logiciste.

Le point de vue qui présente la phrase comme une construction, comme "un ensemble organisé" (Tesnière), nous amène à une autre série de définitions qui sont en fait des définitions complémentaires, car elles viennent préciser quels sont les caractères de cette construction qu'est la phrase. Nous citerons en tout premier lieu Bloomfield qui écrit: "Chaque phrase est une forme linguistique indépendante qui n'est pas incluse dans une forme linguistique plus large en vertu d'une construction grammaticale quelconque." <sup>3</sup> Cela veut dire que l'ensemble organisé qu'est la phrase est, par définition, un ensemble autonome, un tout *syntactiquement* indépendant. La phrase est donc la structure linguistique maximale; le paragraphe n'est pas une structure linguistique, mais une structure typographique. Quant à la période, ce n'est pas une unité linguistique de rang supérieur, mais seulement un type particulier de phrase; le terme "période" n'est donc pas pertinent pour l'analyse syntaxique puisqu'on possède déjà "phrase" et que le premier ne renvoie pas à autre chose.

La définition de Bloomfield implique que tout ensemble qui n'est pas syntaxiquement indépendant ne pourra pas être appelé phrase même si cet ensemble est isolé entre deux "ponctuations fortes". En d'autres termes, la ponctuation n'est pas un *critère* de délimitation des phrases, mais seulement un *indice*. Il y a fréquemment coïncidence entre la fin d'une phrase et la courbe mélodique dans la langue parlée ou la ponctuation dans la langue écrite, mais il y a seulement coïncidence habituelle, puisqu'on peut prononcer plusieurs phrases de suite sans aucune variation mélodique ou rythmique, ou écrire tout un livre sans y mettre un seul "signe" de ponctuation — ou les mettre où l'on veut. Ainsi, dans ce qui suit, malgré le point, il n'y a qu'une seule phrase, parce que le segment *douce* n'est pas syntaxiquement indépendant de ce qui précède; c'est un subordonné de *main* au même titre que *dégarinée*, que *chaude* et que *molle*: "Il me tend sa main *dégarinée*, toute *chaude* et *molle*. *Douce*." (A. Hébert, *Kamouraska*, p. 167). L'isolement de *douce* entre deux points est un fait d'ordre stylistique, mais cet isolement qui a pour but d'attirer l'attention du lecteur sur *douce* ne change rien au fait que le segment en question est un subordonné, et qu'en tant que tel, il ne peut pas être une phrase, mais seulement

un élément de phrase. De même, il n'y a qu'une seule phrase dans: "*Guerre qui sait être belle. Aux couleurs d'incendie et de coucher de soleil sur la mer. Aux mouvements félins. Aux cheveux d'algue.*" (J.M.G. LeClézio, *La guerre*); en effet, malgré les points, tous les segments commençant par *aux* sont des subordonnés du prédicat *guerre* au même titre que *qui sait être belle*, bien que la forme des subordonnés varie. On voit par ces exemples que la définition de la phrase comme un ensemble autonome organisé autour d'un prédicat permet d'identifier les phrases même là où il n'y a pas coïncidence entre l'unité phrase et la ponctuation. Une chute finale (?) de la courbe mélodique ou une ponctuation forte ne seront donc jamais, répétons-le, que des indices de la fin d'une phrase, jamais des preuves, parce que la phrase est avant tout une construction syntaxique, un jeu de relations organisées autour d'un élément central. Là où des segments quelconques sont séparés par des ponctuations fortes, il n'y a quand même qu'une seule phrase dès qu'il y a : soit relation de dépendance d'un segment par rapport à l'autre, soit relation d'implication réciproque entre les segments. Il faut bien voir que dans un texte imprimé, il y a plusieurs codes sémiologiques qui se combinent, entre autres le code linguistique et le code graphique; les signes de ponctuation, comme la forme des caractères, la mise en page et tous les artifices de typographie appartiennent au code graphique. Du point de vue de la sémiologie graphique, on peut sans doute définir la phrase comme une suite de caractères comprise entre deux ponctuations fortes, encore que cette définition ne conviendrait pas dans tous les cas, bien au contraire; mais lorsqu'il s'agit de faire l'analyse syntaxique, la définition linguistique de la phrase est celle qui doit retenir l'attention et non la définition typographique. L'analyse linguistique doit considérer la phrase en tant qu'objet linguistique, cela est évident; mais c'est une évidence qu'il faut rappeler, étant donné que l'on confond si souvent les différents codes sémiologiques: linguistique, graphique, pictural, etc. En ce qui concerne la délimitation des phrases, on a trop souvent fait passer pour une analyse linguistique ce qui était analyse graphique. Encore une fois, s'il y a coïncidence fréquente entre les deux codes dans un texte imprimé, en aucun cas la ponctuation ne *détermine* la construction linguistique; c'est au contraire

la construction linguistique qu'élabore l'émetteur qui détermine l'usage qu'il fera de la ponctuation; or, on le sait, dans cet usage, l'arbitraire est roi. Tel auteur met un point là où l'autre mettrait une virgule (cf. l'exemple cité d'A. Hébert), tel autre auteur choisira le deux points là où un autre préfère le point d'exclamation et ainsi de suite.

On retrouve l'idée de Bloomfield, à savoir que la phrase est une construction caractérisée par l'indépendance, chez beaucoup de linguistes contemporains; pour Hockett par exemple, la phrase est "un constitué qui n'est pas un constituant"<sup>4</sup>; du côté français, Marouzeau parlait déjà d'un ensemble "ne dépendant pas grammaticalement d'aucun autre ensemble"<sup>5</sup>. On peut donc parler du caractère fermé de la construction linguistique qu'est la phrase; c'est ce qu'il faut comprendre lorsque Chomsky, par exemple, écrit à propos de la phrase: "ensemble fini".

Ensemble organisé autour d'un élément central, verbe ou autre, ensemble indépendant et fini, tels sont les caractères fondamentaux qui font de la phrase le moyen de communication linguistique par excellence; c'est pour cela que les linguistes ont pu écrire que la phrase était "l'unité du discours" (Benveniste), "l'élément fondamental du langage" (Vendryès), "l'unité d'expression" (M. Cohen), idée qui apparaît encore chez Halliday ou Potter et bien d'autres.

Et c'est sans doute à cause de cette cohésion interne de la phrase qu'on a si souvent insisté sur le fait qu'il s'agit d'un ensemble "complet". Toutefois, une mise en garde est nécessaire; il n'est pas sûr que la phrase, ensemble syntaxique complet puisque indépendant par définition, exprime toujours une "idée complète" ou un "sens complet". Il y a évidemment des rapports entre le sens et la syntaxe, mais toute définition de la phrase qui fait intervenir les notions de "sens complet" ou d'"idée complète" est inutile tant qu'on n'a pas précisé ce qu'on entend par ces termes, puisqu'ils sont justement les termes-clefs de la définition. On est bien loin de pouvoir affirmer avec certitude que toute phrase exprime une "idée complète", car aussi bien, une "idée" pourra demander tout un



livre, donc des milliers de phrases avant d'être exprimée complètement. Nous faisons d'ailleurs couramment une chose semblable lorsque, dans une discussion, nous disons à notre interlocuteur, après avoir pourtant déjà prononcé plusieurs phrases: "Laisse-moi terminer mon idée!" Le concept d'"idée complète" ou celui de "sens complet" n'est donc pas — malgré la popularité de la chose — ce qui peut le mieux nous aider à définir la phrase. Tous les linguistes s'accordent pour dire que la phrase véhicule un sens; et certains la définissent comme étant l'expression d'une idée; il est cependant fort difficile de définir de façon opératoire pour l'analyse linguistique ce qu'est une "idée". On a donc intérêt à être prudent en la matière.

NOTES

1. Rappelons ici la définition de Priscien (c. 500 A.D.): *Oratio est ordinatio dictionum congrua, sententiam perfectam demonstrans*, citée par G.A. Padley, *Grammatical Theory in Western Europe*, p. 264: "la phrase est un arrangement ordonné de mots en relation syntaxique, avec un sens complet."
2. Segment: toute portion de la chaîne linguistique.
3. *Le langage*, p. 160-161.
4. "a grammatical form which is not in construction with any other grammatical form: a constitute which is not a constituent", dans *A Course in Modern Linguistics*, p. 199.
5. *Lexique de la terminologie linguistique*, 2e éd., p. 167.

BIBLIOGRAPHIE

Note: Nous avons voulu que cette bibliographie soit utile: c'est pourquoi nous ne donnons pas seulement le titre de l'ouvrage, mais les passages précis où il est question de la phrase chez les auteurs cités dans cet article et chez plusieurs autres.

- BALLY, C., *Linguistique générale et linguistique française*, Berne, Ed. Francke, 4e éd., 1965, pp. 35, 101, 201, 214.
- BENVENISTE, E., *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966, pp. 130, 129.
- BLOOMFIELD, L., *Le langage*, traduit par Janick Gazio, Paris, Payot, 1970, pp. 160-161.
- CHOMSKY, N., *Structures syntaxiques*, traduit par Michel Braudeau, Paris, Seuil, 1969, p. 15.
- COHEN, M., *Le langage: structure et évolution*, Paris, Editions sociales, 1950, p. 29.
- DUBOIS, J., *Grammaire structurale du français: nom et pronom*, Paris, Larousse, 1965, p. 11.
- GUILLAUME, G., *Principes de linguistique théorique de Gustave Guillaume*, Recueil de textes inédits préparé en collaboration sous la direction de Roch Valin, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1973, p. 155.
- GUIRAUD, P., *La syntaxe du français*, Paris, P.U.F., 1967, p. 52.
- HALLIDAY, M.A.K., dans *Patterns of Language, Papers in General, Descriptive and Applied Linguistics*, London, Longmans, Green & Co. Ltd, 1966, p. 7.
- HOCKETT, C.F., *A Course in Modern Linguistics*, New York, The Macmillan Company, 1958, p. 199.
- JESPERSEN, O., *Analytic Syntax*, Holt, Rinehart & Winston, 1969, p. 20.
- \_\_\_\_\_, *La philosophie de la grammaire*, Paris, Ed. de Minuit, 1971, p. 438. (Traduit par Anne-Marie Léonard)
- LIONS, J., *Linguistique générale: introduction à la linguistique théorique*, traduit par F. Dubois-Charlier et D. Robinson, Coll. "Langue et Langage", Paris, Larousse, 1970, p. 133.

- MAROUZEAU, J., *Précis de stylistique française*, Paris, Mason et Cie, 5e éd., 1965, p. 153.
- \_\_\_\_\_, *Lexique de la terminologie linguistique*, Paris, P. Geuthner, 2e éd., 1943, p. 167.
- MARTINET, A., *Éléments de linguistique générale*, Coll. U<sup>2</sup>, Paris, A. Colin, 1970, p. 131.
- \_\_\_\_\_, *La linguistique synchronique*, Coll. SUP, Paris, P.U.F., 1968, p. 225 et pp. 222-229.
- MEILLET, A., *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, Champion, 1965, p. 133.
- PALMER, Leonard R., *Descriptive and Comparative Linguistics, A Critical Introduction*, London, Faber & Faber, 1972, p. 98.
- POTTER, S. *Modern Linguistics*, London, A. Deutsch, 1957, p. 104.
- ROBINS, R. H., *General Linguistics. An Introductory Survey*, Longmans, 1965, p. 191.
- SAPIR, E., *Le langage*, traduit par S.M. Guillemin, Paris, Payot, 1967, p. 37.
- SAUSSURE, F. de, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1968, p. 172.
- TESNIERE, L., *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, 2e éd., 1965, p. 11.
- VENDRYES, J., *Le langage. Introduction linguistique à l'histoire*, Paris, La Renaissance du Livre, 1921, p. 82.
- WARTBURG, W. et ZUMTHOR, P., *Précis de syntaxe du français contemporain*, Berne, A. Francke, 2e éd., 1958, p. 15.

pour l'aspect historique, un livre capital:

- PADLEY, G.A., *Grammatical Theory in Western Europe, 1500-1700, The Latin Tradition*, London, Cambridge University Press, 1976, 290 p.

CUESTIONARIO SOCIO-ECONÓMICO Y CULTURAL PARA  
CLASIFICAR A LOS INFORMANTES DEL PROYECTO L.A.A.L.

Lysanne Coupal, Claire Plante, Enith Ceballos

**Résumé:** *Après un séjour prolongé sur le terrain dans la zone des Caraïbes (République dominicaine et Colombie), les auteurs, membres du projet L.A.A.L. (Lexique de l'alimentation en Amérique latine) - étape préalable à une étude ethnolinguistique comparative sur le champ sémantique de l'alimentation en Amérique latine - ont mis au point et expérimenté un questionnaire permettant d'établir l'appartenance de classe socio-économique des informateurs susceptibles d'être interrogés dans l'enquête directe. Les critères de classification retenus, plus nombreux que ceux préconisés par les socio-linguistes fonctionnalistes, sont parfois de nature différente de ceux qu'ils utilisent. Toutefois, les critères se fondent sur des indices non-linguistiques, concrets et quantifiables qui peuvent, pour la plupart, être décelés par le biais de l'observation participante. Ceci implique que le questionnaire, malgré sa longueur, puisse être administré sans accaparer inutilement l'enquêté, ni surtout l'inquiéter (ce qui est commun dans une zone où la répression sévit ... et où la méfiance règne).*

*Une des caractéristiques de ce questionnaire est d'avoir été conçu pour une utilisation dans les pays sous-développés, soit ceux de la zone des Caraïbes d'expression espagnole. Une autre de ses facettes est sa facilité d'application tant dans les centres urbains que non-urbains des zones rurales. En effet, vu la nature du champ sémantique étudié, les auteurs ont cherché leurs sources d'information linguistique dans les zones où l'on trouve et l'on exploite les ressources destinées à l'alimentation humaine. Bref, c'est essentiellement à des enquêtés des zones rurales (qui vivent de la terre ou de la pêche et souvent des deux) qu'on destine ce questionnaire. D'après l'expérience des auteurs, il permet de mieux cerner la situation socio-économique des informateurs principaux et cette démarche nous semble indispensable à l'examen des faits linguistiques.*

Lysanne COUPAL, Docteur de 3e cycle (Strasbourg), professeur agrégée à l'Université Laval (Québec), responsable du projet L.A.A.L.  
Claire PLANTE, M.A. (Laval), étudiante au doctorat à l'Université Laval (Québec), assistante de recherche dans le projet L.A.A.L.  
Enith CEBALLOS, étudiante à la maîtrise à l'Université Laval (Québec), assistante de recherche dans le projet L.A.A.L.

***Langues et linguistique*, n° 6, 1980**

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

**ISSN 0226-7144**

**[li.ulaval.ca](http://li.ulaval.ca)**

La elaboración de este cuestionario socio-económico, elemento indispensable a la encuesta directa lingüística, surgió como necesidad para cubrir ciertos aspectos fundamentales y previos a un estudio etnolingüístico sobre el campo semántico de la alimentación en América Latina. Efectivamente, el inicio de nuestro trabajo de investigación dialectológica en el Caribe (Rep. Dom. y Colombia) y la experiencia adquirida en el terreno nos llevaron pronto a una evidencia: no se puede hacer abstracción de la estructura socio-económica de la zona en que se producen los hechos lingüísticos ni proceder al estudio de éstos sin haber intendado previamente situar a los informantes en relación con los medios de producción de la zona.

Aunque el propósito nuestro, esta vez, es presentar al lector el cuestionario elaborado para determinar la pertenencia de clase de los informantes, sin embargo consideramos importante darle un enfoque global de los objetivos y de la metodología de la investigación emprendida.

En una primera etapa, nos hemos propuesto realizar - ya que faltaba - un inventario así como un léxico exhaustivo de los nombres regionales y vernáculos de los recursos y productos alimenticios para consumo humano en la zona seleccionada.<sup>1</sup> Esto ya nos planteó un problema: ¿cómo establecer la identificación segura de nociones regionales cuando contábamos con estudios parciales y muy fragmentarios que sólo nos proporcionaban una parte de los datos requeridos (vg. términos científicos y descripciones biológicas). Entonces nos pareció útil planificar primero una encuesta indirecta, valiéndonos de la colaboración de peritos en la materia (inspectores de pesca, técnicos agrícolas y ciertos promotores regionales). Después de ser seleccionados y debidamente entrenados para tal fin, éstos procederán, con

1. La primera zona considerada es la del Caribe.

la asesoría de los lingüistas y biólogos, a una primera recolección de todos los nombres vernáculos en las distintas regiones del país, utilizando fichas-cuestionarios ilustradas y programables, preparadas adrede para sistematizar la descripción y facilitar la identificación de cada recurso. Luego, lingüistas y biólogos emprenderán análisis, por intermedio del computador, de los datos recogidos mediante la encuesta indirecta, y elaborarán un catálogo-léxico comprensivo e ilustrado que se utilizará en el terreno, a modo de cuestionario, durante la encuesta directa.

En efecto, en la segunda etapa, nos proponemos realizar, en asocio con los especialistas de la materia (biólogos, agrónomos, biólogos marinos, ictiólogos, etc.), una encuesta *directa* de dos tipos: una de superficie, de comprobación general de los datos ya recogidos en la encuesta indirecta; otra, de fondo, en algunos lugares estratégicos, con un número reducido de informantes principales, para dilucidar las nociones ambiguas y conflictivas y sus repercusiones sobre la terminología tanto científica como vernácula. También se hará paralelamente la colecta de todos los datos conexos que nos permitirán desarrollar el estudio etnolingüístico del campo semántico de la alimentación en el Caribe (hábitos y preferencias alimenticias, tabúes, creencias, preparación de platos, etc.).

Consideramos que la colaboración de los lingüistas con los biólogos facilitará el establecer un puente, a nivel del lenguaje, entre todos los términos que identifican una misma noción: los términos científicos proporcionados por los especialistas y los vernáculos obtenidos en las encuestas dialectológicas. Nos parece claro que los lingüistas, antes de ocuparse de la microestructura del léxico (redacción de las definiciones, clasificación de las lexías, etc.) deben encargarse de la labor a nivel de la macroestructura: participación y asesoría en la colecta indirecta de datos y en su análisis, colaboración directa en las realizaciones de encuestas en el campo, en la ilustración sistemática de los referentes, en la selección de nociones y términos descriptores y en la identificación de los mismos con la colaboración de los expertos del dominio.



También les corresponde a los lingüistas anotar y verificar todos los elementos extralingüísticos importantes que infieren sobre los hechos lingüísticos de modo a garantizar la fiabilidad de los datos recogidos y su interpretación posterior.

En esa perspectiva, y para alcanzar parte de los objetivos citados, se ha elaborado el cuestionario socio-económico y cultural que presentamos aquí. Será la guía que tendremos presente al seleccionar a los informantes y la que nos permitirá clasificarlos en base a criterios no lingüísticos. Contrariamente a los dialectólogos más avanzados entre los tradicionalistas, hemos descartado por ineficaces las clasificaciones de tipo impresionista no basadas en criterios extralingüísticos (cf. Rona, 1958). Evidentemente, hemos sacado provecho de los avances de la escuela funcionalista americana (Labov, 1966 y Shuy, 1972) y de los enfoques recientes de los dialectólogos europeos (Alvar, 1969; Badía, 1972). Pero, hemos tenido que modificar los métodos propuestos por ellos para adaptarlos a nuestro contexto, el cual es esencialmente diferente.

En efecto, trabajamos en países subdesarrollados de la América latina, cuya economía no se basa esencialmente en la industria; por otra parte, buscábamos criterios no lingüísticos que pudieran aplicarse a zonas no exclusivamente urbanas y que tuvieran en cuenta la realidad predominantemente rural de la zona caribeña. Estos factores nos llevaron a elaborar un cuestionario basado en indicios concretos, cuantificables y observables, elegidos a partir de la realidad de la zona. Conste que este cuestionario, aparentemente muy largo, fue sin embargo concebido para ser administrado sólo parcialmente a los informantes ya que el encuestador, mediante la observación participante, puede contestar a la mayoría de las preguntas. Esto, además de aligerar el trabajo con los encuestados, tiene la ventaja de reducir sus sospechas y comprensibles temores frente a un interrogatorio demasiado personal.

En resumidas cuentas, este cuestionario socio-económico, que nos permitirá establecer objetivamente el estatuto socio-económico de los informantes cuyas particularidades dialectales someteremos a un estudio, nos parece doblemente justificado. Primero, éste nos dará, para cada informante principal, los elementos previos para poner en relación su habla y su clase social. Segundo, nos permitirá establecer relaciones entre los factores socio-económicos específicos y los dialectos que iremos delimitando. Así podremos, lo esperamos, formular hipótesis más seguras sobre la influencia de las condiciones externas en la diferenciación dialectal, es decir en el proceso sea de aislamiento, sea de mayor o menor intercomunicación de los diversos núcleos de hablantes de una comunidad lingüística dada.

CUESTIONARIO PARA DETERMINAR LA SITUACIÓN SOCIO-ECONÓMICA  
Y CULTURAL DEL INFORMANTE <sup>1</sup>

1. ¿Cómo se llama (Ud.)?
2. ¿Cuántos años tiene (Ud.)?
3. ¿Dónde nació?
4. ¿De dónde son sus padres?
5. ¿Qué hace o hacía su papá?
6. ¿Dónde se crió (Ud.)?
7. ¿Con quién se crió?
8. ¿Desde cuándo vive aquí?
9. ¿Ha vivido en otra parte?
10. ¿Asistió (Ud.) a la escuela? / Si no, pasar a (12).  
¿Sabe leer? ¿Sabe escribir? ¿Sabe contar?
11. ¿Cuál fue el último curso que aprobó?
12. ¿Vive (Ud.) con un compañero? ¿Es (Ud.) casada? / Si no, pasar a (14).  
¿Desde cuándo?
13. ¿De dónde es él? ¿Dónde fue criado?  
¿Estudió él? ¿Dónde?
14. ¿Tiene (Ud.) hijos? / Si no, pasar a (19).
15. ¿Cuántos hijos tiene (Ud.)?
16. ¿Cuántos hijos viven con Ud.?
17. ¿Están sus hijos en la escuela? / En caso de responder sí, pasar a (19).
18. ¿Por qué no van sus hijos a la escuela?
19. ¿Qué religión practica (Ud.)?
20. ¿Es Ud. ama de casa únicamente (sin ninguna ocupación aparte de las actividades del hogar, es decir sin ganar (Ud.) plata por sí misma)?/  
En caso de responder sí, pasar a (26).
21. ¿Qué hace (Ud.)?
22. ¿Dónde trabaja (Ud.)?
23. ¿Cuánto recibe (Ud.)? (¿Es (Ud.) propietaria o empleada?)

I. El cuestionario fue elaborado para su uso en el Caribe. Fue experimentado en la Rep. Dom. y en Colombia. Es destinado sobre todo a encuestados del sexo femenino y del área rural. Será administrado parcialmente ya que la mayor parte de los datos pueden ser recogidos directamente por el encuestador mediante la observación participante.

24. ¿Este trabajo es permanente u ocasional?
25. ¿Tiene (Ud.) otras actividades que le proporcionan otras entradas?  
Por ej., ¿participa Ud. en las faenas del campo (del suyo o de otra persona)?  
¿recoge frutas en el monte?  
¿hace algún trabajo manual para la venta?  
¿cría animales domésticos destinados a la venta?  
¿prepara alimentos para vender?  
¿otras?

No preguntar las siguientes si no tiene compañero; pasar directamente a (32).

26. ¿Qué ocupación tiene su compañero o marido?
27. ¿Dónde trabaja él?
28. ¿Cuánto recibe por su trabajo? (¿Es él propietario o empleado?)
29. ¿Tiene él otras entradas o fuentes de ingreso?
30. ¿Cuáles son?
31. ¿Cuánto le dan estas otras entradas?
32. ¿Con quién más comparten (Uds.) la vivienda? / Si con nadie, pasar a (39).
33. ¿Duerme esta gente en su casa (de Ud.)?
34. ¿Come esta gente en su casa (de Ud.)?
35. ¿Trabaja esta gente para o con Ud.?
36. ¿(Ud.) paga a esta gente?
37. ¿Los que viven en su casa trabajan para otros?
38. ¿La gente que vive en su casa le da dinero o algo?
39. ¿Cuánto recibe la familia en total?
40. ¿Tiene (Ud.) tiempos libres?
41. ¿Cómo pasa los sábados?
42. ¿Cómo pasa los domingos?
43. ¿Va (Ud.) al club?  
¿a la pizzería? (¿a la cafetería?...)  
¿a la heladería? (¿a la refresquería?...)  
¿al bar? (¿a la barra? a la cantina? a la taberna?...)  
¿a la discoteca?  
¿al cine?

- ¿al billar?
- ¿al parque?
- ¿al río?
- ¿a la playa?
- ¿al templo o a la iglesia?
- 44. ¿Toma (Ud.) vacaciones?
- 45. ¿Gasta mucho en vestirse? ¿Le importa mucho vestirse?
- 46. ¿Recibe o compra regularmente algún periódico o alguna revista?
- 47. ¿Escucha (Ud.) la radio?
- 48. ¿Mira la televisión? ¿Dónde?

#### CONDICIONES DE VIVIENDA

##### I. LA CASA

- 1. ¿Es de (Ud.)? En caso de responder *sí*, pasar a II.
- 2. ¿Es de un familiar? " " " " " ", pasar a (4).
- 3. ¿Es de otra persona?
- 4. ¿Paga Ud. algún alquiler? " " " " " no, pasar a II.
- 5. ¿De cuánto?

##### II. EL TERRENO DE LA CASA (SOLAR)

- 1. ¿Es de (Ud.)? En caso de responder *sí*, pasar a (7).
- 2. ¿Es de un familiar? " " " " " ", pasar a (5).
- 3. ¿Es de otra persona? " " " " " ", pasar a (5).
- 4. ¿Es del Estado? ¿o del ayuntamiento? (¿de la Junta comunal...?)
- 5. ¿Paga (Ud.) algún alquiler? En caso de responder *no*, pasar a (7).
- 6. ¿De cuánto?
- 7. ¿Cuál es el tamaño total del terreno (incluyendo patio, jardín, etc.)?
- 8. ¿Tiene patio? ¿Es grande?
- 9. ¿Cuáles son los recursos sembrados o siembras y cría de animales del patio? Completar con una *lista de los recursos agro-pecuarios útiles para la alimentación.*

##### III. EL EXTERIOR DE LA CASA

- 1. ¿De qué están hechas las paredes de su casa? (barro, adobe, tejamanil, tipo de madera, yagua, yarey, material, concreto, ladrillo, bloques de cemento, cartón, lata, bareque, otro)
- 2. ¿De qué está hecho el piso de su casa? (tierra, tablas de madera, cemento, losa, baldosa, mosaico, azulejo, otro)
- 3. ¿De qué está hecho el tejado de su casa? (yarey, zinc, cartón, tejamanil, yagua, cana, madera, cemento, asbestos, pachulí, tejas, pencas de coco, otro)

IV. EL INTERIOR DE LA CASA

1. ¿Con cuántas piezas cuenta su casa?
2. ¿Cómo se divide la casa? \*
  - .1 ¿hay sala?
  - .2 ¿hay habitaciones de dormir separadas? (aposentos, cuartos)
  - .3 ¿cuántas personas duermen en cada habitación?
  - .4 ¿hay comedor interior?  
¿hay comedor exterior o enramada?
  - .5 ¿hay cocina separada interior?  
¿hay cocina exterior?
  - .6 ¿hay terraza? (o galería, o marquesina, o corredor (u otros) utilizadas como sala o comedor)
  - .7 ¿hay baño o ducha de agua corriente? En caso de responder *sí*, pasar a (9).
  - .8 ¿hay un cuarto que se usa especialmente para bañarse?  
En caso de responder *no*, pasar a (10).
  - .9 ¿En el cuarto de baño, hay una bañera o baño?  
¿de qué material es el baño?
  - .10 ¿dónde y cómo se bañan? (¿con qué tipo de recipiente: una totuma = calabaza, una higüerita?)

\* Completar con un *plano de la casa y de sus prolongaciones exteriores*.

3. ¿De dónde viene el agua de la casa?
  - .1 ¿del acueducto o tubería?
  - .2 ¿de la cisterna?
  - .3 ¿del pozo o manantial? (¿Queda cerca de la casa?)
  - .4 ¿del aljibe o tanque?
  - .5 ¿del río?
  - .6 ¿la compran por latas, o barriles, o camión?
  - .7 ¿la traen de donde el vecino? ¿La pagan?
4. ¿Hay agua *corriente* en la casa? (¿hay bomba eléctrica o mecánica, y plumas o grifos, o llaves, - en la cocina, - en el baño?)
5. ¿Hay luz eléctrica?
  - .1 ¿es de la Compañía?
  - .2 ¿es de una planta particular?
  - .3 si no, ¿cómo se alumbran? (¿velas, candil, lámpara de kerosene, lámpara de gas propano, humeadora, mecha, otro?)

6. ¿En qué se cocina? (estufa u hornilla eléctrica, de gas, de leña, de carbón, de kerosene, de gasolina, anafe, fogón, ... otro)  
Completar con una *descripción de la cocina y lista de los utensilios y diferentes aparatos usados para cocinar.*

V. TENENCIA DE LA TIERRA

1. TIPO DE TENENCIA

- .1 ¿La tierra es propia?
- .2 ¿Es arrendada?
- .3 ¿Es de aparcería?
- .4 ¿Es dada por el Estado?
- .5 ¿Es ocupada sin título?
- .6 ¿otro?
- .7 ¿Es explotada por Ud.?

2. TAMAÑO DE LA FINCA Y/O CONUCO

- .1 ¿es de menos de 5 tareas?
- .2 ¿es de 5 a 10 tareas?
- .3 ¿es de 100 a 500 tareas?
- .4 ¿es de 500 tareas o más?
- .5 etc.
- .6 ¿Tiene un conuco\* aparte (un pancoger\* (Col.)?)  
\* huerto de multicultivos destinados sobre todo al autoconsumo

3. UTILIZACIÓN DE PERSONAL

- .1 ¿Trabaja Ud. en su propia tierra?
- .2 (En caso de responder *no*) ¿Quién la trabaja?
- .3 ¿Tiene Ud. asalariados complementarios?
  - .1 permanentes
  - .2 ocasionales
- .4 ¿Tiene Ud. ayudas familiares sin salario?
  - .1 permanentes
  - .2 ocasionales
  - .3 ¿Ud. les regala algo?

4. LA COSECHA

- .1 ¿Cómo utiliza la tierra?
  - .1 ¿cuántas tareas utiliza para (sembrar) cada cultivo?
  - .2 ¿cuántas tareas para pastos o cercas?
  - .3 ¿cuántas tareas para el conuco?
  - .4 ¿otras?
- .2 ¿A qué se destinan los productos de la cosecha - de la finca  
- del conuco?
  - .1 ¿al autoconsumo solamente?
  - .2 ¿a la venta en el mercado también?
- .3 ¿y los animales criados?
  - .1 ¿al autoconsumo?
  - .2 ¿a la venta?

VI. LA PESCA COMO MEDIO DE VIDA\*

1. ¿Vive (Ud.) de la pesca solamente?  
En caso de responder *sí*, omitir la pregunta siguiente.
2. ¿Qué otro oficio tiene?  
(agricultor, chiripero, etc.)
3. ¿Cuántas veces pesca por semana?  
(2 a 3 veces, 4 a 5 veces, todos los días)
4. ¿Qué especies pesca con mayor frecuencia?  
Completar con una *lista de las especies y orden de frecuencia de capturas*.
5. ¿Qué cantidad suele pescar cada vez? (en libras o en manos)  
(menos de 5 libras o manos, de 5 a 10 libras o manos, de 10 a 25 libras o manos, de 25 a 50 libras o manos, de 50 a 100 libras o manos, 100 libras o manos y más)
6. ¿Utiliza una embarcación para pescar? En caso de responder *no*, pasar a (12).
7. ¿La embarcación es suya? En caso de responder *sí*, pasar a (9).

\* Se entiende que las preguntas siguientes, si van dirigidas a encuestadas del sexo femenino, se refieren a las actividades de su compañero, marido o padre...



8. La embarcación es
  - .1 ¿arrendada?
  - .2 ¿de aparcería (de un patrón, de una empresa, de un vendedor)?
  - .3 ¿de una cooperativa?
  - .4 ¿de una organización?
  - .5 ¿otro?
9. ¿Qué tipo de embarcación es?  
(canoa o cayuco; yola; bote; lancha; otro)
10. ¿De qué tamaño es la embarcación?  
(menos de 20 pies; entre 20 y 35 pies; más de 35 pies)
11. ¿Cómo funciona la embarcación?  
(a remos; con motor fuera de borda; a vela; con motor diesel)
12. ¿Son suyas las artes de pesca?  
En caso de responder *sí*, pasar a (14).
13. Les artes de pesca son
  - .1 ¿prestadas sin condiciones?
  - .2 ¿prestadas con condiciones?
  - .3 ¿arrendadas?
  - .4 ¿otro?
14. ¿Qué artes utiliza para pescar?  
(cordel y anzuelos; palangre, curricán, atarraya; chinchorro; trasmallo o red de ahorque; nasa; corral; red de arrastre; equipo de buceo: arpón, careta y chapaletas; otro)
15. ¿A qué distancia de la orilla suele pescar?  
(de 0 a 50 pies; de 50 a 500 pies; de 500 pies a 1 milla náutica; de 1 milla a 6 o 7 millas; a más de 6 o 7 millas)
16. ¿A qué profundidad suele pescar?  
(de 0 a 100 brazas, en aguas superficiales; de 100 a 250 brazas, en aguas centrales; de 250 a 500, en aguas intermedias; a 500 y más, en aguas profundas)
17. ¿Utiliza medios para preservar el pescado durante la pesca?
  - .1 ¿Se lleva una caja con hielo?
  - .2 ¿Destripa los peces en seguida después de capturados?
  - .3 ¿Los preserva con sal u otra sustancia?

18. ¿Utiliza medios para conservar el pescado antes de distribuirlo?
  - .1 ¿Tiene una nevera para almacenarlo cuando regresa?
  - .2 ¿Prepara el pescado de alguna manera antes de distribuirlo? (fileteado, salado, secado, humeado, otro)
19. ¿Pesca acompañado?  
En caso de responder *no*, pasar a (22).
20. ¿Qué reciben sus compañeros por su trabajo?
  - .1 un salario
  - .2 una parte de las ganancias en efectivo
  - .3 una parte de los peces capturados
21. ¿Quién los paga?
22. ¿A quién es destinado el producto de su pesca (de Ud.)?
  - .1 ¿al autoconsumo?  
(al sustento de Ud. y de su familia)
  - .2 ¿a la venta libre?  
(a paleros, tablajeros, pescaderías, casas de familia que Ud. elige)
  - .3 ¿a la venta obligada?  
(a un revendedor, a un pescadero con los que Ud. tiene un contrato fijo)
  - .4 ¿a la entrega obligada a un patrón que le paga un salario fijo?
  - .5 ¿otro?

LANGUES ET LINGUISTIQUE, N° 6, 1980: 31-46

LINGUISTIQUE ET SOCIOLINGUISTIQUE

Denise Deshaies

Résumé: *Cet article discute certains points concernant les présupposés théoriques de la linguistique et de la sociolinguistique et décrit le cadre théorique dans lequel la recherche sur le français parlé dans la ville de Québec s'est inscrite.*

---

Denise Deshaies, Ph.D. (Université de Londres), professeur adjointe (sociolinguistique) au Département de langues et linguistique de l'Université Laval (Québec).

***Langues et linguistique*, n° 6, 1980**

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

**ISSN 0226-7144**

**li.ulaval.ca**

Langue et théorie linguistique

La séparation entre langue et parole effectuée par Saussure a profondément marqué l'orientation des recherches en linguistique en ce que la langue s'est vue haussée au rang d'objet d'analyse autonome. La langue, dans cette perspective, est cet ensemble de conventions sociales rendant possible la communication entre tous ceux qui acceptent ces conventions, ensemble de conventions qui existe en dehors de ses réalisations concrètes (parole). La langue devient un objet d'analyse abstrait des conditions particulières de son emploi. En abordant l'étude de la langue par ses constantes, c'est-à-dire en tant que système structuré d'invariants, les linguistes décrivent souvent un emploi particulier du système de langue que l'on pourrait qualifier de "langue officielle" ou mieux encore de "langue légitime" <sup>1</sup>. N'entrent plus alors dans une telle analyse les formes linguistiques non reconnues. Pourtant, ce sont elles qui peuvent non seulement éclairer le mécanisme du changement linguistique mais aussi tout le processus par lequel un "dialecte" reconnu se maintient, en tant que dialecte officiel parce qu'il bénéficie de conditions politiques et institutionnelles favorables à son imposition et à sa propagation. Qu'il suffise de mentionner à titre d'exemple qu'une étude linguistique s'intéressant à des constructions du type "il faut que..." et "pour que..." notera que ces constructions entraînent automatiquement l'emploi du subjonctif. L'analyse linguistique de ces structures reposera donc essentiellement non seulement sur leur contenu mais aussi sur le fait qu'elles demandent l'emploi d'un subjonctif. Or il est fréquent de retrouver, dans les emplois non normatifs de la langue, de telles constructions avec l'indicatif dans des phrases du type "il faut que je fais..." et "il fait ça pour qu'on le comprend" <sup>2</sup>. Une telle utilisation du système linguistique est ignorée du linguiste soit parce qu'il ne la connaît pas, soit parce qu'il la juge agrammaticale, donc comme n'étant pas conforme au système de la langue. Ce rejet de tels emplois n'a jamais été justifié

par des critères valables et leur exclusion des données de base de l'analyse risque de produire une description trop restrictive des possibilités du système linguistique.

Nous croyons que cet exemple illustre bien le débat opposant les linguistes et les sociolinguistes. Ce débat a donné lieu à de multiples commentaires dans lesquels des auteurs, tels Chomsky et Labov, ont exprimé des points de vue opposés<sup>3</sup>. Il est inutile de reprendre ici tous les arguments dont les tenants de chacune de ces deux conceptions théoriques s'inspirent pour défendre leur prise de position. Cependant, certains aspects des principes sous-jacents aux deux théories seront rappelés ici en vue de situer le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche sur le français parlé dans la ville de Québec.

La notion de compétence chez Chomsky implique "en elle-même un haut niveau d'abstraction"<sup>4</sup>. Elle implique qu'il faut faire abstraction des aspects hétérogènes de la réalité. Cette abstraction est rendue nécessaire par le préusposé voulant que tout travail intellectuel qui se veut significatif se doit d'être rationnel et doit de ce fait idéaliser l'objet. "Vous étudiez les systèmes idéaux, et ensuite vous pouvez vous interroger sur la manière dont, chez les individus réels, ces systèmes idéaux entrent en interaction"<sup>5</sup>. Pour Chomsky, cette méthodologie consiste par exemple à postuler l'existence de structures syntagmatiques abstraites et à en faire dériver les structures syntaxiques observables dans le discours. C'est pour lui la démarche à suivre pour en arriver aux principes profonds ou explicatifs. Selon cet auteur, le mécanisme d'acquisition du langage est inné et ce qu'il faut découvrir ce sont les principes généraux qui permettent que dans un ensemble très diversifié d'emplois (performance) l'on retrouve un système linguistique fondamental unique (compétence)<sup>6</sup>. Personne ne remet en cause cette recherche de principes explicatifs; cet objectif est d'ailleurs celui de toute recherche fondamentale. En effet, tout ce que l'on peut lire concernant les positions contraires à celles de Chomsky ne portent jamais sur le fait que ce dernier recherche les principes explicatifs relatifs au système

linguistique. La controverse suscitée par la théorie générative vient plutôt des postulats de base élaborés en vue de décrire ce que recouvre la notion de compétence. Il y aurait lieu à ce point de la discussion de rappeler les références faites par Chomsky aux sciences exactes:

"Aussi vous devez abstraire un objet, vous devez éliminer les facteurs non pertinents. Du moins, si vous voulez en faire une étude non triviale. Dans les sciences exactes, ce principe n'est même pas discuté, il va de soi. Dans les sciences humaines, à cause de leur très faible niveau intellectuel, on continue à le mettre en cause. C'est malheureux. En physique, vous idéalisez, peut-être en oubliant quelque chose de terriblement important. C'est une donnée historique, il ne faut pas s'en inquiéter." 7

Cette citation de Chomsky fait référence à certains types d'études dans lesquelles, en sciences exactes, on isole un objet de recherche des conditions environnantes. Mais, même dans ces sciences, la méthodologie de la recherche n'est pas unique. En effet, parmi les sciences exactes, les sciences dites comparées étudient les liens qui existent entre les espèces sans faire abstraction des particularités qui les singularisent. Les chercheurs étudient, par exemple, un phénomène comme le système nerveux chez plusieurs espèces afin de mieux comprendre l'évolution et le fonctionnement de ce même phénomène chez l'être humain. Ou encore, ils mesurent les variations d'un phénomène biologique en fonction de diverses conditions expérimentales parce que cette étude leur permet de dégager les lois fondamentales qui régissent ce phénomène. Ces exemples sont mentionnés en vue de rappeler que la recherche en sciences exactes ne se fait pas uniquement sur la base du seul principe d'abstraction auquel Chomsky fait référence.

Lorsque la linguistique générative élabore un modèle de règles pouvant rendre compte de la compétence linguistique, elle doit se baser sur la performance pour élaborer son modèle. Le recours à l'intuition du sujet parlant est considéré comme le moyen de vérification adéquat pour justifier les structures profondes et les dérivations postulées par le linguiste. Mais, le locuteur qui porte sur une phrase un jugement

intuitif de grammaticalité ou d'acceptabilité fait nécessairement référence à sa propre performance, c'est-à-dire à sa façon personnelle d'exploiter le système de la langue. De plus, les structures de surface que le linguiste dérive à partir de structures profondes postulées se limitent souvent aux structures correspondant à sa propre performance en tant que sujet parlant; étant donné la tendance fondamentalement déductive de la méthode, on aura tendance à se limiter à ces faits et à ne pas chercher à voir s'il existe d'autres possibilités d'exploitation du système linguistique.

Une grammaire adéquate serait celle qui, "rendant compte du maximum de faits, le fera de la manière la plus simple, la plus générale, et la plus systématique possible"<sup>8</sup>. Bien que cette définition de la grammaire, donc de la langue, puisse paraître adéquate, il semble que c'est le critère de simplicité qui a prévalu dans l'orientation générativiste, ce critère étant intimement lié à la position voulant que l'on doive faire abstraction de la réalité hétérogène en vue de décrire un système idéal. Cette prise de position entraîne une forte limitation en ce que la "simplicité" des règles de la grammaire générative ne rend justement pas compte du maximum de faits. Et c'est ce point qui fait dire au linguiste, qui se voit contredit lors de l'examen du caractère grammatical d'une phrase, que ce qu'il décrit concerne "son dialecte". De telles réactions ne sont pas surprenantes si l'on se reporte à ce qui a été dit précédemment, à savoir que pour découvrir ce qui est sous-jacent à la notion de compétence le linguiste doit se baser sur la performance qui est ici sa propre performance ou celle d'un locuteur jugeant de la grammaticalité ou de l'acceptabilité d'une phrase. Le recours à l'intuition seule pose donc de sérieux problèmes en ce que des phrases peuvent être jugées agrammaticales par certains locuteurs et grammaticales par d'autres locuteurs. Cet état de fait est provoqué par des exploitations différentes du système linguistique selon les locuteurs et il semble que la linguistique se refuse à expliquer ces différences lorsque celles-ci détruisent le modèle hypothétique construit par le linguiste. C'est un peu comme si on n'acceptait dans l'analyse que ce qui se conformait au modèle postulé en rejetant à l'enfer de la variation individuelle tout ce qui ne s'y



conforme pas. C'est contre cet état de fait que la sociolinguistique s'est développée, plus particulièrement avec les travaux de Labov lequel a analysé des exploitations différentes du système linguistique, ou variation linguistique<sup>9</sup>. Ses travaux ont permis de démontrer que la variation linguistique opère selon un ensemble de règles (linguistiques, situationnelles et sociales) et est structurée. Cette variation n'est donc plus considérée comme le fruit du hasard mais bien comme une propriété fondamentale du système de la langue. Cette démarche, qui fait plus de place à l'induction, permet de tenir compte d'emplois socialement non reconnus de la langue.

En vue de résumer les deux prises de position théoriques qui viennent d'être mentionnées, nous referons le lien avec une science exacte, la biologie: la linguistique serait cette science qui tente de saisir un objet, la langue, en faisant abstraction de la réalité hétérogène, comme en biologie on extrait un organe pour l'étudier "in vitro", c'est-à-dire hors du contexte de l'organisme entier en vue d'en mieux saisir le fonctionnement et ce, en éliminant les influences possibles d'autres organes sur l'objet de l'étude. La sociolinguistique serait cette science qui tente de saisir le même objet, la langue, mais en l'analysant dans la réalité hétérogène, comme en biologie on étudie un phénomène "in vivo", c'est-à-dire sans l'isoler du reste de l'organisme<sup>10</sup>. Les deux approches sont considérées comme scientifiques par la biologie et devraient l'être aussi par la linguistique. La difficulté de reconnaissance mutuelle des tenants de ces deux démarches en linguistique vient du fait qu'il est peut-être plus facile d'étudier un phénomène isolément que de le considérer dans sa relation avec un certain nombre de variables dont il n'est pas toujours facile de mesurer l'influence. Quoi qu'il en soit, nous reconnaissons l'apport respectif des deux démarches et il appartiendra à la linguistique de démontrer que ses modèles correspondent à la réalité et à la sociolinguistique de démontrer que sous une masse de données hétérogènes il existe des lois générales; ces deux points de vue scientifiques par rapport à un même objet sont, à notre avis, nécessairement complémentaires.

La méthode que nous retenons dans cette recherche est celle de Labov. Un de ses buts est d'apporter une contribution à l'explication du fonctionnement du système linguistique. Pour ce faire, nous aurons recours non seulement à ces "performances réflexives" sur la langue qui sont les nôtres ou celles d'autres linguistes, mais également à la performance réelle de locuteurs qui ne sont pas linguistes. Nous croyons que l'ensemble des faits linguistiques mis à notre disposition de cette manière nous permettra de contribuer à une explication adéquate de la langue.

#### Langue et société

La recherche de principes explicatifs relatifs au système linguistique basée sur la performance réelle des sujets parlants amène automatiquement une prise de conscience de l'importance du rôle joué par la langue dans le processus social. Bien que cela puisse sembler un lieu commun, il convient de rappeler ce lien étroit existant entre la langue et la société en vue de faire ressortir le double objectif des recherches sociolinguistiques. Le premier objectif est cette recherche d'explication du fonctionnement même du système linguistique que nous avons décrite précédemment. Le deuxième objectif a trait à la tentative de découverte du processus complexe agissant dans l'acquisition et l'exploitation de la langue, acquisition et exploitation qui ne se réalisent que dans le social:

"... ce qui de la langue est non seulement intériorisé mais incorporé, on peut le penser comme un "habitus linguistique" - non pas une machine sociale reliée à une machine linguistique et qui réglerait les usages de cette compétence, mais un dispositif complexe de savoirs indémêlablement linguistiques et sociaux, où l'entendu est reçu, analysé et incorporé à la fois grammaticalement (...), et socialement (...)." 11

Pour aborder l'étude des "savoirs linguistiques et sociaux", plusieurs chercheurs ont utilisé la méthode de co-variation par laquelle ils ont démontré l'existence de corrélations entre des variables linguistiques et des variables socio-économiques. On a ainsi établi que la

variation linguistique est structurée et systématique et que, de plus, plusieurs variables linguistiques se voient accorder une valeur sociale positive ou négative par l'ensemble des locuteurs: la variation dans le discours subit des contraintes d'ordre linguistique, stylistique et social. Ce modèle de co-variation établi d'après l'examen du comportement linguistique des sujets parlants s'est vu renforcé par l'étude des attitudes des locuteurs face à la langue. Ces études ont en effet démontré que les locuteurs reconnaissent les normes établies ce qui a permis de définir une communauté linguistique comme un groupe de locuteurs qui partagent les mêmes normes quant à la langue <sup>12</sup>. Les apports majeurs des recherches utilisant un modèle de co-variation résident donc dans la démonstration du caractère systématique et structuré de la variation linguistique ainsi que, dans la reconnaissance de cette même variation par les locuteurs, la variation présente dans le système linguistique n'étant donc plus considérée comme le fruit du hasard mais bien comme une propriété fondamentale du langage lui-même <sup>13</sup>.

Cependant, un des reproches fait à l'analyse sociolinguistique est que cette dernière emprunte certains éléments à la sociologie, comme la division en groupes socio-économiques, pour ensuite faire co-varier des analyses linguistiques et sociales effectuées de façon indépendante. Ce type d'analyse demeure selon nous important en ce qu'il permet de tracer ce que l'on pourrait appeler le profil sociolinguistique d'une communauté donnée. Cependant, si la compréhension des relations complexes existant entre la langue et la société doit être approfondie, le modèle d'analyse offert par la co-variation doit être élargi. S. Laberge a élaboré dans cette perspective un indice social tendant à mieux rendre compte de la réalité sociolinguistique que celui offert par la division d'individus en groupes socio-économiques. Comme l'auteur le mentionne, cette division ne rend pas compte du fait que, par exemple, des professeurs ou des réceptionnistes ont tendance à utiliser une forme plus normative de la langue que d'autres locuteurs ayant un statut socio-économique comparable <sup>14</sup>. A ce sujet, les remarques de deux des adolescentes de notre corpus viennent confirmer l'importance de ce phénomène:

"Les réceptionnistes, j'suppose qu'è doivent toujours avoir un bon langage."

"... mettons une secrétaire: "Bonjour, comment ça va? Ah! maudit christ! j'ai échappé ma cigarette su'l'tapis."

Des affaires de même, tsé; ça fait quand même drôle à recevoir du monde de même. Fait que disons que ça aide pas une personne, tsé."

Ces deux exemples illustrent le fait que l'on s'attend à ce que le comportement linguistique d'une réceptionniste ou d'une secrétaire soit dépourvu d'éléments jugés socialement inconvenants. Ainsi, elles doivent "avoir un bon langage" et doivent éviter l'utilisation de stéréotypes linguistiques comme "maudit christ". Dans le deuxième exemple, c'est en effet le seul emploi de ce sacre qui rend le langage de la secrétaire inacceptable aux yeux de notre informatrice. Il apparaît donc que la nécessité de construire de nouveaux indices sociaux ne soit pas imputable aux caprices des chercheurs mais bien à la réalité sociale complexe que l'on tente d'expliquer. L'indice social élaboré par Laberge vise à décrire plus adéquatement cette complexité en mesurant l'importance de la "langue légitime" dans l'activité professionnelle des locuteurs<sup>15</sup>. L'apport de ce nouveau modèle est indiscutable et rend compte plus adéquatement du rapport langage-société, du moins en ce qui a trait au rapport entre la langue légitime et le rôle social officiel d'un individu.

L'analyse effectuée par Laberge a été suscitée par les travaux de Pierre Bourdieu qui considère l'univers des rapports sociaux comme un système d'échanges symboliques dont les comportements linguistiques font partie intégrante. A ce titre, la notion de système linguistique telle que conçue par les linguistes se voit profondément modifiée:

"... on peut dire que la critique sociologique soumet les concepts linguistiques à un triple déplacement, substituant: à la notion de *grammaticalité* la notion d'*acceptabilité* ou, si l'on veut, à la notion de langue la notion de langue légitime; aux *rapports de communication* (ou d'interaction symbolique) les *rapports de*

*force symbolique* et, du même coup, à la question du *sens* du discours la question de la *valeur* et du *pouvoir* du discours; enfin, et corrélativement, à la compétence proprement linguistique le *capital symbolique*, inséparable de la position du locuteur dans la structure sociale." 16

Les diverses notions introduites par Bourdieu semblent mieux rendre compte de la réalité complexe où sont étroitement liés faits linguistiques et faits sociaux que ne le fait une analyse sociologique traitant des variables telles que l'âge, le sexe, l'éducation, etc. comme des variables indépendantes. En substituant à la notion de compétence linguistique celle de "capital symbolique" Bourdieu implique qu'il n'y a d'analyse linguistique possible que si celle-ci demeure inséparable de la structure sociale dans laquelle le fait linguistique est observé. Il nous semble que le point de vue de Bourdieu résulte surtout des faiblesses méthodologiques de l'analyse linguistique que nous avons mentionnées lorsque nous avons discuté du recours à l'intuition et de l'ignorance des formes linguistiques non conformes à la norme. S'il existe en effet dans chaque langue un schéma d'organisation selon lequel le sens d'un énoncé sera transmis de façon identique par tous les sujets parlants, ce schéma, tout en restant le même pour tous les sujets, permet des variations dans l'exploitation qui sont fonction de facteurs sociaux. Il faut donc pour rendre compte du système linguistique tenir compte de toutes ces variations, même de celles qui ne sont pas conformes à la norme. Ainsi, si l'on peut assez facilement se mettre d'accord sur la recherche de principes explicatifs, il n'en demeure pas moins que le choix d'une méthodologie adéquate pour atteindre cet objectif est un problème fondamental. Et sur ce point, nous rejoignons donc Bourdieu en ce que tout élément linguistique observable doit être considéré dans l'analyse en tenant compte de la structure sociale dans laquelle le linguistique est nécessairement imbriqué.

### Objets spécifiques d'analyse

Les remarques précédentes définissent le cadre théorique où se situe notre recherche sur le français parlé dans la ville de Québec. Elles ne sont ni exhaustives ni définitives. L'analyse qui veut incorporer le linguistique et le social est en effet un travail de longue haleine. Ce n'est probablement pas demain ni après-demain que nous aurons une connaissance d'ensemble adéquate des systèmes linguistique et social et nous en sommes encore réduits pour l'instant à faire porter notre analyse sur des objets particuliers.

En ce qui concerne les éléments linguistiques en variation, ils sont nombreux et c'est par référence à eux que l'évaluation sociale d'un discours peut se faire. Les analyses phonologiques et syntaxiques effectuées ont permis de faire ressortir le lien étroit existant entre le comportement linguistique de sujets parlants et l'évaluation sociale de ce comportement. Il y a donc un rapport "de force symbolique" dans une interaction entre locuteurs qui détermine la valeur attribuée à un discours. Cette valeur n'est cependant pas attribuée en fonction de traits linguistiques isolés. En effet, même si l'on accorde une valeur négative à un élément phonétique stigmatisé comme le [we] dans *moé*, ce n'est pas une simple apparition sporadique de ce trait dans le discours d'un individu qui entraînera une évaluation négative. Incorporé dans le discours, ce [we] devra apparaître fréquemment et être associé à une série d'autres éléments pour qu'une personne et son discours reçoive une évaluation sociale négative.

Les adolescents de notre corpus<sup>17</sup> nous révèlent par leur conscience spontanée de la réalité ce qui devrait faire l'objet de nos recherches. Lorsqu'interrogés sur ce qu'est le *bien parler* et le *mal parler*, ces derniers soulignent rapidement des traits stigmatisés comme le *moé* et le *toé* par rapport au *moi* et *toi*. Ce phénomène n'est pas nouveau et il vient confirmer que des éléments linguistiques en variation dont les locuteurs ont pleinement conscience servent de points de référence

à l'évaluation sociale du langage<sup>18</sup>. Les formes phonétiques stigmatisées ne sont cependant pas les seuls critères retenus par les locuteurs. En effet, bien que ceux-ci ne mettent pas le doigt sur des structures précises, comme le ferait le linguiste, ils ont quand même cette conscience que la syntaxe utilisée par un individu joue un rôle important dans l'évaluation du langage:

"... tsé, souvent tu vires tes phrases à l'envers. Tu mets le verbe avant le pronom, des affaires de même."

De plus, ce n'est pas seulement le vocabulaire et la syntaxe qui sont importants mais aussi tout l'ensemble d'un discours dans lequel et l'organisation de ce dernier et son contenu sont essentiels:

"Qui s'exprime bien je trouve, qui se fait comprendre quand il parle. Pas obligé qu'i' parle grosse littérature, tsé. I' parle comme nous autres, mais i' sait comment s'exprimer puis quand i' parle on le comprend bien, tsé. Y en a qui parlent mais on sait pas ce qu'i' veut dire."

"... tés, pis avoir une bonne conversation, quelqu'un que tu parles avec, qui t'ennuie pas, tsé. I' fait des belles phrases, bonne conversation, c'est l'fun à écouter."

Ces deux citations résument la complexité du langage et son rôle dans l'interaction sociale. Sont impliqués dans ces évaluations la structure du discours, son contenu et son adéquation à la situation de communication. C'est donc vraisemblablement ce sur quoi la recherche devrait porter, bien que ceci constitue un objectif d'analyse extrêmement vaste. Cependant, nous croyons que les réponses fournies par nos informateurs à des questions directes démontrent non seulement que les locuteurs sont conscients de l'importance des composantes phonétiques, lexicales et syntaxiques de la langue - bien qu'ils ne mettent pas toujours en relief des structures précises - mais démontrent aussi l'importance pour la recherche d'arriver

à cerner et à analyser l'ensemble de ces composantes. C'est donc en vue de comprendre le fonctionnement du linguistique en fonction des conditions dans lesquelles un discours est produit et des rapports de force qui y sont symbolisés que notre recherche sur le français parlé dans la ville de Québec a été amorcée.



NOTES

1. Le concept de "langue légitime" a été élaboré par Pierre Bourdieu et Luc Boltanski dans un article intitulé "Le fétichisme de la langue" in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, no 4, juillet 1975, pp. 2-32.
2. Ces exemples sont tirés du corpus oral recueilli auprès d'adolescents et d'adultes de la ville de Québec.
3. Voir, entre autre, N. Chomsky, *Dialogues avec Mitsou Ronat*, Paris, Flammarion, 1977 et W. Labov, *Sociolinguistique*, Paris, Ed. de Minuit, 1976.
4. N. Chomsky, *op. cit.*, p. 72.
5. Idem.
6. Idem, pp. 72-77.
7. N. Chomsky, *op. cit.*, note 4, p. 75.
8. N. Ruwet, *Introduction à la grammaire générative*, Paris, Plon, 1967, p. 62.
9. Voir à ce sujet W. Labov, *op. cit.*, note 3, et W. Labov, *Le parler ordinaire*, Paris, Ed. de Minuit, 1978.
10. Nous tenons à remercier vivement Yves Deshaies pour ses commentaires judicieux concernant le rapprochement effectué entre la biologie et la linguistique.
11. P. Encrevé, "Présentation: linguistique et sociolinguistique" in *Langue française*, no 34, mai 1977, pp. 11-12.
12. Voir à ce sujet, W. Labov, *Sociolinguistique*.
13. Idem.
14. S. Laberge, *Etude de la variation des pronoms sujets définis et indéfinis dans le français parlé à Montréal*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, 1977.
15. Idem, p. 42.
16. P. Bourdieu, "L'économie des échanges linguistiques" in *Langue française*, no 34, mai 1977, p. 18.

17. Une description détaillée de l'échantillon et de la méthodologie sera donnée dans un rapport de recherche qui sera disponible à compter de février 1980.
18. Voir les nombreuses études portant sur les attitudes, dont W. Labov, *op. cit.*, note 12 et S. Laberge et M. Chiasson-Lavoie, "Attitudes face au français parlé à Montréal et degrés de conscience des variables linguistiques" in R. Darnell (edit.), *Linguistic Diversity in Canadian Society*, Edmonton, 1971, pp. 89-126.

SOME REFLECTIONS ON ANY

Robert Dôle

Résumé: On examine plusieurs approches à l'analyse du mot anglais any. Elles sont classifiées comme l'any des philosophes, l'any des grammairiens, l'any des linguistes, et l'any des lexicographes. Aucune de ces approches n'est adéquate car chacune se restreint à un seul aspect de la nature linguistique d'any sans qu'elle réponde à d'autres questions essentielles comme celle de l'étendue (scope) d'any ou bien celle de ses rapports syntaxiques. On suggère en dernier lieu qu'un modèle psychomécanique pourrait fournir une méthode plus satisfaisante pour traiter any, laquelle tiendrait compte des maints problèmes posés par sa polysémie.

*I should like to acknowledge my debt to those who participated in Professor Walter Hirtle's seminar at Laval University in the winter semester of 1979 for their valuable suggestions, criticisms, and examples of the use of some and any.*

---

Robert DÔLE, A.B. (Harvard), M.A. (Boston), H.D.E. (Dublin); spécialisé dans la didactique de l'anglais langue seconde, professeur d'anglais à l'Université du Québec à Chicoutimi.

***Langues et linguistique, n° 6, 1980***

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

**ISSN 0226-7144**

**[li.ulaval.ca](http://li.ulaval.ca)**

Any is a word full of mysteries and marvels, as is witnessed by the many differing and contradictory ways in which it is treated. Each of the four basic approaches to any, the philosophical, the grammatical, the linguistic and the lexicographic, is quite distinct. Furthermore, there is little agreement within each of these disciplines as to either what any really means or to the way it functions within the system of language. Reading the existent literature on any is like attending a pot-luck supper: each guest brings what suits his fancy and eats what appeals to his taste. Thus, philosophers think that they can deal with any while ignoring the question of its syntactic relations, just as grammarians do not allow themselves to be bothered by the issue of scope.

Any's ability to give rise to contradictory interpretations is amply demonstrated by each of two philosophers being able to assign it a scope at the opposite end of the spectrum from the other's. The basis of the controversy that has grown out of the philosophers' any is its relation to every. In 1960 Willard Quine wrote that they are practically synonymous, since the sentence, "If any member contributes, he gets a poppy," "makes of every member this assertion: if he contributes, he gets a poppy" (p. 139). Seven years later Zeno Vendler came to the conclusion that "any never amounts to every" (p. 80). How each of these philosophers arrives at a position diametrically opposed to the other's is worth investigating, as it concerns the issue of any's possible scopes.

Quine's reading of any makes it seem to be in every case practically synonymous with every or all, and yet, within his system, every and all actually have quite different scopes. Any, for Quine, is the only true universal quantifier, with the result that a sentence such as: "I do not know any person in Chicago," should be understood as: "It is the case for every person in Chicago that I do not know him (or her)." Quine summarizes his invariably maximum reading of any thus: "'Any', by a simple and irreducible trait of English usage, always calls for the longer of two possible scopes" (p. 139).

The untenability of Quine's position becomes obvious when one considers such a sentence as this: "I do not know anybody with two heads." According to Quine's formula, the sentence means the same thing as: "It is the case for everybody with two heads that I do not know him." This latter sentence, however, completely changes the meaning of the former since it assumes the existence of some people with two heads, whereas the original sentence tends to deny it.

Vendler arrives at a conclusion contradicting Quine's view by a route that is full of interesting sign-posts. The first outstanding characteristic of any that Vendler establishes is its "freedom of choice," which "succeeds in blending indetermination with generality" (p. 80). For example, if a person says, "I am richer than any one of them," he gives his interlocutor the choice of deciding on which member of the group constituted by "them" will be chosen as the one whose bank account will be compared with the speaker's. If he had said, "I am richer than one of them," or, "I am richer than some of them," then he, the speaker, would have made the choice of the person or persons whose wealth would be counted, and the interlocutor would have no such choice. As Vendler says, "Any calls for a choice, but after it has been made any loses its point" (p. 81).

Vendler insists that the freedom of choice given to the hearer is not diminished in negative sentences such as: "I do not know any person in Chicago." He denies that this implies, as Quine suggests, that one should go and test every person in Chicago to see if he is known to the speaker. Instead, Vendler argues, it gives the hearer the choice of trying out any person or persons in Chicago that he chooses. As he says, "The idea of a complete verification is repugnant to an any-proposition" (p. 86). Similarly, if a person tells you, "Take any book you like," then he is giving you the choice to decide if you will take none, or one, or several. However, "there is an upper limit to [his] generosity" (p. 82). He is not using any to suggest all or every. Why not? Because to the extent that any suggests all it takes away from the hearer the choice of which books to take. Thus, if there are ten books on the shelf, it would be possible

to say: "Take any nine you like," but impossible to say: \*"Take any ten you like." Vendler therefore concludes that "the immediate scope of any cannot exhaust the total population; in other words, any never amounts to every" (p. 82). He calls this property of any its "incompleteness," which complements its two other major qualities, its freedom of choice and "its indifference to size" (p. 81).

Neither of these treatments can be considered adequate if only because neither can account for the facts brought out by the other. They do, nevertheless, have the merit of bringing the problem of scope to our attention.

Despite those fascinating uses of any in which its scope cannot be defined easily, there remain a number of sentences in which any seems to develop certain similarities of scope depending on its syntactic and semantic context. The study of one hundred and thirty-five computerized examples of the uses of any in modern American English, taken from the Brown University Corpus, enabled us to draw the following conclusions:

1) Any can have a maximum-scope reading only in affirmative sentences. With maximum readings, any means: Who(m)ever, whatever or whichever. Maximum readings are unambiguous with plural nouns (e.g.: sentence 814 from the Brown University Corpus: "The Government of the United States of America may use the local currency for any purposes authorized by section 104.") But with singular nouns a counterpoised minimum reading is always possible and is interpreted as "any one of all," as in sentence 755: "The comptroller general... shall find that any person is entitled to any such payment."

2) Intermediate-scope readings are only possible in non-affirmative sentences, such as negatives, conditionals and interrogatives. Examples are sentence 691: "It is an ugly business, and there are few if any wreaths for them"; and sentence 949: "It does not establish any law rights for the federal judges." Among the sentences studied no example was found of an intermediate scope for a singular noun.

3) By far the greatest number of sentences were given a minimum-scope reading. An example is sentence 1680: "He and Lois felt their children were too young to take part in any religious life at home." Whenever any is an adverb it has a minimum-scope reading, as in sentence 1143: "I've never noticed that it improves things any." There are fewer sentences with a minimum reading and a plural noun than those with a singular noun. One example of the former is sentence 882: "There cannot be any limit points." It must be observed, however, that "limit points" can be thought of as one singular set of points, as it is impossible to have a limit with only one point.

Such considerations do not solve the problem of any. Indeed, since they show that any can vary in meaning from "all" to "one", they seem to make it even worse. Little light being available from the philosophers, let us turn to the grammarians.

A typical explanation of the use of any can be found in R. W. Zandvoort's Handbook of English Grammar (p. 169): "Any is especially common in negative, interrogative and conditional contexts." That this description is practically universal among grammarians is evidenced by a German echo of it: "Any steht in der Bedeutung 'irgend ein' in negativen, fragenden and bedingenden Sätzen" (Horn, p. 128). To these basic contexts for any Jespersen adds "clauses of comparison" (volume 7, p. 601). He likewise includes its use in "affirmative statements, too, here meaning 'whichever (of all) is chosen'" (p. 601).

The grammarian, Collinson, goes further than many others in trying to explain its distribution by means of a precise analysis of any in its relation to some (as quoted in Jespersen, volume 7, p. 609):

In general, the sphere of some is that of actuality and any that of possibility [...] Any does the reverse of particularizing, it encourages random shots as every item is on the same level and none claims preference over another. Its psychological tone is that of freedom from restraint, of sweeping generalization or of sovereign indifference of choice.



Christophersen and Sandved inform us that the uses of any correspond to those of some, in that any, like some, can be used before uncountables (where it means 'a certain number of'), and before singular countables (where it means 'a single') (p. 188). Although any is unlike some in that it does not have different allomorphs, as some does, it does have uses that usually require strong stress, as when it is used before uncountables and singular countables with the meaning of "no matter who/what." An example of this is the sentence: "I wish you would tell me about it; any information is better than none" (p. 188).

These, and many other remarks by grammarians, are most enlightening insofar as any's syntactic description is concerned. Furthermore, when they classify it as an "indeterminate quantifier" they bring out the important point of classification. But by the same token they show a glaring oversight: there is no suggestion as to what some and any quantify. In other words, unlike the philosophers already mentioned, grammarians make little or no mention of scope.

The linguists' any is even less straightforward and undisputed than the grammarians'. But like the grammarians, the linguists concentrate on the syntactic distribution of any to such extent that they pay little attention to the equally important question of its scope.

In 1964 Klima formulated a transformational rule known as "indefinite incorporation," according to which the quantifier some would have to be turned into any in certain specific environments, such as in questions and negatives. Thus the sentence, "The Arab has some wives," would automatically be converted into: "Has the Arab any wives?" by the presence of the interrogative sentence modifier; or into: "The Arab hasn't any wives," by the presence of the negative sentence modifier. In some ways, we are back in the realm of the grammarians' oversimplification of the problem. This is especially obvious when we confront such sentences as the following, which according to Klima's obligatory transformation rule, would be ungrammatical and yet do not seem altogether impossible in certain contexts:

\*(?) Who has some wives?

\*(?) The Arab doesn't have some wives. (The ungrammaticality is especially to be doubted with the stressed form of some.)

\*(?) If the Arab has some wives, he'll need an oil well to support them.

Klima's transformational rule is effectively rejected by Robin Lakoff (1968) in her paper entitled "Some Reasons Why There Can't Be Any some-any Rule." Her conclusion is that "the distribution of some and any depends not merely on relatively superficial information [as Klima has claimed] (negatives, questions, etc.), but also on presuppositions, which may have no other overt syntactic reflex" (p. 615). The most common of these presuppositions are summarized thus: "Those [sentences] with some involve a positive feeling on the speaker's part about the action described; those with any, a neutral or negative attitude" (p. 611). Perhaps the most obvious example of this phenomenon can be found in the substitution of some for any in an offer, such as: "Would you like some whiskey?" as opposed to: "Would you like any whiskey?" The first sentence is a real offer and the person addressed could accept the whiskey gladly, whereas the second is hardly an invitation at all and one would be just as rude to answer positively as the speaker was to pose the questions in such terms. Lakoff illustrates this difference in presuppositions between some and any with the case of warning and promising. One can say: "I warn you that, if you eat any candy, I'll whip you," but not "some candy." Indeed, the reason why the only context in which some is not equally possible with any is the negative context, is that in a negative sentence, "there can be no positive presupposition" (p. 613).

The Harvard linguist, Dwight Bolinger, dedicates the first chapter of his book, Meaning and Form, to the problem of some and any. The book itself is highly pertinent to the present discussion since it is aimed, to a large extent, at refuting the theories of transforming

deep structures that originated two miles down Massachusetts Avenue. Bolinger rejects suggestions that any, or any other word for that matter, could be void of meaning and used simply as a grammatical expletive. Thus, although any cannot be a negation or interrogative itself, it can be useful in negative and interrogative environments. As Bolinger says, "The relationship is one of semantic compatibility, of ontological, not grammatical sense" (p. 34).

The linguists' concern with any, thus, is limited to the problem of its distribution and, especially, the distributions that it can and cannot share with some. Their failure to deal with the scope of either seriously weakens their argumentation.

If one approaches the lexicographers' treatment of any with the realization that it would be impossible to deal adequately with a word of such rich polysemantic character in one short dictionary entry, then one will not be disappointed by the articles dedicated to any in the two most authoritative dictionaries of English, the Oxford English Dictionary and Webster's Third International Dictionary. Both have the drawback of being unable to define any without recourse to some, while not making it clear what the limits of synonymity really are. Thus, the Oxford gives the following as one of its definitions of any: "Some - no matter which, of what kind, or how many." Likewise, Webster's offers this definition of any: "One, some, or all indiscriminately of whatever quantity."

From the point of view of scope, both these definitions are unsatisfactory, since by allowing any's scope to run the full gamut from minimum ("one") through intermediate ("some") to maximum ("all") they do little to clarify the questions raised by any's unusual polysemantic character. To do this it would be necessary to enumerate the semantic and syntactic environments that correspond to any's different scopes. But neither dictionary does this.

Nor does either mention the role of presupposition in its treatment of any. An obvious implication of Robin Lakoff's convincing article is that the semantic content of presupposition in some and any propositions is so great that it should not escape the lexicographers' notice.

The Oxford makes the same mistake that grammarians do when it says that any is "used primarily in interrogative, hypothetical, and conditional forms of speech." A statistical study of the use of any will always reveal that it is actually used most frequently in affirmative sentences.

#### Conclusion

Because of their inability to deal with either the problem of any's scope or the question of its syntactic relations (or both), the philosophers', grammarians', linguists' and lexicographers' treatments of any were all found to be unsatisfactory. One reason for this situation is the, perhaps natural, tendency to examine only those aspects of an issue that are closest to one's own field and thereby fail to apprehend that no lexical system can be analyzed adequately without discovering all its sub-systems. Das Wahre ist das Ganze. Another reason for this state of affairs is the helplessness of most linguistic schools of thought when it comes to the problem of polysemy.

It is precisely due to the success with which polysemy has been treated before by the techniques of psychomechanics, as with Guillaume's study of the article in French, that one might hope that the questions raised by any (and by its relation to some) might some day find a happy solution with these same techniques. If so, it would be the first one to deal adequately with any's scope, its syntactic relations, its semantic conditioners, such as presupposition, and its polysemy.

It is to be hoped that such a solution will be forthcoming in the near future. Although this is not the place to speculate about the precise nature that it will take, it is easy to imagine its potential contribution to the teaching of some and any in second language classes. Having posed a question, we shall now have to wait to see what its answer, and its applications, will be.

BIBLIOGRAPHIE

- BOLINGER, Dwight. *Meaning and Form*. London and New York: Longman, 1977.
- CHRISTOPHERSEN, Paul, and Arthur SANDVED. *An Advanced English Grammar*. London: Macmillan, 1969.
- FRANCIS, W. Nelson and Henry KUCERA. *Computational Analysis of Present Day American English*; "The Brown University Corpus". Providence: Brown University Press, 1967.
- GUILLAUME, Gustave. *Le Problème de l'article et sa solution dans la langue française*. Paris and Quebec: Nizet and Laval, 1975.
- "Particularisation et généralisation dans le système des articles français," "Logique constructive du système de l'article," and "La Question de l'article" in *Langage et Science du Langage*. Paris and Quebec: Nizet and Laval, 1964.
- HOGG, Richard M. *English Quantifier Systems*. Amsterdam: North Holland Linguistic Series, 1977.
- HORN, Wilhelm. *Kleinere Mitteilungen*. n.d.
- JESPERSEN, Otto. *A Modern English Grammar*. London: George Allen and Unwin, 1961.
- LAKOFF, Robin. "Some Reasons Why There Can't Be Any some-any Rule," *Language* (45:3, 608-615, 1968).
- QUINE, Willard. *Word and Object*. New York and London: The Technology Press of the Massachusetts Institute of Technology and John Wiley and Sons, 1960.
- VENDLER, Zeno. *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press, 1967.
- ZANDVOORT, R. W. *A Handbook of English Grammar*. London: Longman, 1972.

LANGUES ET LINGUISTIQUE, N° 6, 1980: 59-73

ATLAS LINGUISTIQUE DE L'EST DU CANADA  
QUESTION 2077: JEUX DE CARTES TRADITIONNELS

Gaston Dulong

Résumé: *Liste des noms de jeux de cartes connus par nos témoins; vocabulaire de contexte recueilli lors de l'enquête et tournant autour des jeux; commentaire signalant des cas de synonymie.*

---

Gaston Dulong, Licencié ès lettres, professeur titulaire (dialectologie) au Département de langues et linguistique de l'Université Laval (Québec).

***Langues et linguistique, n° 6, 1980***

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

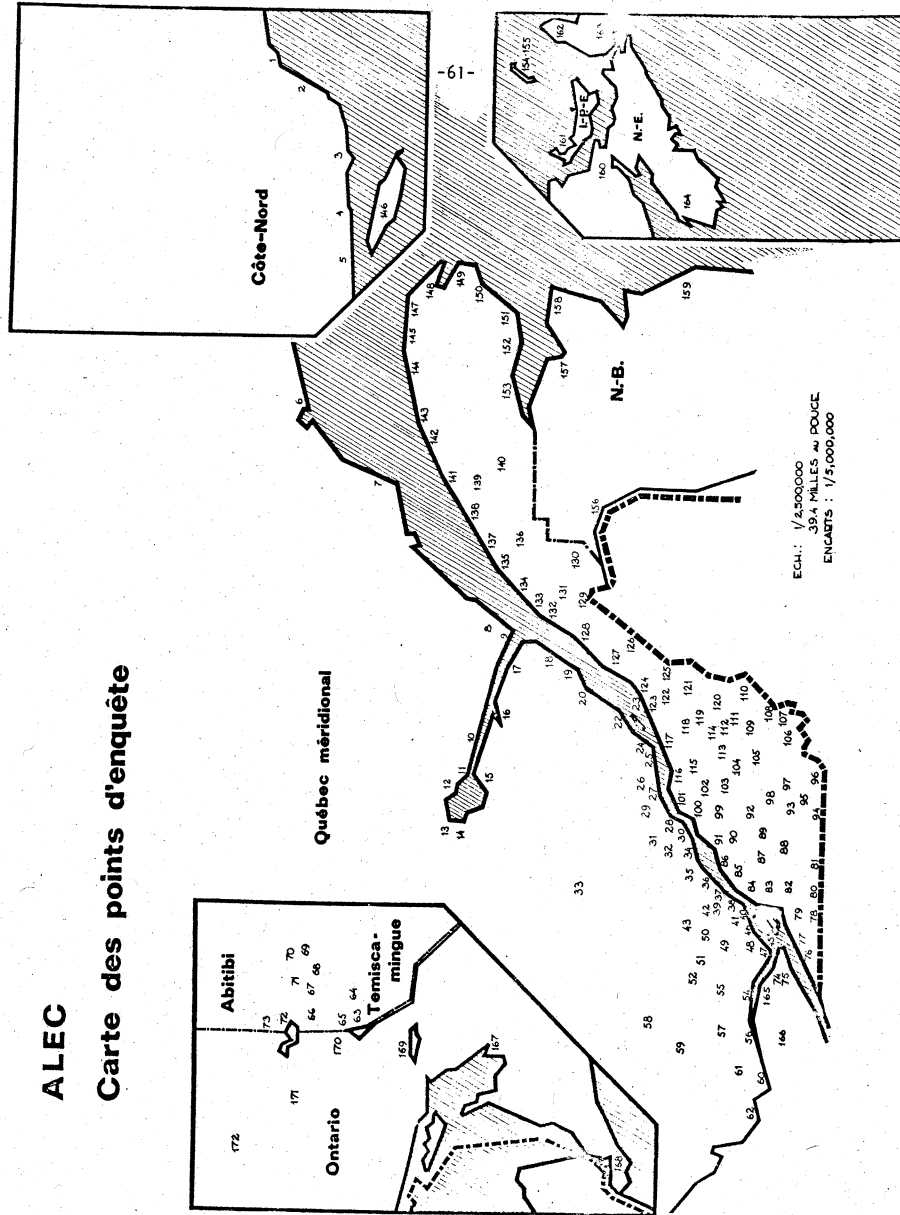
**ISSN 0226-7144**

**lli.ulaval.ca**



ALEC

Carte des points d'enquête



## PREAMBULE

Le *Préambule* qui suit figurera au début du premier volume de notre ouvrage *Le Parler populaire du Québec et de ses régions voisines*. Cet ouvrage qui comprend 6 volumes contenant les données complètes des enquêtes linguistiques faites dans le cadre du projet ALEC ainsi que deux volumes d'index sera publié par l'Office de la Langue française (1979-80).

### 1. DEFINITION GENERALE

L'Atlas Linguistique de l'Est du Canada est un travail de recherche ayant pour objet la description du parler populaire du Québec et de ses régions voisines. Cette recherche s'inscrit dans l'ensemble des grandes enquêtes dialectologiques permettant la description de la langue populaire fondamentale d'une communauté linguistique à un moment donné de son histoire.

### 2. ALEC, BREF HISTORIQUE

#### 2.1 Enquêtes sur le terrain

De 1969 à 1973, à l'aide d'un questionnaire d'environ 2 500 concepts (ou questions) portant sur la vie traditionnelle et matérielle (habitation, vêtement, nourriture, etc.), des enquêteurs spécialisés ont visité 169 localités (152 au Québec, 8 en Ontario, 9 dans les Maritimes) et ont rempli le questionnaire à chacune de ces localités. La moyenne d'âge des 650 témoins interrogés est de 72 ans.

#### 2.2 Compilation des données

La compilation et la classification des données ont été faites entre 1973 et 1977 par les auteurs et leurs assistants au Département de

langues et linguistique de l'Université Laval. Tout le vocabulaire recueilli par les enquêteurs fut retenu et compilé avec ses diverses nuances de sens ou de prononciation.

### 2.3 Mise en mémoire

La mise en mémoire du corpus s'est faite de 1977 à 1979 au Centre de Traitement de l'Information de l'Université Laval (CTI). Un programme de traitement spécialement préparé permet la mise en page et l'impression automatique du corpus en alphabet français et en alphabet phonétique.

Le programme de traitement gère aussi l'exploitation de la Banque des données ALEC et la production automatique de documents variés: listes, cartes de géographie linguistiques, etc.

## 3. ALEC ET SA DIFFUSION

### 3.1 ALEC, Manuel de présentation

Le contenu de ce manuel sera le suivant: introduction, méthodologie, questionnaire d'enquête, alphabet phonétique, liste des localités ou points d'enquête, liste des témoins (âge, occupation, ...).

### 3.2 ALEC, Le Parler Populaire du Québec et de ses régions voisines

Publication en huit volumes des résultats complets des enquêtes linguistiques faites dans le cadre du projet ALEC; Office de la langue française du Québec (1979-80).

### 3.3 ALEC, Géographie linguistique du Québec et de ses régions voisines

Publication de cartes géolinguistiques illustrant les caractéristiques du parler populaire du Québec et de ses régions voisines.

3.4 ALEC, Banque des données ALEC

Banque informatisée des données intégrales ALEC et programmes de traitement; Centre de Traitement de l'Information, Université Laval.

ATLAS LINGUISTIQUE DE L'EST DU CANADA  
QUESTION 2077: JEUX DE CARTES TRADITIONNELS

L I S T E

Q. 2077 Jeux de cartes traditionnels

casino /kàzinó: 18, 19, 28, 31, 34, 38, 41, 50, 52, 63, 76, 83, 85,  
87, 98, 142, 146, 148, 156, 157, 158, 163, 167, 171/kòzinó: 42, 54/  
kózinó: 70/kuzinó: 45, 49, 51, 55, 57, 58, 60, 61, 75, 77, 79, 82/  
kàšínó: 154/kàsinó: 101, 119/kásinó: 162/kesinó: 30/kàt,ínó:  
90  
casino-voleur /kàzinó vòlèr: 30, 74, 129, 170, 172/kâzinó  
vòlèr: 64/kàsinó vòlèr: 101  
bataille /bâtây: 22, 28/bataÿ: 37/bàtaoy: 118, 122/bâtâÿ: 3,

18, 27, 32, 42, 45, 48, 50, 54, 61, 64, 72, 73, 77, 82, 83, 84, 91, 114,  
137, 155, 163/bàthây: 161  
bataille des rois /bâtây dé rwâ: 158  
paquet-voleur /Pàkè vòlàr: 56/Pàkè vòlàr: 93/Pakè vòlàr: 84  
/Pakè vòlàr: 58/Pakâ vòlàr: 37  
vole-paquet /vòl Pàkè: 158  
pitro /Pitró: 3, 18, 29, 30, 34, 38, 39, 40, 41, 43, 46ód, 47, 50, 51,  
52, 54, 55, 56, 57, 61, 65, 67, 75, 76, 78, 79, 82, 83, 87, 99, 148,  
154, 158, 168, 169/Pító: 88  
pitro (du roi) /Pitró: 23  
gros pitro /gró Pitró: 77  
petit pitro /Pít Pitró: 77  
poule /Pùl: 10, 14, 16, 17, 20, 24, 30, 64, 108, 111, 162/Pùl: 26,  
27, 100, 101, 102, 107, 115, 117, 127, 155/bùl: 113  
chanter la poule /eãté là Pùl: 102  
napolitaine : 7  
politaine (g f) /Pòliten: 2, 9, 14, 16, 17, 18, 23, 28, 50, 60, 63,  
66, 70, 91, 96, 101, 106, 108, 111, 114, 130, 138, 140, 142, 150,  
152, 156, 157, 159/Pòlitèn: 6, 24, 118, 139, 158/Pàlitèn: 8, 19,  
26, 121, 122, 141, 143, 147, 154/Phòlitèn: 161/Pólitèn: 144/  
Pèliten: 155/Puliten: 4  
brisque /brisk: 17/brìsk: 98, 99/bris: 4, 10, 14, 19, 54, 55, 62,  
73, 129, 130, 133, 134, 137, 138v, 139, 156/brìs: 8, 15, 22, 28, 31,  
34, 35, 37, 52, 56, 57, 58, 66, 82, 83, 84, 88, 96, 97, 110, 119, 120,  
135, 165, 166/brís: 18/Èrìs: 141  
bleu (= brisque) /blé: 35  
mange-disque (= brisque) /mãj dis: 14  
major (= brisque) /majòr: 124  
major /majãr: 37/màhòr: 127  
gros major /gró majãr: 42  
bridge /bridj: 4, 9, 10, 14, 17, 19, 35, 43, 55, 65, 67, 71, 87, 108,  
130, 137, 138, 140, 150/břidj: 1, 171/brìdj: 2, 26, 34, 42, 48, 49,  
50, 52, 57, 76, 80, 81, 85, 88, 94, 97, 156, 157, 158, 163, 168, 169,  
170, 172/břidj: 161/bridj: 72  
cribbage (l ang cribbage) (g m) : 169/krìbødj: 161/  
kréboj: 60/krébidj: 152/krébridj: 94/křibbéj: 171/krib: 5/  
křib: 1  
chien rouge /eyě ruj: 2, 17, 38, 48, 58, 60, 61, 64, 120/eyě řuj:  
1/eyě rùj: 63, 76/eyě rùj: 79/eyě ruj: 57/e'yě rùj: 42/eyã  
ruj: 4, 68/eyã rùj: 66

- bluff (l ang bluff) (g m) /blɔ̃f: 1, 2, 9, 14, 17, 18, 23, 28, 31, 32, 34, 35, 38, 41, 42, 48, 49, 52, 57, 58, 60, 61, 63, 66, 68, 70, 73, 74, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 91, 92, 93, 96, 97, 101, 103, 106, 108, 109, 111, 114, 120, 129, 130, 136, 138, 139, 140, 144, 150, 155, 157, 158, 159, 170, 172/blef: 4
- charlemagne /eàrlèmãŋ: 5, 7, 11, 25, 67, 126, 132, 133, 143, 144, 146, 156/earlëmãŋ: 16, 68, 111/earlëmãŋ: 74, 76, 94, 129, 136, 142, 145/eàrlëmãŋ: 80, 172
- rough (l ang rough) (g m) /rɔ̃f: 31, 61, 86, 87, 102, 116, 170, 172
- passe-lasse? /pãs lãs: 40
- euchre (l ang euchre) (g m) /yukér: 123/yúkèř: 81, 96/yukèr: 2, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 31, 34, 36, 37, 41, 42, 46, 50, 57, 63, 65, 66, 73, 77, 79, 80, 82, 85, 86, 87, 88, 93, 97, 102, 103, 105, 107, 109, 110, 111, 113, 115, 118, 119, 120, 124, 129, 137, 142, 148, 152, 153, 154, 158, 168, 170/yukar: 38, 68, 70, 84/yúkèř: 1, 155, 161, 172/gukèr: 114/yókér: 54, 61/yókèř: 48, 76/yókèř: 58/yókèr: 4, 7, 40, 43, 45, 47, 51, 52, 56, 62, 64, 67, 72, 75, 78, 92, 146/yókèř: 165, 166, 169n/yókar: 83/yòkèř: 60/likèr: 32
- pinochle (l ang pinochle) (= variété de euchre) /Pinãkæl: 168
- canasta (g m) /kànastã: 10, 56, 57, 94/kãnastã: 16/kanestã: 28, 34, 37, 39, 42, 84, 91, 136, 137, 150, 156, 170/kànestã: 26/kãnestã: 77, 81, 85/kãnestã: 74, 79, 172
- poker /pokèr: 35/pòkèr: 42, 77/pòkèř: 165/pókèr: 48, 168/pókèř: 74/pókèr: 43, 47, 56, 111/pókér: 54
- whist /wist: 30/wis: 10, 29, 35, 36, 65, 78, 94, 128, 160/wìs: 38, 68, 74, 91, 92, 93, 101, 158, 161, 163/wìs: 16, 39, 87, 133, 153/wìs: 32, 86, 90, 100, 115, 120/yìs: 34, 48/mis: 129, 135
- whist américain /wìs amérìkè: 84
- besigue /béziɣ: 47/beziy: 133/bezìy: 170/bèziy: 140/bisik: 5
- jeu de patience (= réussite, jeu) /jé tpàsýãs: 2, 69, 81
- patience (= réussite, jeu) /pàsýãs: 3, 5, 106/pàsýãs: 10, 74, 172
- patience à deux (= réussite à deux, jeu) : 7
- battre-le-diable (= jeu de patience, aux cartes) /bàt lè gãb: 64
- coeur /kèr: 16, 32, 55, 56, 58, 60, 79, 81, 138, 168/kar: 49, 57, 76/kòr: 74/kèr: 39, 66, 84/kèr: 42, 54, 85, 96

dame de coeur /dàm dé kèr:22/dãm dé kèr:68/dãm dé kòr:73  
dame de pique /dàm dé pik:5,23,29,43,64,67,69,71,128,  
133,139,148,150,153,160/dàm dé pik:24,27,100,155/dãm dé  
pik:1,2,4,9,10,14,16,17,80,91,101,106,108,111,129,130,  
136,140,142/dãm dé pik:57,63,66,68,77,88,92,93,96,109,  
114,152/dãm dé pik:31,48,60,61,170,172  
vieille /vyey:38,42,46,57,58,59,82,84,85,88,172/vyèy:1,  
27,49,60,70,77,83,101/vyèy:34,37,48,52,54  
la vieille goune /là vyéy gún:18  
coucher avec la vieille :84/kucé avec là vyey:45  
bloute (g f) (= dame de pique) /blut:36  
botte (g f) (= dame de pique) /bòt:145,147  
pisseuse (= dame de pique) /Piséz:34,38,67/Piséz:28,34,  
103  
péteuse (= dame de pique) /Pétéz:156  
pouilleuse (= dame de pique) /Puyéz:50  
vieille crasseuse (= dame de pique) /vyey kráséz:91  
mamelles (= dame de pique) /mémél:29  
bebite (= dame de pique) /bébît:153  
la Sophie (= dame de pique) :114  
rummy (l ang rummy) (g m) /ramé:136/rāmé:50/ràmé:146/  
ròmé:10,37,38,41,58,83,84,142,148,158,161/rómé:1/rāmé:  
94/ròmé:28/rāmé:125/ròmé:8,91,153/ròmé:81/rāmé:120/  
ròmé:118/ròmá:2  
la rummy (l ang rummy) (g f) /là ramé:138/là ràmé:46/là  
rámé:155  
rummy cinq cents (l ang rummy) (g m) /ròmé sě sã:52,69/  
rómé sě sã:71  
cinq cents rummy (l ang rummy) (g m) /sě sã ròmé:170  
rummy trimé (l ang rummy) (l ang to trim) /rómé trimé:  
100  
Richelieu (= ou rummy) :46  
brelan /barlã:138/bàrlã:135/barlã:129/bàrlã:141  
roi /rwa:31,152/rwà:31/rwã:134/rwè:93  
boeuf /bé:5,9,10,14,15,16,22,24,29,73,135,136,137,139,  
146,152  
mille /mil:17,136/mìl:114  
cocu /kòku:80/kòk'u:61,68/kâk'u:153  
cocu-voleur /kòk'u vòlãr:92  
rook? (l ang rook?) /řók:155/řàk:81



sweep (l ang sweep) (g f) /swiP:148/swiP:74  
manger le jack :164/mãjé lé djàk:149  
top.eur /tòPèr:7/taPèr:137  
kaiser /kézèr:42  
stud (l ang stud) (g m) /stòd:38,66,68,76,111,137  
crotte de poule /kròt dé Pùl:59/kròt dé Pùl:60,155  
maison de crotte de poule /mèzõ tkròt dé Pùl:101  
la maison d'or /là mèzõ dâr:101  
fouine /fwìn:79/fwìn:48,77  
carotte /karòt:49  
carotte-quarante /karòt karãt:50  
qui-perd-gagne /ki Pèr gãŋ:168  
perd-gagne /Pèr gãŋ:48  
piquet /Pikè:94  
cochon /kòeõ:87,133  
petit cochon /Pt,ɿ kòeõ:101  
cochon mauvais /kòeõ móvã:155  
bâtisse (= avec carte, phase du jeu de casino) /bâtis:  
135/bât,ɿs:87,148  
pie /Pi:156  
gris (g m) /gri:88  
deux frimé (g m) (= variante de bluff où le deux a une  
valeur convenue) /dé frimé:92  
à offrir :162  
auction (l ang auction forty-five) /òkeèn:162  
beigne /beŋ:48,133  
tourne-de-bord /turn dé bår:170  
horloge /òrloj:84  
la petite misère /là Pt,ɿt mizér:35  
rat-musqué (= jeu de cartes joué par les enfants) :164  
à puer :164  
rouge et noir :45/ruj é nwâr:82/ruj é nwèr:38,168  
Fantan? (= ou phantom) /fãtã:168  
phantom? (l ang phantom?) /fëntën:168  
belote /blòt:84,91/blut:80/blùt:38  
berloute /barlut:114  
trou /tru:133  
pêche /Pèe:170  
chômeur /eòmèr:170  
barre? /bår:133

pot /Pòt:34  
dix-de-carreau :29  
shuffleboard (l ang shuffleboard) :171  
cent (g f) (= genre de bluff) /sen:34  
crêpe /krèp:117,122,123,124,145/kraèp:119  
rumoli (l ang rumoli) /ràndòli:133  
mitaine /miten:7,38,50,61,68,74,133,136  
trutte /trùd:11/trut:20/trut:73  
zutte /zùt:161  
yen /yen:150  
pomme /Pòm:129  
gueli-guela /geli gela:133  
quêteur /kèté:70  
bigrèse /bigrèz:164  
veuve /vèv:71  
vilaine /vilen:167  
pitre /Pît:79  
faire-des-gains /fèr dé gã:79  
paillasse /Pàyàs:162v  
petouche (= paillasse) /Pétue:162  
one-and-two (l ang one and two) /wã en tu:161  
sept /set:14  
huit /Wit:14/Wît:63,76,79,93  
neuf /nøf:9,14,39,49,63,68,85,93,94,129,150/nèf:107,128,  
144  
dix /dîs:91  
quinze /kẽz:170  
vingt-et-un :59,71/vẽ té ã:155  
vingt-neuf /vẽt nøf:81  
trente /trãt:114/trãt:83,87,95,99  
trente-et-un /trãt é ã:2,9,16,40,51,63,81,91,97,130,133,  
150/trãt é ã:155/trãt é ã:34,38,48,57,60,61,156/trãt é  
ẽ:74  
piton (= trente-et-un) /Pitõ:88  
quarante (= pitro) :65/karãt:70  
quarante /karãt:70  
quarante-cinq :5,146,148,160,162,164/karãt sãk:149,150,  
152,156,157  
forty-five (l ang forty-five) :162/fãrti fav:163/fórté  
fav:161

petit quarante-cinq /Ptī kārāt sēk:158  
petit quarante-cinq habité /Ptī kārāt sēk abité:158  
cinquante /sēkāt:105,113,168/sēkāt:110  
soixante /swesāt:85  
soixante-et-trois /swòsāt é twå:92  
soixante-trois :94,111  
quatre-vingt-huit :94  
cent points (= roi) /sã pwẽ:31,122  
cent-un (= ou jeu de la mitaine) /sã ã:38,148  
cent-cinquante /sã sēkāt:5,154,155/sã sēkāt:140  
deux-cents :162/dé sã:161  
cinq-cents :5,7,23,29,39,40,46,47,51,55,56,59,62,64,65,  
67,72,87,133,146,162,165,169,171/sēk sã:19,20,126,128,  
131,132,139/sē sã:41,136,153,156/sē sã:2,4,9,14,37,38,  
48,63,81,82,85,91,94,96,97,101,106,130,137,140,148,150,  
152,170/sē sã:1,3,10,16,17,18,26,27,28,31,32,34,42,48,  
50,54,58,60,61,66,68,70,73,74,76,77,79,80,83,84,86,88,  
92,93,95,99,102,108,109,111,114,129,135,142,157,158,  
168,172/sē sã:118,120/sē sē:155  
trois-sept /twå set:156  
quatre-sept /kat set:3,5,7,9,14,16,18,23,28,30,31,39,40,  
42,47,50,66,68,70,72,73,83,103,114,129,130,133,135,136,  
138,140,150,152/kāt set:10,84,85,96,97,109,111,137,142,  
145,148/kāt sèt:6,8,11,12,15,20,22,26,86,95,99,105,107,  
113,115,116,117,118,122,123,124,125,126,127,128,131,  
132,134,141,143,149,153/kāt sèt:157,172/kat sét:92  
trois-neuf /trwå næf:58

VOCABULAIRE DE CONTEXTE

(faire) une vilaine (= aux cartes, tour sans aucun point) /ũn vilèn:6  
(faire) capot (aux cartes, tour sans aucun point) /kãpó:8  
(faire) un capot (= aux cartes, tour sans aucun point) /ã kãpó:11,86  
(faire) un chicago (= aux cartes, tour sans aucun point) /ã eikãgó:99  
(faire) un bicycle (= aux cartes, tour sans aucun point) /ã bésik:99  
(faire) un cochon (= aux cartes, tour sans aucun point)

- /ẽ kãẽõ:98  
(faire) un petit cochon (= aux cartes, tour sans aucun point) /ẽ pti kãẽõ:90,102  
(faire une) cabane (= aux cartes, tour sans aucun point) /kãbàn:99  
(faire) une bibite (= aux cartes, tour sans aucun point) /un bẽbõt:102  
(faire) une gorliche (= aux cartes, tour sans aucun point) /un ɔðrliẽ:41  
(faire) gorliche (= aux cartes, tour sans aucun point) /ɔðrliẽ:41,115  
(faire) une chiotte (= aux cartes, tour sans aucun point) /èn eyõt:8  
(faire) chienne (= aux cartes, tour sans aucun point) /eyèn:115  
(faire) bisoune (= aux cartes, tour sans aucun point) /bizùn:89  
(faire) bidoune pas d'oreille (= aux cartes, tour sans aucun point) /bidùn pã dãrèy:89  
pelote (= dame de pique) /Plõt:81  
levée /lvé:28  
carte /kãrt:72  
quelqu'un /kékẽ:115  
Pollock /Pólòk:133  
donner un capot (= aux cartes, ne faire aucun point) /dõné ẽ kãpó:86  
aller à Chicago (= aux cartes, ne faire aucun point) /àlé à eikãgó:8  
peanut (l ang peanut) (g f) /pinõt:35  
(jeu de) domino /dõminó:135/dãminó:85  
ça bluffait (l ang to bluff) /sã blõfè:159  
il trutait (= il jouait au trute) /i trutè:11  
ceux qui faisaient pas de points /sèz ki fèzã pã tpwẽ:86  
il a fait (un cochon, une chiotte,...) /yã fèt:8,11,90

#### COMMENTAIRE

Synonymie dans l'appellation de certains noms de jeux de cartes

Le "pitro" ou le "trente" (83, 99), le "trente-et-un" (88), le "quarante" (65).

La "Politaine" ou la "poule" (26, 101, 111, 155), le "quatre-sept" (50, 111, 114, 136).

Le "rough" ou le "trente" (86, 87).

Le "coeur" ou la "dame de pique" (81, 84).

Le "roi" ou le "cinq-cents" et le "cent points" (31), le "boeuf" (14).

La "sweep" ou le "cent un" (148).

"Manger le Jack" ou le "quarante-cinq" (149).

La "crêpe" ou le "major" (124), la "dame de pique" (145).

Le "quatre sept" ou la "poule" (115).

BIBLIOGRAPHIE INTERNATIONALE DE LA TERMINOLOGIE

Diane Duquet-Picard

Anita Lapointe-Thibault

**Résumé:** *La terminologie étant une discipline qui s'est considérablement développée au cours des dix dernières années, il devenait impératif de recenser tous les ouvrages (volumes, monographies, articles, thèses, etc.) traitant de terminologie. Le présent article fait rapport de la première étape d'un projet de recherche consacré à la compilation d'une bibliographie internationale de la terminologie: la mise au point d'une méthode et l'entrée en mémoire d'ordinateur de plus de 900 titres. Les prochaines étapes auront pour but l'addition d'un nombre d'entrées encore plus élevé et le développement des champs "catégorie de classement", "descripteur(s)" et "commentaires".*

---

Diane Duquet-Picard, étudiante à la maîtrise en traduction et terminologie (option terminologie), assistante de recherche au Département de langues et linguistique de l'Université Laval (Québec).

Anita Lapointe-Thibault, étudiante à la maîtrise en traduction et terminologie (option traduction), auxiliaire d'enseignement au Département de langues et linguistique de l'Université Laval (Québec).

***Langues et linguistique, n° 6, 1980***

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

**ISSN 0226-7144**

**[li.ulaval.ca](http://li.ulaval.ca)**

## INTRODUCTION

La Bibliographie internationale de la terminologie est un projet conjoint du GIRSTERM (Groupe interdisciplinaire de recherche scientifique et appliquée en terminologie) et d'Infoterm, dans le cadre des activités de la Commission de terminologie de l'AILA et du réseau Termnet.

Sous la direction de monsieur G. Rondeau, de l'Université Laval, plus de 900 articles et ouvrages portant sur la terminologie ont été recueillis, classés, codifiés et mis en mémoire d'ordinateur au Centre de traitement de l'information (CTI) de l'Université Laval, grâce à un contrat de recherche octroyé par le Bureau des traductions du gouvernement du Canada.

Un certain nombre d'outils particuliers ont dû être mis au point pour la réalisation de ce projet. Seront décrits dans le corps du présent article:

- i) le système de classement des données;
- ii) la fiche de saisie;
- iii) le programme de traitement informatique.

### i) Le système de classement des données

Il s'agit d'un système de classement provisoire composé de notions identifiées au moyen de symboles numériques. Pour le moment, il se compose de six grands sous-domaines:

- 00- les disciplines connexes à la terminologie
- 10- la terminologie comme science



- 20- les travaux terminologiques (à ne pas confondre avec les ouvrages de lexicographie terminologique qui ne sont pas répertoriés dans la Bibliographie)
- 30- la documentation terminologique
- 40- la normalisation terminologique
- 50- la formation terminologique.

Ces sous-domaines se découpent à leur tour en 35 sous-sous-domaines. Les symboles numériques des sous-domaines et des sous-sous-domaines constituent le seul moyen de classement des données actuelles. La détermination de descripteurs, qui faciliteraient à la fois le classement et le repérage des données, fera l'objet d'une étape ultérieure.

ii) La fiche de saisie

Etant donné la très grande diversité de la documentation, il est apparu nécessaire de préparer une fiche de saisie qui allierait les renseignements bibliographiques conventionnels (auteur, titre, éditeur, etc.) aux principes énoncés dans les normes documentaires ISO/R690-1975 et ISO/DIS 5962 (indication du format, du lieu, du support, etc.).

a) Description

La fiche de saisie se compose de 37 champs numérotés et clairement identifiés (par exemple: 1- auteur(s): nom de famille, initiale(s)). Ces champs se divisent en *champs obligatoires* dont les renseignements correspondent aux éléments essentiels définis dans ISO/R690, en *champs complémentaires* qui enregistrent toute information disponible (par exemple: le support, le format) et en *champs complémentaires conditionnels* qui assurent une fiche complète pour chaque type de données (par exemple: dans le cas d'un périodique qui s'inscrit au champ 6, les champs 14 et 15: numéro et mois du périodique, sont des champs complémentaires conditionnels qui doivent absolument être remplis). Un symbole  $\emptyset$

identifie les champs vides qui doivent faire l'objet d'une recherche bibliographique prioritaire lors de mises à jour subséquentes.

b) Problèmes d'entrée

De nombreux problèmes, relevant de l'aspect documentaire et de l'aspect informatique, ont dû être résolus lors de l'entrée des données sur la fiche de saisie.

A titre d'exemple, signalons la description des actes de colloques, où il fallait tenir compte à la fois du contenu notionnel du titre et de la diversité des exposés, et l'entrée en ordinateur des caractères propres aux langues autres que le français et l'anglais, où il fallait tenir compte des contraintes imposées par l'appareil informatique aussi bien à l'entrée qu'à la sortie.

Le cas du champ "Auteur(s)" est un autre exemple qui vaut la peine d'être mentionné. Trois cas peuvent se produire: 1) l'auteur est une personne physique; 2) l'auteur est une personne morale, un auteur collectif ou institutionnel; 3) l'auteur est le rédacteur d'un recueil de textes ou des actes d'un colloque. Après consultations avec INFOTERM, les solutions suivantes ont été adoptées: le champ 1 "Auteur(s)" sera réservé au cas n° 1 et le champ 37 "Auteur collectif ou institutionnel", au cas n° 2.

Quant au rédacteur, s'il s'agit des actes d'un colloque, il est inscrit au champ 6 "Actes"; s'il s'agit d'une série (par exemple: Sbornik), il apparaît de façon provisoire dans le champ 30 "Commentaires". Lorsqu'aucune indication d'auteur n'apparaît, l'indication de champ vide est inscrite au champ 1.

c) Champs spéciaux

Les trois champs suivants seront développés au cours des prochaines étapes du projet:

Champ 24 - catégorie de classement

Les catégories de classement sont, à l'heure actuelle, attribuées d'après le titre de la référence et la connaissance (s'il y a lieu) de son contenu. Au cours d'une prochaine étape, l'on prévoit compléter l'arbre des sous-domaines d'un glossaire de la terminologie.

Champ 29 - descripteur(s)

Ce champ n'est pas utilisé dans la présente version de la Bibliographie, mais la possibilité d'ajouter au système un ensemble de descripteurs a été prévue dans le programme de traitement informatique. Ce champ permettra de faciliter à la fois le classement et le repérage des données.

Champ 30 - commentaires

La présente version de la Bibliographie ne fait pas systématiquement usage de ce champ. Il est cependant facile de concevoir sa grande utilité pour y inclure, par exemple, un résumé ou une table des matières, ce qui pourra être ajouté ultérieurement grâce à la collaboration des usagers.

iii) Le programme de traitement informatique

a) Entrée des données

Les travaux sont exécutés sur un ordinateur IBM 370/158. La programmation de l'appareil informatique a été réalisée par le CTI mais les données de la fiche de saisie sont entrées directement dans l'ordinateur par simple dactylographie des données sur une console spéciale. Cette façon de procéder, bien qu'elle nécessite un certain apprentissage, a le double avantage d'être à la fois économique et rapide.

b) Formats de sortie

Grâce au système de champs numérotés, de nombreuses possibilités de transmission des données seront offertes à l'utilisateur. Elles pourront être obtenues en deux formats différents:

- 1- Format A - renseignements bibliographiques  
normalement prévus dans une référence bibliographique;
- 2- Format B - ensemble complet des renseignements  
disponibles en mémoire pour chaque dossier.

c) Types de sortie

Dans les limites des formats A et B, les types de sortie peuvent, théoriquement, varier à l'infini étant donné l'identification précise des champs. A titre d'exemple, pour chaque élément du champ 24 "Catégorie(s) de classement", il est possible d'obtenir une impression des données en format A, classant 1 et/ou 37 en ordre alphabétique (avec signes diacritiques précédant les caractères de langue étrangère).

d) Présentation des données

Pour le moment, seul le listage préparé à partir des données stockées dans la banque peut être mis à la disposition d'un usager immédiat (terminologue, chercheur, etc.). Etant donné son allure artisanale, ce document n'est toutefois pas destiné à un groupe d'utilisateurs. Une présentation sous forme imprimée, plus soignée, devrait cependant être disponible dans un avenir prochain.

CONCLUSION

Le premier objectif du projet de Bibliographie internationale de la terminologie a été atteint: la mise au point d'un système et d'une méthode de collecte et de traitement des données bibliographiques portant sur la terminologie. La prochaine étape verra s'ajouter plus de 2000 titres en provenance de tous les pays qui s'intéressent à la terminologie. Une fois toutes ces données emmagasinées, il faudra veiller à assurer à

la Bibliographie des moyens de mise à jour permanente afin qu'elle puisse véritablement contribuer au développement de la recherche terminologique dans le monde entier.

LE DICTIONNAIRE INVERSE DE L'ESPAGNOL:  
COMPARAISON DES DONNEES EN PROVENANCE  
DU DRAE AVEC CELLES EN PROVENANCE DU STAM

Silvia Faitelson-Weiser

Résumé: *Dans le cadre du Dictionnaire inverse de l'espagnol nous avons entré en ordinateur les lexiques de deux dictionnaires, un portant sur l'espagnol en général (le Diccionario de la lengua española de la Real Academia), l'autre portant uniquement sur l'espagnol américain (le Diccionario general de americanismos de F. J. Santamaría). Nous avons essayé de comparer ces deux lexiques de deux points de vue: la distribution des finales et la distribution des catégories grammaticales dans chacun d'eux. Le but de cette comparaison est de voir si des différences d'ordre quantitatif nous permettraient d'identifier des différences d'ordre qualitatif (lexical, morphologique, phonologique, etc.).*

---

Silvia Faitelson-Weiser, Docteur de 3e cycle (Strasbourg), professeur agrégée (linguistique romane) au Département de langues et linguistique de l'Université Laval (Québec).

***Langues et linguistique, n° 6, 1980***

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

**ISSN 0226-7144**

**li.ulaval.ca**

Depuis quelques années nous travaillons, grâce à des subventions du Conseil de recherches en Sciences humaines du Canada et du Département de langues et linguistique, à l'élaboration d'un *Dictionnaire inverse de l'espagnol à l'aide de l'ordinateur*<sup>1</sup>. L'objectif que nous poursuivons est de réunir dans un index unique, ordonné par ordre quasi-alphabétique selon lecture *a tergo*, le lexique du *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (édition de 1970), assorti des corrections et des modifications figurant dans les bulletins de la même institution jusqu'en 1978<sup>2</sup>, et les lexiques de 14 autres sources, représentatives de régions plus particulières, et notamment de l'espagnol américain<sup>3</sup>.

Actuellement, nous avons dans la mémoire de l'ordinateur le lexique du *DRAE* et celui du *Diccionario general de americanismos* de F. J. Santamaría<sup>4</sup>, soit un total de 141 165 entrées réparties, d'après leur provenance, comme suit:

1. Outre les organismes qui nous subventionnent dans l'élaboration de ce *Dictionnaire inverse de l'espagnol* (par la suite abrégé *DIE*), nous voulons aussi remercier madame Andrée Auclair-Légaré, notre assistante de recherche, monsieur François Joncas, du Centre de traitement de l'information, et notre collègue Lionel Boisvert dont la collaboration et les conseils nous ont été si utiles.
2. Cet ensemble, qui constitue le *corpus lexical de base* du *DIE*, sera par la suite abrégé *DRAE*.
3. Pour une description plus détaillée de la méthodologie, des sources retenues et de l'ordre *quasi-alphabétique*, voir S. F. Weiser, "Vers un nouveau dictionnaire inverse de l'espagnol", *Langues et Linguistique* 4-5, Université Laval, Québec, 1978-79, pp. 141-193.
4. Par la suite abrégé *STAM*.



Entrées en provenance exclusive du <i>DRAE</i>	85 166 = 60.3%	<u>TOTAL <i>DRAE</i></u>	<u>TOTAL <i>STAM</i></u>
Entrées en provenance du <i>DRAE</i> et du <i>STAM</i>	13 365 = 9.5%	98 531 = 69.8%	
Entrées en provenance exclusive du <i>STAM</i>	42 634 = 30.2%		55 999 = 39.7%
Total d'entrées dans le <i>DIE</i> :	141 165 = 100.0%		

Dans ce bref article nous voulons simplement comparer ces deux lexiques — celui du *DRAE* et celui du *STAM* — de deux points de vue:

- a. la distribution des finales;
- b. la distribution des catégories grammaticales <sup>5</sup>.

La comparaison de la distribution des finales nous permettra de voir si la courbe de distribution du vocabulaire du *STAM* selon les finales est semblable à celle du *DRAE* et, dans le cas contraire, de signaler les différences essentielles. Ces données, pour l'instant à leur état brut, pourraient donner lieu, ultérieurement à des études détaillées de certaines tranches de vocabulaire qui, de par leurs finales, sembleraient caractériser le lexique du *STAM* (morphologie différente? emprunts aux langues amérindiennes? etc.).

Pour ce qui est de la comparaison de la distribution des catégories grammaticales dans les deux dictionnaires, nous pensons que celle-ci permettra aussi de tirer certaines conclusions d'ensemble sur ce que Santamaría a trouvé opportun de présenter dans son dictionnaire comme américanismes.

\*

\* \*

5. Pour la catégorisation, voir S. F.-Weiser, *op. cit.*, pp. 153-176.

## 1. LA DISTRIBUTION DES MOTS SELON LEURS FINALES:

Une première analyse des tableaux #1 et #2 nous montre que les 141 165 entrées du *DIE* se distribuent, quoique très inégalement, parmi 30 finales, 27 d'entre elles figurent à ce titre dans les deux sources —*DRAE* et *STAM*— alors que les trois restantes ne se trouvent que dans l'un ou l'autre des deux dictionnaires (*-ll* n'apparaît que dans 2 mots du *DRAE*: *nomparell* et *alcall*, alors que *-ñ* et *-sh* ont statut de finales seulement dans le *STAM*, avec 3 occurrences pour *-ñ*: *dellenñ*, *macuñ* et *muchuñ*, et 12 pour *-sh*: *ajash*, *ash*, *bosh*, *cantirish*, *guash*, *morosh*, *ormish*, *posh*, *purush*, *turush*, *tush* et *xcantirish*).

Aussi, on observe que les finales occupant les 7 premiers rangs, et caractérisant 95.4% du total des entrées du *DIE* dans son état actuel, sont les mêmes dans les deux sources, soit les voyelles atones *-a*, *-o* et *-e*, et les consonnes *-r*, *-s*, *-n* et *-l*; ces 7 finales se présentent dans le *DRAE* dans l'ordre suivant:

*-a*, *-o*, *-r*, *-e*, *-n*, *-s*, et *-l* (au total, 96.9% des entrées) et dans le *STAM*, comme suit:

*-a*, *-o*, *-s*, *-e*, *-r*, *-n*, et *-l* (au total, 92.9%).

Ces 7 finales sont, avec le *-z*, le *-d* et le *-y*, les éléments qui ont toujours été reconnus comme les phonèmes finals traditionnels de l'espagnol et sont aussi, à l'exclusion de *-z* et *-l*, des éléments qui peuvent remplir en espagnol des fonctions morphologiques, aussi bien dans le champ nominal (*-a* et *-o* pour le genre et *-s* pour le nombre) que dans le champ verbal (*-o*, *-s*, *-n*, et même *-d* pour la personne, *-a* et *-e* pour le mode, *-r* pour l'infinitif, etc.).

Quant aux légères différences dans la hiérarchie de ces 7 éléments dans les deux sources, leur explication est relativement facile: si dans le *STAM* le *-s* final occupe le 3e rang (ce rang est occupé dans le *DRAE* par le *-r*), ceci est attribuable, sans aucun doute, au fait que

TABLEAU #1  
LA DISTRIBUTION DES FINALES DANS LE DIE SELON LES SOURCES

Rang	DRAE			STAM			DIE					
	Finale	Fréquence absolue	Fréquence relative	Fréquence cummulative	Finale	Fréquence absolue	Fréquence relative	Fréquence cummulative	Finale	Fréquence absolue	Fréquence relative	Fréquence cummulative
1er	-a atone	32 713	33.201%	33.201%	-a atone	17 153	30.631%	30.631%	-a atone	45 170	31.998%	31.998%
2e	-o atone	27 782	28.196	61.397	-o atone	13 148	23.479	54.110	-o atone	37 067	26.258	58.256
3e	-n	14 142	14.353	75.750	-s	6 667	11.906	66.016	-n	16 809	11.907	70.163
4e	-e atone	9 836	9.983	85.733	-e atone	6 227	11.120	77.135	-e atone	14 969	10.604	80.767
5e	-a	5 321	5.400	91.133	-n	4 584	8.186	85.322	-s	9 578	6.785	87.552
6e	-n	3 112	3.158	94.291	-l	2 532	4.521	89.843	-n	7 116	5.041	92.593
7e	-l	2 614	2.653	96.944	-l	1 714	3.061	92.904	-l	3 942	2.792	95.385
8e	-d	1 146	1.163	98.107	-i atone	982	1.754	94.658	-d	1 184	0.839	96.224
9e	-z	512	0.520	98.627	-i tonique	554	0.989	95.647	-i atone	1 097	0.777	97.001
10e	-i tonique	349	0.354	98.981	-y	425	0.759	96.406	-i tonique	1 795	0.563	97.564
11e	-e tonique	175	0.178	99.159	-d tonique	410	0.732	97.138	-z	601	0.426	97.990
12e	-i atone	160	0.162	99.321	-e tonique	389	0.695	97.833	-e tonique	522	0.370	98.360
13e	-a tonique	129	0.131	99.452	-u atone	327	0.584	98.417	-a tonique	489	0.346	98.706
14e	-y	106	0.108	99.575	-o tonique	203	0.382	98.779	-y	477	0.338	99.044
15e	-u tonique	121	0.123	99.683	-o	141	0.252	99.031	-u tonique	394	0.279	99.323
16e	-o tonique	74	0.075	99.758	-z	133	0.238	99.269	-u atone	214	0.152	99.475
17e	-m	58	0.059	99.817	-k	116	0.207	99.476	-o tonique	201	0.142	99.617
18e	-t	58	0.059	99.876	-d	85	0.152	99.628	-k	145	0.103	99.720
19e	-j	30	0.031	99.907	-m	55	0.098	99.726	-m	111	0.079	99.799
20e	-w	21	0.021	99.928	-t	30	0.054	99.780	-l	87	0.062	99.861
21e	-u atone	18	0.018	99.946	-w	29	0.052	99.832	-w	45	0.032	99.893
22e	-b	15	0.015	99.961	-b	23	0.041	99.873	-b	35	0.025	99.918
23e	-h	13	0.013	99.974	-ch	22	0.039	99.912	-j	28	0.020	99.938
24e	-f	10	0.010	99.984	-g	15	0.027	99.939	-ch	25	0.018	99.956
25e	-g	5	0.005	99.989	-h	12	0.021	99.960	-g	20	0.014	99.970
26e	-p	5	0.005	99.994	-j	8	0.014	99.974	-f	15	0.011	99.981
27e	-ch	4	0.004	99.998	-p	7	0.012	99.986	-h	12	0.008	99.989
28e	-ll	2	0.002	100.000	-f	5	0.009	99.995	-p	12	0.008	99.997
29e					-f	3	0.005	100.000	-f	3	0.002	99.999
30e									-ll	2	0.001	100.000
TOTAL		98 531	100.000%		29	55 999	100.000%		30	141 165	100.000%	

TABLEAU #2  
LA DISTRIBUTION DES FINALES DANS LE ØRAE ET DANS LE STAM, SELON LA NATURE DESDITES FINALES

	MODE D'ARTICULATION			POINT D'ARTICULATION			"GRAPHO-PHONÈMES"						
	ØRAE	STAM	%	Antérieures	Centrale	Postérieures	ØRAE	STAM	%	ØRAE	STAM		
												ØRAE	STAM
VOYELLES	72.403%	70.598%	67.346%	Atones			10.145%	12.874%	1.754%	0.162%	1.754%		
				Toniques			0.846	3.252	0.989	9.983	11.120	0.054	0.054
				Occlusives			1.276	0.493	0.207	0.031	0.207	0.054	0.054
				Affriquée			0.004	0.039	0.027	0.004	0.039	0.027	0.027
				Fricatives			3.709	12.188	0.238	0.520	0.238	0.520	0.238
				Nasales			5.459	4.624	3.158	3.158	11.906	3.158	11.906
CONSONNES	27.456	28.591	4.624	Latérales			0.021	0.014	0.021	0.021	0.021		
				Vibrante			2.655	3.061	0.005	0.005	0.005	0.005	
				Semi-consonnes			0.141	0.811	0.123	0.759	0.123	0.759	
				TOTAL			100.000%	100.000%	100.000%	100.000%	100.000%	100.000%	100.000%

Santamaría donne beaucoup de substantifs pluriels (6 013, comparés à 1 444 dans le *DRAE*), notamment des noms d'indiens américains, et donne, par contre, beaucoup moins de verbes que le *DRAE* (4 511 VS 10 790), et parmi ceux-ci, 839 sont présentés, à titre d'américanisms, comme des verbes pronominaux, de sorte qu'ils ne finissent pas en *-r*, mais en *-e*. Ceci rend donc compte du rang supérieur du *-s* dans le *STAM* (3e) et du rang inférieur du *-r* (5e).

Plus intéressantes et, à notre avis méritant une étude beaucoup plus détaillée, sont les divergences qu'il y a entre les deux dictionnaires en ce qui a trait aux 23 éléments restants, et ceci même s'ils ne constituent pas les éléments finals de trop d'entrées (à peu près 3% dans le *DRAE* et 7% dans le *STAM*).

Déjà cette différence de 4% entre les deux sources est un indice du fait que le *STAM* contient plus de mots qui, de par leur finale, s'éloignent du comportement traditionnel du mot espagnol, ce qui veut dire, nous pensons, qu'il s'agit fort probablement et dans une très grande proportion des cas, d'emprunts et/ou de néologismes.

Une analyse plus détaillée laisse voir que les différences essentielles entre les deux sources semblent toucher les voyelles atones fermées *-i* et *-u*, les cinq voyelles toniques (*-á, -é, -í, -ó* et *-ú*) et la semiconsonne *-y* (voir tableau #2); en effet ces huit éléments, occupant dans le *DRAE* les rangs 10 à 16 et 22, se retrouvent dans le *STAM* immédiatement après les 7 éléments dont il a été question plus haut, soit dans les rangs 8 à 15. Par ailleurs, au tableau #2 on constate que leur fréquence relative est nettement supérieure dans le *STAM*; ainsi, *-i*, est finale de seulement 0.162% des entrées en provenance du *DRAE*, mais de 1.754% de celles en provenance du *STAM* et *-u* se trouve dans cette position dans 0.362% dans le *STAM* mais seulement dans 0.015% dans le *DRAE*; quant aux voyelles toniques, alors que dans le *DRAE* il n'y a que 0.846% des mots finissant en voyelle tonique, dans le *STAM* leur proportion s'élève à 3.252%. Il en va de même pour les semiconsonnes — notamment le *-y* — où la différence entre les deux sources est aussi significative (*DRAE*: 0.123%, *STAM*: 0.759%).

Il nous semble qu'une étude des quelques 4 000 mots finissant par ces éléments, et notamment des 3 500 en provenance du *STAM*, s'impose afin de voir s'il s'agit, comme nous le soupçonnons, d'emprunts aux langues amérindiennes ou d'autres phénomènes.

Pour ce qui est des consonnes finales, il est à remarquer que le *-d* et le *-z* finals sont relativement peu représentés dans le *STAM* (*-z*: 9e rang dans le *DRAE*, avec 0.520% et 16e rang dans le *STAM* avec 0.238%; *-d*: 8e rang dans le *DRAE* avec 1.163% et 18e rang dans le *STAM* avec seulement 0.152%). Ici aussi une étude s'imposerait afin de voir si cette faible proportion d'américanismes en *-d* et en *-z* est due à des raisons étymologiques ou bien à des raisons articulatoires ou phonétiques, tels la faiblesse articulatoire du *-d* en position finale et le *seseo* caractéristique de l'Amérique hispanophone pour ce qui est du *-z*.

Enfin, nous ne prétendons pas avoir, pour l'instant, des réponses définitives à ces questions; notre but était uniquement de souligner les différences essentielles existant, en ce qui a trait aux finales des mots, entre le *DRAE* (représentatif de l'"espagnol général") et le *STAM* (dictionnaire d'américanismes) et d'indiquer les quelques domaines sur lesquels une recherche approfondie semble s'imposer.

## 2. LA DISTRIBUTION DES MOTS SELON LES CATEGORIES GRAMMATICALES:

Toutes les entrées du *DIE* sont accompagnées des signes indiquant leur catégorie grammaticale et certaines sous-catégories, par exemple le nombre et le genre dans le cas du substantif, de l'adjectif, des pronoms et des déterminants, les diminutifs et augmentatifs dans le cas des substantifs, des adjectifs, des pronoms et des adverbes; les superlatifs des adjectifs et des adverbes, la forme pronominale des verbes (quand elle est la seule à figurer dans une source donnée), la possibilité de s'appliquer à un nombre restreint de supports dans le cas de l'adjectif (signe *u*), etc. En plus, on y trouve aussi certains mots qui, selon les sources, ne

TABLEAU #3  
CATEGORISATIONS DES ENTREES DU DIE

CATEGORIE	NOMBRE ou AUTRE SOUS-CATEGORIE	GENRE	PONDERATION	RESTRICTIONS MORPHOLOGIQUES ou SEMANTIQUES	FREQUENCES ABSOLUES				
					DRAE	STAM	DIE		
SUBSTANTIFS	singulier	masculin	∅		25 275	21 265	41 328		
			diminutif		460	30	490		
			augmentatif		256	20	271		
		féminin	∅		20 481	11 204	27 984		
			diminutif		410	26	436		
			augmentatif		22	8	30		
	pluriel	épiciène	∅		686	960	1 590		
			diminutif		--	1	1		
			ambigu		74	11	81		
		masculin	∅		2	--	2		
			diminutif		655	5 818	6 429		
			ambigu		778	192	919		
ADJECTIFS	singulier	masculin	∅		12 522	3 745	15 215		
			u		2 272	636	2 822		
			diminutif		86	25	109		
			u		7	--	7		
			augmentatif		36	6	42		
			u		4	1	5		
		féminin	∅		83	9	91		
			u		4	--	4		
			∅		12 519	3 722	15 200		
			u		1 816	506	2 254		
			diminutif		86	25	109		
			u		1	--	1		
épiciène	∅		36	6	42				
	u		--	1	1				
	∅		83	9	91				
	u		1	--	1				
	∅		5 135	906	5 870				
	u		322	77	390				
pluriel	masculin	∅		19	1	20			
		u		20	18	38			
		∅		19	--	19			
	féminin	∅		10	1	11			
		u		--	3	3			
		∅		1	--	1			
VERBES					∅		10 195	3 672	12 234
				pr	595	839	1 348		
ADVERBES					2 665	172	2 782		
			∅		4	24	26		
			augmentatif		2	--	2		
			superlatif		1	1	2		
DETERMINANTS	singulier	masculin	∅		19	1	19		
			féminin		15	1	15		
		épiciène	∅		12	3	12		
			neutre		1	--	1		
	pluriel	masculin	∅		8	1	8		
			féminin		8	1	8		
PRONOMS	singulier	masculin	∅		24	1	25		
			féminin		24	1	25		
		épiciène	∅		40	9	41		
			diminutif		2	1	3		
	pluriel	masculin	∅		9	1	9		
			neutre		16	--	16		
		féminin	∅		18	1	19		
			épiciène		18	1	19		
ELEMENTS DE RELATION	prépositions			38	9	40			
		conjonctions		39	10	45			
INTERJECTIONS				120	185	275			
CONTRACTIONS			∅		19	6	25		
			diminutif		--	2	2		
ELEMENTS LIES				u,s	108	751	853		
				u,adj	18	45	59		
				u,v	34	585	617		
				u,adv	179	387	553		
				u,conj	--	7	7		
				u,int	--	18	18		
AUTRES				103	30	132			
TOTAL				98 531	55 999	141 165			

s'emploient qu'à titre de composants d'une expression plus large; ces mots ont été catégorisés comme des *mots liés* et on a signalé le type de syntagme dont ils font partie (nominaux, adjectivaux, verbaux, adverbiaux, etc.). Actuellement, les 141 165 entrées se répartissent entre 72 catégorisations différentes, résultat des combinaisons que l'on vient d'énumérer (voir tableau #3).

Toutefois, pour la comparaison des deux sources étudiées ici — le *DRAE* et le *STAM* —, nous n'entrerons dans le détail des 72 catégorisations complexes que dans certains cas spécifiques qui nous semblent pertinents. Nous commencerons par regrouper les 72 catégorisations en 11 catégories principales (substantifs, adjectifs, verbes, adverbes, pronoms, déterminants, éléments de relation, interjections, contractions, éléments liés et mots non-catégorisés)<sup>6</sup> comme sur les tableaux #4 et #5, et voir quelles conclusions l'on peut tirer de cette première comparaison.

Le tableau #5 montre que les substantifs constituent à eux seuls plus de la moitié du lexique contenu dans le *DIE* (56.37%). Ceci n'a rien d'étonnant puisque les substantifs occupent le premier rang aussi bien dans le *DRAE* que dans le *STAM* (et probablement aussi dans la plupart des dictionnaires des langues indoeuropéennes). Toutefois, il est à remarquer que les substantifs constituent 70.6% du lexique du *STAM*, ce qui semblerait indiquer que la plupart des américanismes servent à dénommer soit des réalités spécifiques du continent (on a déjà parlé plus haut de nombreux noms de tribus d'indiens que le *STAM* contient, et on pourrait ajouter à ceci de nombreux noms de plantes, animaux, fruits, etc.), soit des réalités couvertes par le lexique du *DRAE*, mais que les hispano-américains ont choisi d'appeler d'une autre manière (sur les 79 575 substantifs du *DIE*, seulement 9 073 (11.4%) se trouvent dans nos deux sources, 40 037 (50.3%) viennent du *DRAE* et 30 465 (38.3%) du *STAM*). Il est aussi

6. Il s'agit des mots que nous n'étions pas en mesure de catégoriser; ils figurent dans les tableaux #3 à 5, sous la rubrique *Autres*.



**TABLEAU #4**  
**TABLEAU SYNOPTIQUE DE LA DISTRIBUTION DES CATEGORIES GRAMMATICALES**  
**DANS LE DRAE ET DANS LE STAM**  
 (Fréquences absolues)

CATEGORIES	SOUS-CATEGORIES		DRAE		STAM			
	DRAE	STAM	DRAE	STAM	DRAE	STAM		
SUBSTANTIFS	49 110	39 538	singulier	47 666	33 525	masculin	25 991	21 315
						féminin	20 913	11 238
						épïcène	686	961
			pluriel	1 444	6 013	ambigu	76	11
						masculin	655	5 818
						féminin	783	192
ADJECTIFS	35 082	9 697	singulier	35 013	9 674	épïcène	2	3
						ambigu	4	--
						masculin	15 014	4 422
			pluriel	69	23	féminin	14 542	4 269
						épïcène	5 457	983
						masculin	39	19
VERBES	10 790	4 511	non-pronominaux		10 195	3 672		
ADVERBES	2 672	197	pronominaux		595	839		
DETERMINANTS	70	7	singulier	47	5	masculin	19	1
						féminin	15	1
						épïcène	12	3
			pluriel	23	2	neutre	1	--
						masculin	8	1
						féminin	8	1
PRONOMS	149	14	singulier	99	13	épïcène	7	--
						neutre	9	1
						masculin	24	1
			pluriel	50	1	féminin	24	1
						épïcène	42	10
						neutre	9	1
ELEMENTS DE RELATION	77	19	prépositions		38	9		
INTERJECTIONS	120	185	conjonctions		39	10		
CONTRACTIONS	19	8						
ELEMENTS LIES	339	1 793	u,s		108	751		
			u,adj		18	45		
			u,v		34	585		
			u,adv		179	387		
			u,conj		--	7		
			u,int		--	18		
AUTRES	103	30						
TOTAL	98 531	55 999						

TABLEAU #5

DISTRIBUTION DES CATEGORIES DANS LE DIE, SELON LES SOURCES

	Rang	Catégorie	Fréquence absolue	Fréquence relative	Fréquence cummulative
DRAE	1er	Substantifs	49 110	49.84%	49.84%
	2e	Adjectifs	35 082	35.60	85.44
	3e	Verbes	10 790	10.95	96.39
	4e	Adverbes	2 672	2.71	99.10
	5e	Eléments liés	339	0.35	99.45
	6e	Pronoms	149	0.15	99.60
	7e	Interjections	120	0.12	99.72
	8e	Autres	103	0.11	99.83
	9e	Eléments de relation	77	0.08	99.91
	10e	Déterminants	70	0.07	99.98
	11e	Contractions	19	0.02	100.00
	TOTAL		98 531	100.00%	
STAM	1er	Substantifs	39 538	70.60%	70.60%
	2e	Adjectifs	9 697	17.32	87.92
	3e	Verbes	4 511	8.06	95.98
	4e	Eléments liés	1 793	3.20	99.18
	5e	Adverbes	197	0.35	99.53
	6e	Interjections	185	0.33	99.86
	7e	Autres	30	0.05	99.91
	8e	Eléments de relation	19	0.03	99.94
	9e	Pronoms	14	0.03	99.97
	10e	Contractions	8	0.02	99.99
	11e	Déterminants	7	0.01	100.00
	TOTAL		55 999	100.00%	
DIE	1er	Substantifs	79 575	56.37%	56.37%
	2e	Adjectifs	42 346	30.00	86.37
	3e	Verbes	13 582	9.62	95.99
	4e	Adverbes	2 812	1.99	97.98
	5e	Eléments liés	2 107	1.49	99.47
	6e	Interjections	275	0.20	99.67
	7e	Pronoms	154	0.11	99.78
	8e	Autres	132	0.09	99.87
	9e	Eléments de relation	85	0.06	99.93
	10e	Déterminants	70	0.05	99.98
	11e	Contractions	27	0.02	100.00
	TOTAL		141 165	100.00%	

à noter que les substantifs de genre masculin sont plus abondants que les substantifs de genre féminin, et cela aussi bien dans le *STAM* que dans le *DRAE* bien que la disproportion soit moindre dans celui-ci que dans celui-là (voir tableau #4).

Le deuxième rang est occupé par les adjectifs qui constituent à peu près 1/3 des entrées du *DIE*; ici, inversement à ce qui se passait dans le cas des substantifs, le *STAM* est beaucoup moins riche en adjectifs que le *DRAE* de sorte que des 42 346 adjectifs du *DIE*, seulement 2 433 (6%) se trouvent dans les deux dictionnaires, 7 264 (17%) proviennent du *STAM* et 32 649 (77%) du *DRAE*. Il en va de même des verbes qui occupent le 3e rang, excepté que dans ce cas les verbes se trouvant dans les deux dictionnaires (1 719) constituent 13% de l'ensemble, 67% (9 071) se trouvent seulement dans le *DRAE* et 20% (2 792) dans le *STAM*. Il est toutefois à remarquer que dans le cas des 1 348 verbes qui ne figurent que sous forme pronominale, 753 (56%) proviennent du *STAM*, 509 (38%) du *DRAE* et seulement 86 (6%) se trouvent dans les deux; ceci indiquerait que l'une des tendances de l'espagnol américain est à rendre pronominaux, voire à n'employer que sous forme pronominale, des verbes que l'espagnol général emploie sous leur forme simple. Une étude approfondie de ces verbes serait sans doute très intéressante.

Malgré les légères divergences signalées, les trois premiers rangs sont occupés dans les deux sources par les mêmes catégories, soit les substantifs, les adjectifs et les verbes qui constituent, dans les deux dictionnaires, plus de 95% du lexique. C'est parmi les catégories représentant le 5% qui reste que des différences majeures apparaissent. En voici quelques unes:

a) les "mots grammaticaux" (pronoms, éléments de relation et déterminants), de par leur nature peu nombreux dans le *DRAE* (296), sont presque inexistantes dans le *STAM* (40) et de ceux-ci, seulement 13 formes (5 pronoms et 8 éléments de relation) se trouvent avec ces fonctions uniquement dans le *STAM*. La pauvreté d'ajouts dans ce domaine n'a rien

d'étonnant puisqu'il s'agit justement de mots dont la fonction touche la structure de la langue, le système proprement dit, et de grandes divergences à ce niveau seraient impensables à l'intérieur d'une même langue;

b) on observe du côté du *STAM* beaucoup d'ajouts dans la catégorie des interjections (185 sur un total de 275 avec seulement 30 occurrences communes aux deux dictionnaires). Ce trait met en relief, à notre avis, le fait que le lexique du *STAM* fait une part plus grande à la langue parlée que le *DRAE*, en principe normatif et axé en général sur la langue littéraire. Ainsi le *STAM* n'hésite pas à incorporer dans son lexique beaucoup d'éléments appartenant au niveau de l'expressivité orale;

c) une autre manifestation du trait que nous venons de signaler semble être la prolifération d'éléments liés dans le *STAM* (1 793 comparés à 339 dans le *DRAE*). En effet, beaucoup de ces éléments peuvent figurer dans le *DRAE* comme éléments non liés; or, s'ils se trouvent dans le *STAM*, c'est parce que leur emploi dans un contexte déterminé leur confère une signification différente de celle qu'ils ont à titre d'éléments indépendants, dans l'espagnol général. Il est à noter que l'agglutination d'éléments est tellement caractéristique du niveau de langue présenté dans le *STAM* qu'il a fallu créer pour ce dictionnaire deux catégorisations nouvelles, à savoir *u, conj* et *u, int* pour marquer respectivement des éléments intervenant dans la construction de locutions conjonctives et de locutions interjectives (voir tableaux #3 et #4).

Comme dans le cas de la distribution des finales, nous ne prétendons point avoir apporté de solutions; notre but était simplement de faire le point sur l'état de notre projet de recherche et de mettre en relief quelques faits statistiques qui méritent une étude approfondie et détaillée. Nous espérons aussi avoir montré qu'un dictionnaire inverse comme celui que nous élaborons pourra, une fois terminé, être un outil de travail précieux pour certains linguistes; il n'offrira pas de solutions

mais il regroupera ou fera ressortir des problèmes qui, en apparence quantitatifs, sont en réalité des questions qualitatives (lexicales, morphologiques, phonologiques, etc.).

PSYCHOLINGUISTIQUE PARADIGMATIQUE ET CULTURE

Khadiyatoulah Fall

Résumé: Cet article présente les significations psycholinguistiques, sociolinguistiques et culturelles des résultats des enquêtes de disponibilité. Après cette présentation, l'auteur élabore en s'inspirant des recherches du professeur W. F. Mackey, une méthode d'analyse culturelle qui se sert de trois indices de mesure: l'indice de diversité, l'indice de présence culturelle et l'indice de coexistence ou d'hétéro-culture.

---

Khadiyatoulah Fall, M.A. linguistique, Université Laval, D.E.A., Université de Nice, Docteur de 3e cycle, Université de Nice, Candidat au doctorat d'état en sociolinguistique (Université de Nice).

***Langues et linguistique, n° 6, 1980***

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

**ISSN 0226-7144**

**lli.ulaval.ca**

Cet article se situe dans le domaine de la linguistique externe. Il présente une méthode d'analyse psycho-culturelle du vocabulaire disponible. Il est une synthèse des recherches lexicométriques, sociologiques et psychologiques. Nous présenterons ici uniquement les bases linguistiques, psychologiques et culturelles de cette méthode.

#### 1- BASES LINGUISTIQUES, PSYCHOLOGIQUES ET CULTURELLES DE LA METHODE

##### 1. Les enquêtes de disponibilité

Cette méthode s'inspire des enquêtes de disponibilité (Gougenheim, Dimitrijevic, Michéa, Mackey). Les enquêtes de disponibilité du vocabulaire sont des tests d'association verbale qui servent à recueillir le lexique disponible chez la clientèle concernée par l'enquête. Ces tests d'association verbale touchent un certain nombre de centres d'intérêt dont le choix dépend des objectifs visés. Les enquêtes de disponibilité font ressortir les noms concrets qu'on appelle mots disponibles: "parce que quoiqu'ils ne soient pas souvent prononcés ou écrits effectivement (hormis le cas où l'écrit ou la conversation traitent d'un sujet déterminé), ils sont à notre disposition, quitte à nous échapper momentanément ou même à disparaître sous l'effet de la maladie (10, p. 192). Les mots disponibles sont des mots thématiques, c'est-à-dire ceux qui expriment la chose elle-même et ils s'opposent aux mots athématiques, c'est-à-dire "ces mots qui servent à nous exprimer au sujet des choses plutôt qu'à exprimer les choses elles-mêmes, des termes plus ou moins communs à tous les sujets, à toutes les situations" (10, p. 193).

##### 2. Lexique et culture

Les mots disponibles couvrent le lexique d'une langue. Plusieurs recherches en sociolinguistique, en ethno-linguistique ont montré que le



lexique d'une langue, plus que tous les autres éléments de cette langue, se rattache de très près aux réalités socio-culturelles du milieu où cette langue est parlée. L'avantage du lexique comme reflet de la culture sur les autres éléments de la langue serait dû à la grande proportion d'unités qu'il inclut et aux nombreuses possibilités de variation qu'elle représente. Etant donné que le lexique reflète de très près les réalités socio-culturelles, une analyse de ce lexique peut déboucher sur l'analyse culturelle du milieu où la langue est parlée.

### 3. Enquête de disponibilité et psycholinguistique

Une enquête de disponibilité est un test d'association verbale. On distingue deux types d'association verbale.

1) L'association verbale séquentielle ou syntagmatique qui s'intéresse à la partie concrète de l'acte de parole et qui tend à établir les structures qui lient un élément d'une séquence verbale aux éléments qui le précèdent ou le suivent.

2) L'association verbale associative ou paradigmatique qui s'occupe des relations entre une unité présente et une ou plusieurs unités latentes ou non manifestées. Avec ce deuxième type d'association, on peut établir si à côté d'un mot, quelque chose d'autre est présent dans l'inconnu du subconscient.

Dans l'association syntagmatique, c'est la proximité et l'ordre dans lequel on a l'habitude d'entendre ou de voir les mots qui déterminent la réponse. Dans le cas d'une association paradigmatique, ce sont nos expériences quotidiennes, notre culture au sens anthropologique du terme et notre instruction qui déterminent nos réponses. L'instruction peut amener des associations structurant le monde de manière inusitée et proposer des rapports singuliers d'appréhension du réel. Dans l'association paradigmatique, nous associons ce que nous ressentons simultanément, ce que nous voyons ou rencontrons régulièrement ensemble dans notre vie de

tous les jours. L'habitude d'entendre le tonnerre après avoir vu l'éclair évoquera pour le stimulus tonnerre, le mot éclair et vice-versa. Cette notion de simultanéité a fait naître chez le psychologue Bousfield (1) la notion de regroupement. Ce psychologue a découvert que dans un test d'association paradigmatique, la succession des items cités n'était pas anarchique mais qu'il existait une loi dans la succession. Lorsque dans un test, on demande aux répondants de donner des noms d'instruments de musique et des noms de fleurs, la tendance est de donner par exemple 6 noms de fleurs ensemble, ensuite 4 noms d'instruments ensemble, ensuite 4 noms de fleurs ensemble --- etc. On s'aperçoit que les catégories ne se chevauchent jamais. Il y a donc une tendance marquée à grouper les choses qui vont ensemble. Si un mot est restitué, tous les mots qui ont un lien associatif avec lui surgissent. Lorsque le mot "assiette" apparaît, il y a de fortes chances que ce mot soit immédiatement suivi par des mots comme couteau, fourchette, cuiller, etc. mais seulement si dans le milieu culturel considéré ces divers éléments vont ensemble. *Les tests d'association verbale paradigmatique peuvent donc aider à déceler les manières dont une culture organise, ordonne les différents items présents dans son milieu.* Lors d'un test d'association verbale paradigmatique le stimulus donné amène à l'esprit des concepts qui renvoient à des objets interchangeables avec l'objet désigné par le stimulus à cause de sa forme ou des fonctions qu'il peut remplir. Cette interchangeabilité peut être *complète*. Elle peut être *partielle additive* c'est-à-dire que la chose ou les choses citées s'associent au stimulus parce qu'elles lui ressemblent mais présentent quelques caractéristiques de plus. Elle peut être *partielle soustractive* c'est-à-dire que la chose où les choses citées s'associent au stimulus mais elles présentent quelques caractéristiques de moins.

## II LES INDICES DE MESURE

Groupement et interchangeabilité des items peuvent nous renseigner sur la manière dont une culture organise son univers. On peut ajouter à ces indices de mesure, celui du nombre total d'items qui servent à

décrire le centre d'intérêt. L'association de ces 3 indices de mesure donnerait ce que W. F. Mackey appelle *l'indice de diversité* qu'il définit comme la mesure du nombre de catégories conceptuelles dans lesquelles une culture répartit son environnement externe et interne en comparaison avec une autre (19, p. 254).

Lorsqu'on parle de culture, on cherche des gestes communs, des réactions communes, des expériences partagées dans un milieu donné. Les choses deviennent phénomènes culturels lorsqu'elles sont vécues et jugées importantes par tout un groupe ou du moins une bonne partie du groupe. Dans les tests d'association verbale paradigmatique la rapidité avec laquelle les gens nomment les objets est une mesure de leur degré d'importance pour ces gens. Lorsque le temps d'évocation n'a pas été mesuré, le degré d'importance peut être mesuré par l'importance du nombre d'individus qui dans un milieu donné citent un objet lors d'une enquête de disponibilité. *L'importance de ce nombre révèle l'importance de l'objet dans le milieu et elle nous renseigne également sur la plus ou moins grande parenté d'expériences des membres du groupe.* La mesure de l'importance de l'objet nous donne *l'indice de présence culturelle*.

Il peut être intéressant en situation de bilinguisme et de biculturalisme de voir ce que devient une culture donnée à la suite d'un contact avec une autre culture. Il s'agit de mesurer le degré d'intégration des nouveaux éléments culturels par le biais de l'indice de présence culturelle. Il s'agit également de voir par le biais des indices de groupement et d'interchangeabilité comment s'articulent les nouveaux éléments culturels avec les faits culturels traditionnels. Les nouveaux éléments culturels vont se manifester par les mots d'emprunt et il s'agira de voir si ces mots deviennent plus disponibles que les mots autochtones. Etant donné que d'une culture à une autre, les mots sont rarement empruntés dans leur sens premier, il peut être intéressant grâce à l'analyse des glissements de sens de voir les adaptations subies par les faits culturels empruntés dans le nouveau milieu d'adoption. Ce troisième critère de mesure, nous l'appelons *l'indice de coexistence ou d'hétéro-culture*.

Le but de notre méthode est d'ouvrir de nouveaux horizons aux enquêtes de disponibilité. Nous l'avons déjà appliquée en nous inspirant des travaux du professeur W. F. Mackey (3) et nous sommes actuellement en train de la valider et de la raffiner.

BIBLIOGRAPHIE

1. BOUSFIELD, W. A., "The occurrence of clustering in the recall of randomly arranged associates", *Journal of general Psychology*, 49, no. 2, 1953, pp. 229-240.
2. DIMITRIJEVIC, Naum R., *Lexical availability: a new aspect of the lexical availability of secondary school children*, Germany, Julius Gross Verlag, 1969, 143p.
3. FALL, K., *L'univers culturel de l'enfant wolophone d'après la disponibilité des concepts dans la langue maternelle et la langue d'enseignement*. Thèse de doctorat, Université de Nice, 1978, 350p. et tableaux.
4. FRAISSE, Paul, "La perception des mots", dans problèmes de psycholinguistique: *symposium de l'Association de psychologie scientifique de la langue française*, Neuchâtel, 1962, Paris, PUF, pp. 157-167.
5. GOUGENHEIM, G. et al, *L'élaboration du français élémentaire, étude d'établissement d'un vocabulaire et la grammaire de base*, Paris, Didier, 1950, 256p.
6. GOUGENHEIM, G., MICHEA, R., RIVENC, P., SAUVAGEOT, A., *L'élaboration du français fondamental (1er degré)*, Paris, Didier, 1964, 302p.
7. JODELET, F. et OBERON, G., "Etude sur la réversibilité des associations de mots" dans *l'Année psychologique*, Paris, 1966, fascicule 2, pp. 57-89.
8. MACKEY, William F., Concepts categories as measures of culture distance, dans *Man, language and society*, edited by S. K. Ghosh, Paris, La Hague, Mouton, 1972, pp. 134-168.
9. MACKEY, William F., Indices d'adaptation du français aux milieux bilingues dans *Ethno-psychologie - Revue de psychologie des peuples*, 2/3 - Revue trimestrielle 28e année, 1973, Paris, pp. 251-264.
10. MICHEA, René, "Vocabulaire et culture", dans *Les langues modernes*, T44, fascicule b, mai-juin 1950, pp. 187-195.
11. SAPORTA, S., *Linguistic structure as a factor and a measure in word association associative processes in verbal behavior*, edited by Jenkins, J. J. Minnesota Conference, 1955, pp. 210-214.

LANGUES ET LINGUISTIQUE, N° 6, 1980: 107-117

L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE  
N'EST PAS CHOSE FACILE

Walter H. Hirtle

Résumé: *The teacher of English as a second language has a problem teaching grammar once pupils are beyond the elementary stage: he is ill prepared to explain the use of a given form when he cannot appeal to some other element in the context. This situation is illustrated by means of examples, and its cause traced to a conception of grammar which is too narrow. To make it possible to teach grammar at more advanced levels, and to give it greater appeal, a wider view of grammar is proposed.*

---

Walter H. Hirtle, Docteur de l'Université Laval, professeur titulaire (grammaire anglaise et psychomécanique du langage) au Département de langues et linguistique de l'Université Laval (Québec).

**Langues et linguistique, n° 6, 1980**

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

ISSN 0226-7144

lli.ulaval.ca



Le titre, qui est l'évidence même, traduit un sentiment, pour ne pas dire une inquiétude qu'éprouve tout professeur d'anglais langue seconde dont les élèves ne sont plus des débutants. L'expérience montre que l'enseignement de la grammaire soulève un problème dès les premières classes de niveau intermédiaire, un problème qui se pose de plus en plus nettement jusqu'aux classes les plus avancées. Le but de la présente note est d'abord d'évoquer la situation en anglais pour que ceux qui enseignent d'autres langues puissent la comparer avec leur propre expérience. Ensuite, à l'intention de ceux qui ont des connaissances plus étendues dans le domaine de l'enseignement des langues, on essaiera de dégager la cause de cette situation et une façon d'y remédier.

Il y a quelques années, un collègue a fait une remarque qui illustre bien notre sujet. Il a observé que, en regard aux innombrables méthodes pour débutants, il y a peu de matériel disponible pour l'enseignement aux niveaux plus avancés. C'est ainsi qu'on a un grand choix de manuels pour présenter des questions bien connues de la grammaire anglaise, comme l'emploi de substantifs au pluriel accompagnés de déterminants également au pluriel (par exemple, *this book/these books*), l'emploi du parfait avec *since* (*He has been here since last week*) et le passé avec *ago* (*He was here a week ago*), ou encore l'emploi de *any* dans des phrases négatives (*I don't want any photocopies*) et de *some* dans des phrases positives (*I want some photocopies*). Et pour ces questions élémentaires de grammaire on fournit à l'élève une abondance de moyens de pratique (exercices sur ruban au laboratoire de langues, exercices oraux en classe, exercices écrits, etc.), dont la caractéristique est d'obliger l'élève à choisir la forme qui convient pour compléter le contexte. On est même allé jusqu'à parler d'"automatismes" à ce niveau, car on avait l'impression de pouvoir provoquer, déclencher une forme en évoquant tel contexte plutôt que tel autre. L'enseignement de l'emploi d'une forme grammaticale n'est pas, dans cette



optique, tellement difficile une fois qu'on a repéré les contextes où elle s'emploie, car ils opèrent comme un stimulus qui appelle, comme réponse, la forme visée.

Mais, quand l'élève progresse un peu et étend sa compétence à des contextes plus variés, il est moins bien servi. Des formes qu'il a réussi jusque là à bien distinguer grâce au contexte se rencontrent maintenant dans le même contexte. Par exemple, il trouve *some* et *any* dans des phrases interrogatives (*Do you want some photocopies?/Do you want any photocopies?*); il trouve le parfait et le passé avec le même adverbe temporel (*We've done a lot of work this morning, haven't we?/We did a lot of work this morning, didn't we?*). Confronté avec de tels emplois, l'enseignant a recours parfois au contexte en déclarant qu'on peut employer, par exemple, *some* et *any* indifféremment dans les questions. Parfois il fait appel à la situation extérieure pour justifier un emploi (e.g. le parfait s'emploie avec *this morning* si la phrase est dite avant la fin de la matinée). Il va sans dire que, pour de tels emplois, on ne trouve pas d'exercices du type mentionné plus haut parce que le contexte ne déclenche manifestement pas l'emploi d'une forme plutôt qu'une autre. Souvent, d'ailleurs, on n'a pas envie d'attirer trop l'attention de l'élève sur ces points si peu clairs.

Mais il y a pire pour l'enseignant. Des élèves encore plus avancés rencontrent ici et là des formes dans des contextes où ils avaient appris à ne pas les employer: *some*, par exemple, dans une phrase négative (*I don't want something that costs too much*) et *any* dans une phrase affirmative (*I had to go along to carry any parcels*); ou un substantif sans *-s* accompagné d'un déterminant au pluriel (*these people are/these peoples are; these faculty are/these faculties are; these buffalo are/these buffalos are*). Enfin, il se présente des cas où on a les deux formes dans des contextes identiques mais où on ne peut pas prétendre que le sujet parlant a un choix libre: il y a différence de sens selon qu'on emploie l'une ou l'autre forme (*You look worried. What has happened?/What happened?*) Pour éviter d'être acculé à appeler ces cas des "exceptions" ou à refuser toute discussion en disant "c'est l'usage", l'enseignant se doit, à lui-même et à ses élèves,

de chercher une justification ailleurs que dans le contexte. Le problème auquel l'enseignant doit faire face est donc le suivant: comment enseigner l'emploi des formes grammaticales à des niveaux avancés où les béquilles du contexte ne servent plus?

Le problème de l'enseignement de la grammaire est donc posé par cet échantillon d'exemples, qui nous fait voir que c'est un problème non pas d'ordre pédagogique mais plutôt d'ordre scientifique. La question soulevée concerne non pas la manière d'enseigner mais plutôt la matière à enseigner. Autrement dit, notre problème met en cause les connaissances grammaticales de l'enseignant, sa capacité de distinguer entre les conditions d'emploi des deux formes en question. Il est facile de dire que *any* s'emploie dans les phrases négatives, *some* dans des phrases positives, mais on est moins à l'aise pour expliquer quand il faut employer *any* dans une phrase interrogative ou conditionnelle, et quand il faut employer *some*, sans parler des conditions d'emploi de *any* dans une phrase positive (très courant), et de *some* dans une phrase négative (plus rare). Comment se fait-il que, dans ce cas, et dans beaucoup d'autres, le professeur n'ait pas acquis les connaissances grammaticales nécessaires qui, après tout, relèvent de l'anglais parlé le plus courant?

Le cas particulier de *some* et *any* pourrait justement nous mettre sur la piste d'une réponse à la question qu'on vient de poser parce qu'il a été, il y a quelques années, l'occasion d'une importante prise de conscience de la part de certains linguistes. Ainsi, dans un article bien connu "Some reasons why there can't be any *some-any* rule", Robin Lakoff a montré qu'on ne peut pas rendre compte de *some* et *any* en faisant appel aux seules règles de distribution selon le contexte. En effet dans certains contextes - phrases interrogatives ou phrases conditionnelles, par exemple - les deux déterminants s'emploient, mais toujours avec des nuances de sens entre les deux phrases qui en résultent. Par conséquent, comme Bolinger l'indique (p. 21 ss.) on ne peut régler le compte de nos deux mots sans faire appel à leurs significations respectives. Autrement dit, les conditions qui règlent leur emploi relèvent, au fond, non pas de

la distribution mais de la signification, non pas de la syntaxe mais de la sémantique.

Le cas de *some* et *any* est bien connu, ayant été débattu sur la place publique, mais il n'est pas le seul. On peut démontrer qu'il en est de même pour l'expression du nombre: la différence entre *many buffalo* et *many buffalos* relève, en dernière analyse, de la manière dont le sujet parlant se représente l'expérience à communiquer. De même, la différence entre le passé et le parfait dans deux phrases comme *Now where did I put my glasses?* and *Now where have I put my glasses?* est, selon un des meilleurs observateurs de l'anglais, "merely a slight difference of viewpoint" (Leech, p. 38). Précisément: le sujet parlant voit la situation d'une façon légèrement différente dans chaque cas, une différence de représentation que les formes verbales lui permettent d'exprimer. Et il en est ainsi pour tous les morphèmes et les mots dits "grammaticaux": ils sont employés parce qu'ils peuvent évoquer un sens donné dans une phrase, non pas parce qu'un autre élément les déclenche. On emploie une forme grammaticale, non pour répondre à un stimulus situé ailleurs dans le contexte, mais pour exprimer quelque chose qu'on a à dire.

Donc, pour rendre compte d'une forme, pour expliquer à un élève quand on doit employer telle forme plutôt que telle autre dans les cas où la différence est le moins subtile, le professeur doit faire appel à la signification des formes en question. Il va sans dire qu'il ne suffit pas d'affirmer qu'il y a une différence de sens. Il faut aussi savoir expliquer en quoi consiste cette différence, ce qui revient à dire qu'il faut être en mesure de décrire le signifié de chacune des formes, et ceci à deux niveaux distincts. D'abord, il faut, bien sûr, savoir circonscrire le sens qu'apporte chaque forme à la phrase en question, comme le fait si bien Leech pour les deux exemples qu'on vient de citer:

In the first sentence, the speaker's attention is fixed on the moment when he lost his glasses, in an effort to remember what he did at that time; in the second, he turns his attention to the present result of this action, and the question uppermost in his thoughts is 'where are they now?'

Autrement dit, il faut, tant bien que mal, amener à la pleine lumière de la conscience ces impressions parfois subtiles et fugaces qu'éveille en nous une phrase. Ceci demande une grande sensibilité aux effets de sens de la part de l'enseignant. Mais il faut aussi savoir indiquer le signifié qu'a une forme avant et en dehors de tout emploi, le signifié dont elle est, partout et toujours, le signe, et qui permet à la forme d'être un signifiant. Cependant une grande sensibilité aux effets de sens ne suffit pas à elle seule pour donner accès à ce niveau plus profond. Ce n'est que par un travail de la raison, par l'analyse, que l'esprit peut arriver à avoir une vue claire du signifié sous-jacent, condition *sine qua non* de tout emploi, de tout effet de sens.

A la lumière de ces remarques, revenons à la question posée plus haut, à savoir, comment se fait-il que le professeur n'ait pas acquis les connaissances nécessaires pour expliquer des emplois courants de formes grammaticales? Nous voyons maintenant qu'il s'agit de connaissances à deux niveaux: au niveau de la phrase et au niveau de la forme. D'abord, il s'agit, au niveau de la phrase, de savoir décrire les différents effets de sens d'une forme dans toute la gamme de ses emplois pour les faire voir aux élèves, en commençant par les effets de sens les plus évidents et en progressant vers une subtilité de plus en plus grande. Ce qu'on propose ici n'est pas tellement nouveau car le professeur fait déjà quelque chose d'analogue quand il enseigne la prononciation: il essaie de faire entendre les différents sons que produit un phonème actualisé dans des contextes phonétiques différents (le /p/ anglais, par exemple, qui est aspiré à l'initiale dans *port*, mais non-aspiré dans *sport*). Cependant, dans le cas de la phonétique, le professeur est généralement mieux équipé que dans le cas de la grammaire. D'abord, il sait reconnaître lui-même les différentes actualisations d'un phonème, ce qui lui permet de faire entendre ces différences à ses élèves. Par ailleurs, on trouve sans difficulté des manuels qui exercent l'élève à des distinctions phonétiques d'une subtilité surprenante. Mais alors, notre question se pose d'une façon encore plus nette: pourquoi, en grammaire, le professeur est-il si mal pourvu? Pourquoi n'arrive-t-il pas à décrire les distinctions de sens grammatical (ou même, parfois, à les sentir, à les voir

lui-même), ce qui lui permettrait de les faire sentir, de les faire voir à ses élèves pour qu'ils puissent les produire eux-mêmes?

On arrivera peut-être à un élément de réponse en continuant la comparaison avec la phonétique. Posons une question analogue: Comment se fait-il qu'en phonétique le professeur entende des distinctions de son (ce qui lui permet de les faire entendre aux élèves pour qu'ils puissent les reproduire)? La réponse est claire: on lui a appris à les entendre. Dans les cours de phonétique (en transcription phonétique, par exemple) on sensibilise l'oreille du futur professeur, on l'entraîne à entendre des nuances de plus en plus fines; ailleurs, on lui montre comment les différents sons sont produits. De tels cours le rendent capable de discerner des fautes, de les analyser, d'expliquer comment les rectifier et au besoin de fournir les exercices nécessaires.

Revenons maintenant à la grammaire. Dans quels cours le futur professeur doit-il apprendre les multiples effets de sens d'une forme grammaticale? Dans les cours de grammaire, sans doute. Mais, quand on y regarde de près, on trouve qu'il en est rarement ainsi. Ici, semble-t-il, est le noeud du problème: une étude systématique des formes et de leurs nuances d'emploi n'est pas entreprise dans la plupart des cours de grammaire. On y enseigne plutôt les règles de syntaxe, de distribution, d'emploi d'une forme, mais son apport significatif à différents contextes est, le plus souvent, négligé. Cette situation reflète, sans doute, les préoccupations actuelles de la plupart des linguistes en ce qui concerne la grammaire. Cependant, comme nous l'avons vu plus haut, une telle conception de la grammaire n'est pas utile pour rendre compte des emplois d'une forme au delà d'un niveau élémentaire (et même à ce niveau ce n'est qu'un bouche-trou du point de vue scientifique). Ce qu'il faut pour le futur enseignant c'est plutôt un enseignement de la grammaire qui fasse ressortir la signification des formes, ce qu'on a déjà appelé une "sémantique grammaticale".

Ceci implique, évidemment, une tout autre conception de la grammaire (et, par conséquent, du langage lui-même). Ce serait un changement majeur, mais qui comporterait certaines conséquences des plus heureuses, dont l'une serait justement d'éveiller le futur enseignant à des effets de sens de plus en plus subtils au niveau de la phrase. C'est ainsi qu'il saura indiquer, par exemple, qu'on emploie *some* dans une phrase interrogative quand on attend une réponse affirmative, tandis que *any* doit être employé en cas de doute ou quand on attend une réponse négative. De même, *any* dans une phrase positive évoque un choix possible. Ayant acquis des connaissances de cet ordre, l'enseignant sera en mesure de fabriquer, s'il le faut, ses propres exercices qui feront ressortir, non pas le contexte où se trouve la forme, mais plutôt la signification qu'elle apporte au contexte. Tout ceci rendra peu à peu l'élève plus conscient de ce qu'il dit.

Cette nouvelle façon de concevoir la grammaire peut donc avoir un important avantage d'ordre pratique. Mais elle peut aussi avoir un avantage considérable d'ordre intellectuel là où le professeur a des connaissances au second niveau, celui de la forme. Dans le cas de certaines formes grammaticales (malheureusement peu nombreuses) des grammairiens ont réussi à discerner avec plus ou moins de clarté la signification de la forme en soi, hors de tout emploi. Cette signification sous-jacente, que la forme tient de sa position dans le système dont elle fait partie, se trouve impliquée toujours et partout dans les multiples effets de sens que la forme peut évoquer selon le contexte. De fait, ces effets sont autant de conséquences possibles d'une condition préalable unique. C'est ce rapport entre une condition et des conséquences multiples qui nous permet de comprendre pourquoi une forme évoque telle nuance dans tel contexte. Par exemple on peut comprendre pourquoi *any* appelle une réponse négative ou évoque un choix possible selon qu'il se trouve dans une phrase interrogative ou positive; on peut même comprendre pourquoi *any* convient si bien à une phrase négative. Or, amener des élèves (d'âge approprié, bien sûr) à reconnaître ce rapport entre le signifié de la forme et ses effets de sens dans la phrase, entre la

condition et ses conséquences, et à le mettre en oeuvre, c'est faire de l'apprentissage d'une langue seconde plus qu'un jeu de mémoire, c'est en faire un jeu de l'intelligence. Autrement dit, l'enseignement de la grammaire peut contribuer à la formation intellectuelle de l'élève. Chose certaine, ce travail de l'intelligence plutôt que de la mémoire peut rendre la classe de grammaire beaucoup plus intéressante pour l'élève, et pour l'enseignant.

Pour finir, revenons à notre question: pourquoi l'enseignant n'a-t-il pas les connaissances grammaticales requises? C'est parce qu'on ne les lui a jamais enseignées. Une conception trop exclusivement syntaxique de la grammaire, qui restreint la grammaire à une étude des rapports entre les formes, doit être élargie pour faire place à une étude systématique des apports significatifs des formes elles-mêmes. Ce n'est qu'à ce prix qu'on pourra fournir à l'enseignant les connaissances nécessaires. Ces connaissances ne rendront jamais l'enseignement de la grammaire facile, mais au moins elles le rendront possible.

REFERENCES

BOLINGER, D., *Meaning and Form*, Longman, London, 1977.

LAKOFF, R., "Some reasons why there can't be any *some-any* rule", *Language*,  
Vol. 45, pp. 608-615.

LEECH, G. N., *Meaning and the English Verb*, Longman, London, 1971.



ELABORATION ET UTILISATION D'UN CORPUS  
DE LA LANGUE DE LA DIPLOMATIE\*

Diane Huot-Tremblay

Résumé: *La constitution et l'analyse d'un corpus reflétant la langue de la diplomatie, selon les usages canadiens, s'inscrivent dans un projet plus vaste d'élaboration de cours spécialisés de français langue seconde, de niveau avancé, à l'intention des agents du ministère des Affaires extérieures du Canada, qui ont atteint le niveau de "bilinguisme" exigé par leurs fonctions. A partir d'un corpus, on a obtenu un certain nombre de listes mécanographiques, par exemple, des listes de fréquence et de répartition des éléments lexicaux par thème, des listes de fréquence et de concordance d'éléments grammaticaux par genre littéraire, etc. Un autre type de listes devait donner un aperçu de la structure syntaxique des tranches du corpus. C'est en combinaison avec les résultats de la recherche portant sur les besoins langagiers de ces agents que ces listes sont utilisées dans l'élaboration des leçons.*

\* *Texte légèrement modifié d'une communication présentée au Ve congrès international de l'Association internationale de linguistique appliquée (AILA) en août 1978, dans le cadre de la section "langues de spécialité". On comprendra que ce texte n'était pas à l'origine destiné à la publication.*

---

Diane Huot-Tremblay, Maîtrise ès arts (Université Laval), professeur adjointe au Département de langues et linguistique de l'Université Laval (Québec).



## 0. SITUATION DU PROJET

La constitution, l'analyse et l'utilisation de ce corpus s'inscrit dans un projet <sup>1</sup> plus vaste d'élaboration de cours spécialisés de français langue seconde, de niveau avancé, à l'intention des agents du ministère des Affaires extérieures du Canada qui ont atteint le niveau de "bilinguisme" anglais-français exigé par leur fonction. Ces cours devaient s'adresser à une population constamment en permutation, car un diplomate après un séjour de deux ans dans une des missions canadiennes à l'étranger revient généralement pour une période de même durée travailler dans la capitale canadienne.

Or, devant la multitude des éléments mis en cause dans ce projet, nous avons orienté la recherche générale en définissant trois types de besoins: les besoins langagiers <sup>2</sup>, afin de connaître les tâches langagières qu'accomplissent ces agents dans l'exercice de leurs fonctions; les besoins linguistiques, où nous avons voulu connaître la langue que ces agents utilisaient pour accomplir leurs tâches langagières; et les besoins pédagogiques, pour savoir quelle était l'approche méthodologique la plus pertinente pour aider ces agents à apprendre à réaliser leurs tâches langagières compte tenu des contingences de leurs activités professionnelles.

La définition des besoins linguistiques, qui est le volet auquel nous nous arrêtons ici, nous a amenés à élaborer et à administrer un test de langue pour sujets de niveau avancé en français et à faire un relevé des erreurs d'une part, puis à procéder à la description de la langue qui serait propre au milieu diplomatique canadien francophone d'autre part. De l'étude des erreurs des étudiants ont découlé des éléments prosodiques, phonologiques, phonétiques et morphosyntaxiques, et du corpus de la langue de la diplomatie, des éléments lexicaux, structuraux et stylistiques; à cet ensemble venait s'ajouter une sélection de réalisations d'actes de parole provenant du contenu situationnel défini au chapitre des besoins langagiers.

Nous avons, en conséquence, élaboré un corpus de la langue de la diplomatie, qui sera l'objet de cet exposé, propre à nous aider à composer un matériel d'enseignement du français à un niveau avancé, adéquat pour les diplomates non francophones du ministère des Affaires extérieures du Canada.

#### 1. QUESTIONS PRELIMINAIRES

Avant de conclure qu'aucun ouvrage existant ne paraissait satisfaisant dans le cadre de ce projet et, par conséquent, de décider d'élaborer notre propre corpus, nous avons envisagé la possibilité d'utiliser un corpus couvrant le domaine politique, déjà constitué et analysé sur le plan de la syntaxe d'après le modèle tagmémique<sup>3</sup>. Mais le domaine couvert ne correspondait pas aux activités des agents de ce ministère. Nous nous sommes demandés également s'il s'agissait de définir un contenu linguistique oral ou un contenu linguistique écrit.

Or, il était impossible dans un projet aussi organique de déterminer un contenu linguistique en dehors des résultats de l'enquête sur les besoins langagiers. Ceux-ci ont démontré entre autre que dans certains pays bon nombre de tâches langagières s'accomplissaient oralement, ce qui est le cas notamment des pays occidentaux et particulièrement de la France et des communautés européennes, tandis que dans certains autres elle s'accomplissaient par écrit. En d'autres termes, il ne nous était guère possible d'établir une nette différence entre la part de l'oral et celle de l'écrit.

En examinant la question des niveaux de langue vraisemblablement utilisés par les diplomates, nous avons constaté par exemple que ces derniers avaient affaire à des supérieurs ou devaient agir dans le cadre de fonctions officielles, pour lesquelles ils utilisaient une langue soutenue, mais qu'aussi l'aide aux ressortissants nécessitait qu'ils connaissent un niveau de langue plus familier. Conséquences de ces observations: le corpus devait recouvrir divers niveaux de la langue écrite et de la langue orale.

Toutefois, nous nous sommes restreints à la langue écrite étant donné, d'une part, que le caractère de confidentialité<sup>4</sup> afférent à l'exécution des tâches d'un agent entraînait l'absence de sources orales valables. D'autre part l'objectif du cours a porté principalement sur l'enseignement de la langue écrite car ces agents de niveau avancé en français arrivaient déjà à bien accomplir leurs tâches langagières orales.

## 2. ELABORATION D'UN CORPUS

Pour définir la langue écrite représentative des usages particuliers à ce ministère, il a fallu procéder en plusieurs étapes à l'identification des sources d'un corpus soit:

- le choix des sources (2.1) comprenant les sondages (2.1.1, 2.1.2) et la cueillette des données (2.1.3),
- la classification et la codification des sources (2.2) par thèmes (2.2.1) et par genres littéraires (2.2.2).

### 2.1 Choix des sources

2.1.1 Nous avons établi empiriquement, en consultant la bibliothèque et les salles de documentation du ministère, une liste de documents susceptibles d'être lus par les agents du service extérieur, après quoi une première consultation a été effectuée auprès de ces agents afin de vérifier la pertinence des titres retenus. A la suite de ce premier sondage, une correction a été effectuée qui consistait à retrancher certains titres et à en ajouter certains autres. Ainsi, en plus des documents internes, lettres, notes diplomatiques, mémos, etc., lus ou rédigés par un agent, ces derniers lisaient certains journaux comme *Le Devoir* ou *Le Monde*, certaines revues comme *Jeune Afrique* ou *Perspectives Internationales* et certains ouvrages spécialisés.

2.1.2 Un deuxième sondage a porté sur la fréquence d'utilisation de ces documents écrits. Les résultats donnés par ce deuxième sondage ont

permis un regroupement des sources suivant leur nature. On a obtenu ainsi onze entrées ou sources distinctes identifiées par les lettres A jusqu'à K (voir Annexe A).

Quant à l'importance relative accordée à chacune des sources, elle a été déterminée en grande partie par les résultats obtenus au sondage sur la fréquence d'utilisation. Ainsi, les sources A- coupure de presse, B- Express et Nouvel observateur, C- Jeune Afrique, D et E, sources qui sont utilisées moins fréquemment, devaient constituer 20% du corpus, les sources F- Manuel des instructions consulaires, G, H et I 40%, les sources J et K 40%. Il faut constater l'importance accrue des sources J et K qui correspondent à des documents rédigés par les agents. Il est à noter par ailleurs que l'objectif initial du corpus était de 500 000 mots graphiques.

2.1.3 Selon cette pondération, nous avons ensuite procédé à la cueillette des données en respectant les proportions établies par les sondages. Les documents d'usage fréquent ont été retenus in extenso. On a prélevé au hasard, pour les moins fréquents, des tranches de 250 mots dans des textes étalés sur une période d'un an de publication. La collecte des données réalisée, nous avons ensuite procédé à la classification et à la codification de ces données.

## 2.2 Classification et codification des sources

Nous avons alors examiné les documents suivant une double perspective:

- 1) la première fait état du contenu référentiel de chacune des tranches de documents correspondant à un secteur d'activités préalablement défini, comme nous le verrons un peu plus loin, et désigné sous le nom de *thème*. Par exemple, le thème "affaires consulaires" correspond à l'activité consulaire, le thème "politique" à l'activité politique et ainsi de suite.

- 2) le deuxième tient compte de la nature stylistique propre au document étudié, nature stylistique définie comme *genre littéraire*<sup>5</sup>, par exemple, le genre littéraire "rapport", le genre littéraire "note diplomatique", le genre littéraire "télégramme", etc.

2.2.1 Il nous était possible, suivant ces thèmes et ces genres, de rendre compte de la réalité d'un milieu donné. D'un côté, les thèmes traduisaient ce que nous avons observé, à savoir que la structure interne de ce ministère comporte des "directions" qui couvrent un secteur bien précis d'activités; ainsi, les agents rattachés à la "direction" dite "Direction des opérations consulaires" accomplissent un travail communément appelé dans ce milieu "travail consulaire"; les agents rattachés à la "direction" dite "Direction des opérations juridiques" accomplissent un travail appelé "travail juridique". Egalement, l'existence d'un organigramme à l'intérieur d'une mission canadienne à l'étranger amenait une répartition du travail des diplomates selon des secteurs particuliers comme le consulaire, l'administratif ou le culturel.

Nous avons dès lors déterminé dix secteurs d'activités appelés thèmes (voir Annexe B). Après quoi, chaque tranche de documents a été classée puis codifiée selon son contenu, c'est-à-dire selon qu'il se rapportait à l'un ou l'autre des thèmes retenus.

2.2.2 De l'autre côté, les genres littéraires en relation avec ces thèmes rendaient compte d'un autre aspect du travail accompli par un agent. Rappelons-le, l'examen des tâches à l'intérieur de l'écrit nous a démontré qu'un diplomate accomplissait des tâches à prime abord très variées. Il devait aussi bien composer une lettre de protestation contre une compagnie aérienne parce qu'un ressortissant avait été indûment retardé à l'aéroport qu'adresser des félicitations au président de la République ou rédiger un traité ou, du moins, en comprendre la rédaction.

A la suite de ces observations, dix genres littéraires reflétant le type de documents qu'un apprenant devait lire ou composer dans le cadre

de ses activités professionnelles ont été dénombrés. Chaque tranche de documents a également été classée puis codifiée selon son appartenance à l'un ou l'autre des genres littéraires retenus (voir Annexe C).

### 3. RESULTATS ET UTILISATION DES RESULTATS

Ces considérations sur la classification et la codification des sources nous amènent maintenant à traiter des résultats obtenus et de leurs utilisations. Après le traitement informatisé<sup>6</sup> des données, nous avons obtenu des listes mécanographiées dont la transcription intégrale du corpus et les cinq types de listes suivants<sup>7</sup> :

- 1) La première liste, *la liste par ordre alphabétique*, présente tous les mots du corpus classés selon un ordre alphabétique.
- 2) La deuxième, *la liste de fréquence*, regroupe tous les mots du corpus dans un ordre décroissant de fréquence. Ainsi, nous apprenons que les mots les plus fréquents sont, à l'instar du *Français fondamental*, des verbes copules et des mots outils, soit les mots *de, la, l', à, le, et*, etc. Les premiers mots forts *Canada* et *pays* apparaissent respectivement au 23e et 25e rang.
- 3) La troisième, *la liste par thème*, offre un regroupement des mots préalablement triés selon les thèmes et les présente à l'intérieur de chaque thème par ordre alphabétique et par ordre décroissant de fréquence. Par exemple, sous le thème consulaire, on apprend que les mots outils ont une très haute fréquence, à l'image du corpus dans son ensemble, et que les mots forts fréquents propres à ce domaine sont d'abord "*passport, consulaire, mission, demande, requérant, étranger*" et autres.



- 4) La quatrième, *la liste par genre littéraire*, présente les mots regroupés selon chaque genre littéraire en ordre alphabétique et en ordre décroissant de fréquence. Peut-être n'était-ce guère pertinent de voir quels étaient les mots forts utilisés dans un genre donné, car ceux-ci, nous le savons, nous renseignent davantage sur le thème, mais il a été utile de confronter les mots outils et les locutions propres à chaque genre. Ainsi nous savons, grâce à ce type de liste, qu'une locution comme "*au sujet de*", par exemple, a une très forte occurrence dans la lettre mais une occurrence quasi nulle dans le télégramme (1), le communiqué (1), le discours (0), la déclaration (0), la note diplomatique (0) ou le fascicule (1).
- 5) La cinquième, *la liste de concordance des mots outils par genre littéraire*, regroupe les mots outils ou les locutions propres à chaque genre en les présentant par ordre alphabétique. Pour un genre donné, chaque occurrence d'un mot ou d'une locution figure sur une liste entourée des quatre mots qui la précédaient et des quatre qui la suivaient dans le texte initial. Par exemple, pour la locution "*à cet effet*", nous constatons qu'elle apparaît cinq fois dans le mémo, précédée dans le premier cas d'un verbe, dans le deuxième cas, placée en tête de phrase, etc. (voir Annexe D). Nous apprenons également que certains éléments figurent dans un genre littéraire donné ou encore en sont totalement absents, comme c'est le cas notamment de *afin que + verbe au subjonctif* n'apparaissant, à l'exception d'un cas (la note diplomatique), que dans la *lettre*, tandis que *afin de + verbe à l'indicatif* possède une forte occurrence dans la majorité des genres littéraires.

L'analyse de la concordance mise au point dans JEUEMO<sup>8</sup> nous apporte des renseignements intéressants sur la syntaxe d'un texte, compte

tenu des résultats des recherches actuelles sur le plan de l'analyse effectuée par ordinateur.

C'est en combinaison avec les résultats de la recherche portant sur les besoins langagiers que ces listes ont été par la suite utilisées dans l'élaboration des leçons. En effet, une leçon était construite à partir d'une tâche langagière suivant laquelle tel ou tel thème y était introduit et, à l'intérieur de ce thème, tel ou tel genre littéraire. Par exemple, dans la leçon portant sur le travail consulaire, le télégramme figurait parmi les genres importants tandis que le discours en était un relié davantage au travail de nature politique.

#### CONCLUSION

Ce corpus de la langue de la diplomatie selon des usages canadiens nous apporte des indications précieuses quant aux activités pédagogiques à introduire dans le cadre de nos leçons et quant à un choix pertinent d'éléments à enseigner. Toutefois, il nous renseigne peu sur les règles qui régissent ces usages. Aucune de nos listes ne nous indique, à titre d'exemple, qu'en diplomatie un simple document écrit à la 3e personne et adressé à un président européen pourrait être considéré comme une insulte et, écrit à la 1ère personne et adressé à un président africain pourrait être une insulte également, mais qu'en revanche ce même document devrait être adressé au président européen à la 1ère personne et au président africain à la 3e personne. Rien n'indique non plus qu'un diplomate ne proteste pas contre un fait ou un événement en disant ou en écrivant: "je proteste", mais qu'il dispose d'un éventail de moyens qu'il privilégie selon les circonstances et les destinataires; on peut distinguer plusieurs degrés dans la protestation: le diplomate, selon le cas, souligne l'événement, le souligne vivement, s'abstient ou proteste en intervenant plus directement. Comme nous l'observons dans ces quelques exemples l'usage détermine le choix de la formulation et c'est à l'usage, pourrait-on dire, que se détermine la langue de la diplomatie. En conséquence, un seul prélèvement sur le dictionnaire et sur la grammaire du français peut

demeurer incomplet s'il omet de définir l'usage. On comprend alors pourquoi les résultats de ce corpus ont été utilisés en combinaison avec d'autres résultats, soit ceux obtenus par la définition d'un contenu situationnel et ceux provenant d'un relevé des erreurs des apprenants.

NOTES

1. Ce projet entrepris à l'initiative du ministère des Affaires extérieures avec la collaboration de la Commission de la Fonction publique du Canada a donné lieu à plusieurs types de recherches menées parallèlement (élaboration d'un test de langue, relevé et analyse des erreurs, etc.). Une seule de ces recherches nous est présentée dans le cadre de cet exposé et quelques autres ont fait l'objet de communications et d'articles. Voir en particulier A. Boudreau, Principes d'élaboration de matériel didactique, Association canadienne des professeurs de langues secondes, Moncton, 1979; A. Boudreau, D. Huot-Tremblay, Fonctions langagières, langue de spécialité et milieu de travail: nouvelle conception d'un cours de langue dans Nouvelles orientations des cours de langue seconde, Collège militaire royal de Saint-Jean, Saint-Jean, 1978.
2. D'après le modèle élaboré par René Richerich.
3. "Analyse tagmémique", document interne au Bureau des langues, Commission de la Fonction publique du Canada.
4. La confidentialité signifie ici que le travail écrit des diplomates du ministère des Affaires extérieures du Canada est classé en différentes catégories: sans cote, confidentiel, très confidentiel ou hautement confidentiel, etc. Quant au travail fait oralement (comme les appels téléphoniques) il était impossible d'en enregistrer le contenu à cause de ce caractère de confidentialité.
5. "Genre littéraire" comporte ici une acception particulière à notre recherche.
6. Le traitement informatisé a été effectué avec l'aide d'une équipe d'informaticiens du Centre de Calcul de l'Université de Montréal en grande partie d'après JEUDEMO. Voir F. Ouellette, Système de traitement de texte, Centre de Calcul, Université de Montréal, Montréal 1972; P. Bratley, S. Lusignant, F. Ouellette, JEUDEMO: A text handling System, Proceedings of International Conference on Computers in the Humanities, Edinburgh, University Press, Edinburgh 1974. On notera, d'une part que ce "logiciel de traitement de texte" permettait la réalisation d'opérations plus nombreuses que celles que nous avons effectivement utilisées et, d'autre part, que nous n'abordons pas dans cet exposé l'aspect purement technique du corpus.
7. Nous ne faisons état ici que des listes fondamentales dans le cadre du projet. Plusieurs autres listes complémentaires se sont révélées très utiles notamment la concordance intégrale (des mots outils et des mots forts), la liste inversée par ordre alphabétique, précieuse pour l'élaboration d'exercices de phonétique ou d'exercices portant sur la nominalisation.

8. On notera que les auteurs se gardent de prétendre effectuer une analyse morphologique et syntaxique de texte, mais qu'ils proposent une solution intéressante en attendant la mise au point et la réalisation d'une analyse plus fine présentement en cours.

Annexe A

SOURCES ECRITES DU CORPUS

- A. Coupures de presse
- B. Express et Nouvel Observateur
- C. Jeune Afrique
- D. Monde diplomatique
- E. Revue canadienne de sciences politiques et études internationales
- F. Manuel des instructions consulaires
- G. Manuel des procédures administratives
- H. Manuel de l'administration des postes à l'étranger
- I. Livres blancs sur la politique étrangère
- J. Discours et Communiqués
- K. Documents internes

Annexe B

THEMES

1. Adci (Agence canadienne de développement international)
2. Affaires administratives
3. Affaires consulaires
4. Affaires publiques
5. Défense
6. Affaires diplomatiques
7. Affaires économiques et scientifiques
8. Immigration
9. Affaires juridiques
10. Affaires politiques

Annexe C

GENRES LITTERAIRES

1. Article
2. Manuel
3. Discours
4. Communiqué
5. Note de service
6. Lettre
7. Note diplomatique
8. Télégramme
9. Rapport
10. Attestation

ANNEXE D

CONCORDANCE DES MOTS OUTILS - MEMO

des bagages. Vous aurez,	à cet effet	, réservé	0608HBR032
dans l'espace réservé	A cet effet	, vous trouverez ci-joint une	0665HBD010
guide qui nous a été fourni	à cet effet	et à retourner votre	0667HBD022
une lettre d'accompagnement	à cet effet	par le CDN et dont je vous	0608HBR009
afin qu'une décision	à cet effet	puisse intervenir dès	0648HBD010
de votre coopération	à cet égard	.	0778HBD022
déjà informé la Société	à cet égard	.	0804HBD013
de Monsieur Sylvestre	à cet égard	.	0803HBD011
partager les responsabilités	à cet égard	.	0729HBD019
que FCO pourrait formuler	à cet égard	.	0651HBR028
de mars, M. Therrien sera	à cet égard	.	0687HBD028
anglaise de ce document mis	à court d'	environ \$400 en ce qui a trait	0625HBS006
procurer un relevé conforme	à jour	à l'occasion de la prochaine	0744HBD013
nationale. La mise	à jour	du dit compte ainsi que les	0804HBD010
	à jour	en langue française de ce	0744HBD014

CONCORDANCE DES MOTS OUTILS - NOTE

de leur aimable obligeance	à cet égard	.	1184JBD026
autorisation est accordée,	à condition que	le vol soit effectué	1143JBD012
autorisation est accordée,	à condition que	le vol soit effectué	1138JBD014
La même liste, mise	à jour	, devra être adressée en	1179JBD019
les listes complètes mises	à jour	faire parvenir les membres du	1185JBD007
désormais leur disposition	afin de	perfectionner ses	1185JBD014
une Société commerciale	afin de	se familiariser avec la	1170JBD008
de vol approuvées. De plus,	afin de	il puisse compléter son	1132JBD016
émettre un nouveau document	afin qu'	le cas de ces trois citoyens	1144JBD019
qu'elle pourra lui apporter	afin que		1163JBD023

LE RYTHME ET L'INTONATION COMME MOYENS DE  
CORRECTION PHONÉTIQUE DES VOYELLES FRANÇAISES

Jean-Guy LeBel

Jean-Guy Deschamps

Résumé: *Dans un premier temps, les auteurs analysent les multiples facettes du rythme et de l'intonation, et ils décrivent les ressources correctives de ces deux phénomènes prosodiques. Ensuite, après avoir présenté une description et une classification par type des erreurs vocaliques généralement commises par les apprentis anglophones, les deux auteurs suggèrent divers moyens de correction phonétique appliqués spécifiquement à chacun de ces types d'erreurs et relevant uniquement du rythme et de l'intonation.*

---

Jean-Guy LeBel, Docteur de l'Université de Strasbourg, professeur agrégé (phonétique corrective et différentielle) au Département de langues et linguistique de l'Université Laval (Québec).

Jean-Guy Deschamps, Etudiant à la maîtrise (phonétique), chargé de cours (phonétique pratique) au Département de langues et linguistique de l'Université Laval.





## 1. INTRODUCTION

1.1 Ces dernières années, nous avons parlé en particulier de la nature et du rôle du rythme et de l'intonation (LEBEL, 1975a, 1978a) et nous avons même appliqué ces deux notions à la correction spécifique d'un son (LEBEL, 1974, 1977; LEBEL & LEMIEUX, 1979). Il nous a semblé maintenant opportun d'étudier systématiquement l'ensemble des avatars que subissent les sons du français, lors de leur apprentissage par des anglophones, et l'ensemble des procédés correctifs qui améliorent la prononciation et, souvent même, qui en éliminent les erreurs.

Cependant, étant donné l'ampleur des données et l'espace qui nous est imparti dans le cadre de cette revue, nous présentons pour le moment les phénomènes fautifs affectant les voyelles, et nous traiterons ultérieurement des consonnes françaises et de leurs incorrections.

1.2 La première partie de la présente étude tente d'analyser les multiples facettes du rythme et de l'intonation et d'exploiter au maximum les ressources correctives de ces deux phénomènes prosodiques.

Il est bien évident que les cinq autres *grand moyens*<sup>1</sup> de correction phonétique auraient pu être décrits et, surtout, auraient pu être avantageusement utilisés, mais dans cet exposé nous nous sommes délibérément restreints au rythme et à l'intonation, car nous croyons fermement que ces deux moyens prosodiques sont à la portée de tout enseignant et, qu'au surplus, ils n'exigent pas autant de connaissances spécifiquement phonétiques que les cinq autres pour être, d'abord, tout bonnement et volontiers utilisés et, ensuite, utilisés avec un certain succès.

Les divers procédés de correction phonétique que nous avons rattachés à la prosodie sont donc les suivants:

- 1<sup>o</sup> L'intonation: montante et descendante;
- 2<sup>o</sup> Le rythme: accélération et ralentissement du débit;
- 3<sup>o</sup> Le découpage syllabique: progressif et régressif;
- 4<sup>o</sup> La syllabation ouverte;
- 5<sup>o</sup> La variation de l'accentuation;
- 6<sup>o</sup> Le rythme et l'intonation sans parole (murmure).

1.3 Nous présentons dans la deuxième partie une description et une classification *par type* des erreurs vocaliques éventuelles, et nous suggérons alors les moyens de correction appropriés à chaque erreur. Nous avons procédé ainsi au lieu d'énumérer, pour chaque voyelle, les diverses fautes possibles et d'être obligés par ce fait de répéter, encore pour chaque voyelle, les nombreux procédés de correction envisagés pour chaque faute. De la sorte, un enseignant peut, à sa convenance, insérer dans un type particulier une voyelle qui serait atteinte d'une incorrection que nous aurions omise, par mégarde ou par choix, à cause de sa rareté d'apparition.

Ainsi, nous avons retenu et traité les *types* de fautes suivants:

- 1<sup>o</sup> ouverture et fermeture;
- 2<sup>o</sup> antériorisation et postériorisation;
- 3<sup>o</sup> labialisation insuffisante;
- 4<sup>o</sup> diphtongaison;
- 5<sup>o</sup> nasalité: insuffisance nasale, appendice nasal, nasalisation indue;
- 6<sup>o</sup> neutralisation et/ou réduction;
- 7<sup>o</sup> maintien et chute inopportuns du /ə/ caduc. 2

1.4 Quant au corpus des erreurs, nous nous sommes basés sur celui qui est décrit dans "Aperçu des fautes éventuelles des anglophones nord-américains" (LEBEL, 1975b). Ce corpus est corroboré dans son ensemble

par RAGUSICH (1977) qui illustre ses données d'un indice de fréquence réelle d'apparition.

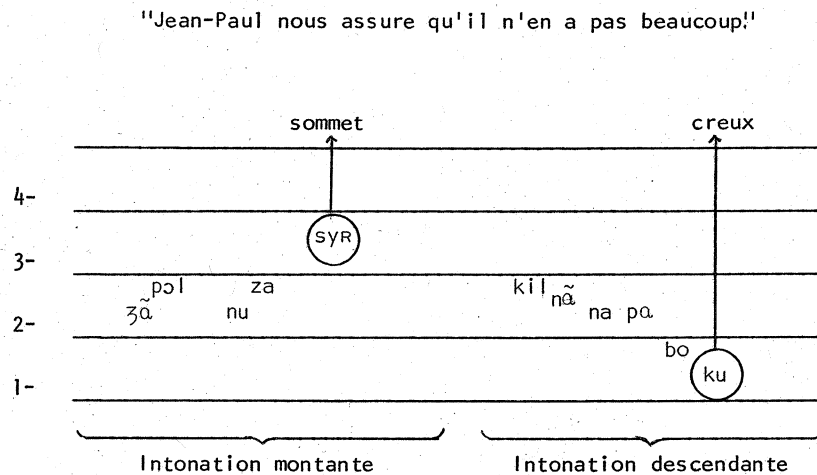
## 2. MOYENS DE CORRECTION

### 2.1 L'intonation

L'intonation d'une phrase est la courbe mélodique qui résulte des montées et descentes de la voix ou, en d'autres mots, des variations tonales de la voix; et cette mélodie peut être *montante* ou *descendante*.

D'autre part, on appelle *sommet intonatif* d'une phrase la syllabe portée par le ton le plus haut et, *creux intonatif*, la syllabe dont le ton est le plus bas.

FIGURE 1 - INTONATION



### 2.1.1 Intonation montante

Elle favorise la perception de l'aspect *clair-aigu*<sup>3</sup> d'un son et elle augmente ce qu'il est convenu et commode d'appeler la *tension*<sup>4</sup> du même son.

Dans la mesure du possible toutefois, nous suggérons de mettre le son à corriger au *sommet intonatif*, car ce sommet maximise les effets bénéfiques de l'intonation montante. D'autant plus, qu'à l'occasion, on pourra y ajouter l'effet que procure l'addition d'un *accent d'insistance* (voir à ce sujet 2.5.2)

### 2.1.2 Intonation descendante

Elle favorise la perception de l'aspect *sombre-grave*<sup>3</sup> du son et elle contribue à en diminuer la *tension*<sup>4</sup>.

Dans la mesure du possible toutefois, nous recommandons de mettre le son au *creux intonatif*, car celui-ci maximise les effets bien-faisants de l'intonation descendante.

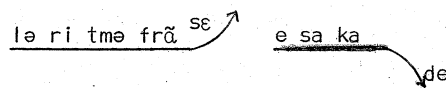
## 2.2 Le rythme

On le décrit habituellement comme étant le retour à intervalles plus ou moins réguliers des temps forts dans la chaîne parlée (LEBEL, 1975a:43). Cette définition en fait un phénomène relié au temps, et la vitesse du rythme est directement reliée à celle du débit du locuteur: si pour une quelconque raison, ce dernier parle plus vite qu'à la normale<sup>5</sup>, il *accélère* son débit rythmique, et s'il parle plus lentement, il le *ralentit*. (voir Figure 2)

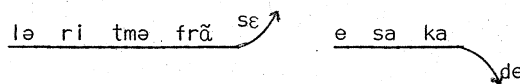
FIGURE 2 - RYTHME

Phrase: "Le rythme français est saccadé."

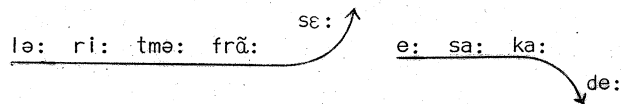
a) débit *accéléré* par le correcteur:



b) débit *normal* (modèle): but visé par l'étudiant:



c) débit *ralenti* par le correcteur:



### 2.2.1 Débit rythmique accéléré

En accélérant le débit, le correcteur raccourcit (figure 2a) <sup>6</sup> la durée normale des sons et, alors, c'est comme si toute l'énergie initialement prévue pour un son donné lui était transmise de façon plus intensive, plus concentrée (figure 3a), puisque le correcteur étale moins son énergie dans le temps, puisqu'il distribue toute cette énergie sur un son devenu subitement plus court.

Nous constatons donc que l'*accélération* du débit rythmique a généralement pour effet d'*augmenter la tension* des sons.

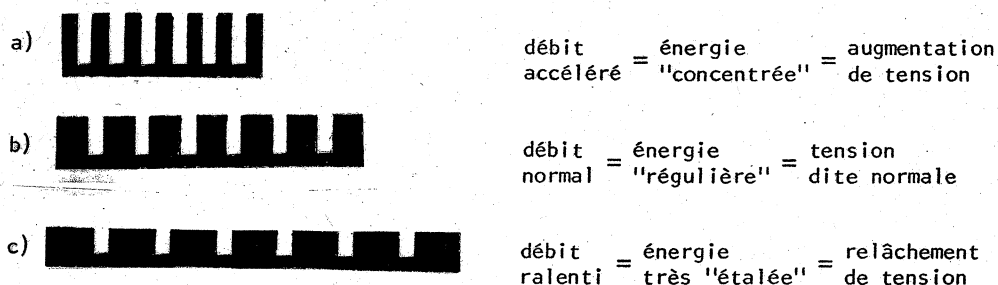
### 2.2.2 Débit rythmique ralenti

En ralentissant le débit, le correcteur augmente (figure 2c) la durée normale d'un son; par conséquent, il semble que l'énergie initialement

prévue pour un son donné lui est alors transmise de façon relâchée (figure 3c), puisque le correcteur étale davantage cette énergie dans le temps. Tout comme LANDERCY & RENARD (1976:180), nous croyons alors que le *ralentissement* du débit rythmique a généralement pour effet premier de *diminuer la tension* des sons.

Au surplus, le ralentissement du débit a comme conséquence d'améliorer la perception auditive d'un son, effet des plus positifs et des plus recherchés quand vient le temps de travailler la discrimination auditive (LEBEL, 1969).

FIGURE 3 - RYTHME ET DISTRIBUTION DE L'ÉNERGIE (TENSION)



### 2.3 Découpage syllabique

Bien que très simple en soi, le découpage syllabique favorise plusieurs éléments. Il permet d'abord de souligner et, souvent du même coup, d'assimiler les patrons intonatif et rythmique d'une phrase (ou de l'un de ses segments) en réduisant temporairement le nombre de syllabes. Le découpage permet également à une syllabe intérieure de segment d'occuper momentanément la position initiale ou finale de segment, selon les besoins de la correction.

Et pour ce faire, il y a deux types de découpage syllabique: le découpage *progressif*, soit celui qui part du début de la phrase (ou de segment) et qui va vers la fin (figure 4a), et le découpage *régressif*

qui part de la fin en allant vers le tout début (figure 4b). Toutefois la pratique démontre que le découpage régressif est psychologiquement le plus rassurant et, par le fait même, des plus efficaces au niveau de la mémorisation, dans la mesure où le découpage progressif est aussi utilisé à l'occasion.

FIGURE 4 - DÉCOUPAGE SYLLABIQUE

Phrase: "Il est revenu hier."

a) *découpage progressif*

- 1) i ↗
- 2) ile ↗
- 3) ilerø ↗
- 4) ilerøvny ↗
- 5) ilerøvny ↗ i ↘
- 6) ilerøvny ↗ ijøR ↘

b) *découpage régressif*

- 1) jøR ↘
- 2) ijøR ↘
- 3) vny ↗ ijøR ↘
- 4) øvny ↗ ijøR ↘
- 5) lørøvny ↗ ijøR ↘
- 6) ilerøvny ↗ ijøR ↘

On voudra bien noter que dans les exemples de la fig. 4 -- comme dans toute autre phrase similaire -- les étapes 1) et 2) de a) ou de b) peuvent très bien être réunies en une seule si le correcteur le juge à propos. Par ailleurs, pour être entièrement efficace, le correcteur doit répéter chaque étape avec le même rythme et la même intonation qu'a justement chacune de ces étapes dans la phrase entière telle que prononcée par le modèle.



#### 2.4 Syllabation ouverte

Dans la chaîne parlée, la majorité des syllabes du français se terminent par une voyelle (DELATTRE, 1965:41-42) et on qualifie ces syllabes d'ouvertes. On sait également qu'à l'intérieur même d'une syllabe et que d'une syllabe à l'autre le locuteur francophone a une forte tendance à anticiper articulatoirement la voyelle (SIMON, 1967; BRICHLER-LABAEYE, 1970; ROCHETTE, 1973) plutôt que la consonne qu'anticipent de leur côté les anglophones dans leur propre langue.

Sur le plan pédagogique, nous traiterons ces deux phénomènes, soit de la syllabe ouverte et de l'anticipation vocalique, à l'aide du procédé de correction intitulé *syllabation ouverte* dont le but est double. En effet, en délimitant de façon nette (et même artificielle, parfois) la voyelle par rapport à la (aux) consonne (s) suivante (s), d'une part on favorise l'influence bienfaisante de la voyelle sur la consonne précédente de la même syllabe, et, d'autre part, on entrave l'influence néfaste (chez l'apprenti) d'une consonne sur la voyelle précédente. Par exemple, selon la tendance à la syllabation ouverte (anticipation vocalique) du francophone, la phrase "téléphone-moi" deviendra: [ te - le - fo - nmwa ]; mais la même phrase, selon la tendance à la syllabation fermée (anticipation consonantique) de l'apprenti, deviendra [ tel - ef - ʒn - mwa ], où l'on voit que les deux /e/ fermés se sont ouverts -- ce qui est négligeable -- et où on voit surtout que le /ɔ/ s'est nasalisé, ce qui est beaucoup moins acceptable (voir 4.5.3 pour la correction).

Enfin, étant donné que ce procédé de correction dit de la syllabation ouverte est plus facilement réalisable et profitable en débit ralenti et qu'il se rattache, en outre, à l'égalité rythmique du français (LEBEL, 1975a:45), nous avons cru bon de l'associer, dans cette étude, aux procédés de correction du rythme en général.

## 2.5 Variation de l'accentuation

De par sa nature, une syllabe accentuée est plus *tendue* que l'inaccentuée, c'est-à-dire que la syllabe accentuée est en général proprioceptivement <sup>7</sup> sentie comme exigeant un effort articulatoire plus grand que la syllabe inaccentuée et, en outre, elle est auditivement mieux perçue que ne l'est la syllabe inaccentuée, résistant ainsi davantage aux changements phonétiques immédiats dûs à l'environnement phonique <sup>4</sup>.

2.5.1 Le corollaire est que, de toute évidence, le correcteur aura souvent intérêt à accentuer une syllabe inaccentuée (ou vice-versa), selon son but correctif et selon les bienfaits du changement visé, dans la mesure où il reviendra par la suite au texte original.

Ainsi le correcteur peut *varier l'accentuation* d'une même syllabe de diverses façons: a) en changeant cette syllabe de mot, comme "dur-à-cuire" pour "en verdure"; b) ou bien en variant la place de cette syllabe dans le segment, comme "tu le feras?" qui devient "le feras-tu?"; c) ou encore en insistant sur une syllabe auparavant inaccentuée comme dans "c'est décidé" qui est normalement [sedeSIDE] et qui devient [sedeSIDE] par opposition à [sedeZIDE]; d) ou simplement [deside] qui devient [desidemã].

2.5.2 Finalement, comme nous l'avions déjà esquissé en 2.1.1, nous incluons ici le procédé de correction où on tente d'ajouter de l'énergie à l'accent déjà existant du français, soit l'accent dit tonique. Cette technique consiste à créer un *sommet d'intensité* en superposant un accent d'insistance (intensité) sur l'accent tonique (durée et hauteur), ou bien en plaçant la syllabe tonique en fin d'exclamation. Ces deux suggestions, cependant, sont d'autant plus valables que la syllabe tonique est déjà au sommet intonatif. Exemples:

(au fait, dis-moi...) "Viens-tu?"

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ ty

\_\_\_\_\_ v.j<sup>ẽ</sup>

\_\_\_\_\_

(mais bon sens, dis-moi) "Viens-TU?"

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ TY

\_\_\_\_\_ v.j<sup>ẽ</sup>

\_\_\_\_\_

## 2.6 Rythme et intonation sans parole (murmure)

Ce procédé aide le locuteur-auditeur à se concentrer uniquement sur l'égalité rythmique ou encore sur le patron intonatif du segment, sans qu'il n'ait à se soucier outre mesure des sons à prononcer, et sans qu'il ne soit perturbé par les difficultés de tout ordre générées par le sens des mots ou inhérentes à la graphie.

Cependant, l'utilisation du murmure est plutôt délicate, car il engendre souvent un sentiment de gêne, surtout chez les étudiants âgés, comme si pour eux le murmure relevait des jeux de l'enfance. Néanmoins, on devra retenir ce procédé en se souvenant que son usage doit être soigneusement mesuré.

## 3. PHÉNOMÈNES FAUTIFS AFFECTANT LES VOYELLES

### 3.1 Ouverture et fermeture

3.1.0 Les degrés d'aperture des voyelles françaises généralement acceptés (MALMBERG, 1969) sont au nombre de quatre: fermée, mi-fermée, mi-ouverte et ouverte. Comme ils ne se superposent pas nécessairement aux degrés d'aperture des autres langues, on peut dire qu'en soi l'aperture est souvent source de nombreuses erreurs que nous nommons *ouverture* et *fermeture indues*.

Pour les besoins de la correction, nous retenons l'hypothèse de travail que plus une voyelle est fermée, plus la perception sensible (proprioception) <sup>7</sup> de l'articulation est forte — voyelle dite *tendue*, et qu'en contrepartie plus une voyelle est ouverte, plus la sensation interne (proprioception) de l'articulation est faible — voyelle dite *moins tendue*.

### 3.1.1 Ouverture indue

- Fautes éventuelles <sup>8</sup>: [i > I]; [e > ɛ ou ε]; [ɛ > æ];  
[y > Y]; [ø > œ ou œ]; [u > v];  
[õ > õ].
- Cause probable: manque de tension articuloire.
- Correction: 1<sup>o</sup> insérer dans une intonation montante et, de préférence, mettre au *sommet intonatif*;  
2<sup>o</sup> mettre en *syllabe accentuée*, et même au *sommet d'intonation*, soit en fin d'exclamation;  
3<sup>o</sup> *accélérer le débit rythmique*.

### 3.1.2 Fermeture indue

- Fautes éventuelles: [a > ɶ ou ε]; [ɛ > ɛ]; [ɑ > ɔ];  
[ɛ̃ > ɛ̃]; [ã > ɔ̃].
- Cause probable: peut-être un surplus de tension, mais sûrement une insuffisance au niveau de la perception auditive. Ajoutons que la fermeture indue est quand même une faute relativement peu fréquente chez les anglophones et que ses causes sont alors multiples <sup>9</sup>.
- Correction: 1<sup>o</sup> *ralentir le débit rythmique*;  
2<sup>o</sup> *découper les syllabes* et mettre la voyelle incorrecte en *syllabe ouverte*;  
3<sup>o</sup> insérer dans une *intonation descendante*.  
Ces trois procédés utilisés simultanément favoriseront nettement une meilleure perception auditive de l'élément fautif.

### 3.2 Antériorisation et postériorisation

3.2.0 Après avoir traité en 3.1 d'erreurs relevant du mouvement vertical de la langue -- axe vertical --, nous analyserons ici des erreurs dues au mouvement horizontal de la langue et des lèvres -- axe horizontal.

Il est bon de rappeler (LANDERCY & RENARD, 1976:180-184) que les voyelles antérieures du français sont perçues comme ayant un timbre *clair-aigu* par rapport au timbre *sombre-grave*<sup>3</sup> des voyelles postérieures correspondantes (c'est-à-dire de même degré d'aperture), bien que théoriquement les voyelles de même aperture aient une tension égale.

Corriger l'antériorisation et la postériorisation suppose donc qu'il faudra davantage travailler avec les procédés qui modifient la composition acoustique des voyelles et la perception auditive de l'étudiant, qu'avec les procédés qui modifient la tension, malgré que certains d'entre eux servent souvent à modifier tous ces éléments; c'est alors une question de dosage.

#### 3.2.1 Antériorisation indue <sup>10</sup>

- Fautes éventuelles: [ã > ě ou ã]; [a > a].
- Cause probable: maintes fois nous dirions que c'est une sorte d'hypercorrection chez un étudiant qui veut tellement distinguer le /ã/ de /ɔ/ et le /a/ de /ɔ/ ou /v/ qu'il tend alors vers les voyelles antérieures correspondantes.
- Correction: souligner l'aspect *grave-sombre* des sons:
  - 1<sup>o</sup> en plaçant au *creux intonatif*;
  - 2<sup>o</sup> en *ralentissant le débit rythmique*, surtout sur la syllabe (ou mot) impliquée.

### 3.2.2 Posteriorisation induite

- Fautes éventuelles: [y > u]; [ø > ø- ou ø<sup>o</sup>]; [a > a];  
[œ > œ- ou œ<sup>o</sup>]; [ɛ > ɛ̃].
- Cause probable: de façon générale, il y a une insuffisance dans la perception des fréquences aiguës des sons antérieurs par rapport à la gravité relative des sons postérieurs correspondants. De façon plus particulière, il nous semble que la perception première de la labialisation (qui de nature est grave comparativement à la non-labialisation) des /y, ø, œ/ masque immédiatement l'autre composante très aiguë de ces trois mêmes voyelles, et ce phénomène occasionne immédiatement une articulation postérieure chez l'étudiant qui a cru entendre un /u/, un /o/ ou un /ɔ/ et qui, par ailleurs, n'a pas l'habitude de prononcer ces voyelles antérieures labialisées.
- Correction: favoriser la perception de l'aspect *clair-aigu*:
  - 1<sup>o</sup> en mettant en intonation montante et, surtout, au *sommet intonatif*;
  - 2<sup>o</sup> en ajoutant de l'intensité (*sommet d'intensité*) en plaçant la voyelle soit à la fin d'une exclamation, soit en syllabe tonique;
  - 3<sup>o</sup> en laissant de préférence la *syllabe ouverte*, excepté pour la voyelle /œ/ accentuée qui ne se trouve qu'en syllabe fermée.

### 3.3 Labialisation insuffisante

Déjà riche en nombre et en nuances, le système vocalique français possède par surcroît plusieurs phonèmes labialisés. Parmi ceux-ci, il y a les voyelles labialisées typiquement françaises (par rapport à l'anglais)

comme les /y, ø, œ, œ̃, ʒ/, et il y a les trois autres voyelles labialisées /u, o, ɔ/ rencontrées dans les deux langues, mais dont le degré de labialisation est plus fort en français qu'en anglais — /ɔ/ étant peut-être une exception selon certains auteurs. Tout ceci fait du français une langue caractérisée par une grande labialité.

- Fautes éventuelles: [y > y\*]; [ø > ø\*]; [œ > œ\*]; [œ̃ > ɛ̃]<sup>11</sup>; [ʒ > ɑ̃].
- Cause probable: inaccoutumance de l'anglophone à entendre et à articuler les nouveaux sons labialisés typiques du français, et manque de tension des muscles articulatoires (lèvres) pour les autres voyelles.
- Correction: 1<sup>o</sup> *ralentissement du débit* pour favoriser la perception de la labialisation qui est plutôt grave de nature;  
2<sup>o</sup> *découpage progressif avec syllabation ouverte* pour que la consonne, si elle est une labialisée comme /ʃ/ ou /ʒ/, influence la voyelle que le correcteur essaie de faire anticiper par l'étudiant en utilisant justement cette technique du découpage syllabique.

### 3.4 Diphthongaison

Une acception générale de la diphthongaison en fait une variation du timbre de la voyelle durant l'émission de ce son. On comprendra alors que, toutes choses égales par ailleurs, plus un locuteur produit de phénomènes durant la prononciation d'un son, plus cela implique de temps pour prononcer ce son. Ainsi on constate en anglais qu'autant les diphthongues (phonèmes) que les voyelles diphthonguées (allophones) ont habituellement une durée plus longue que les voyelles correspondantes ou frontalières dites "pures" ou "stables".

Par ailleurs, il s'avère qu'en français standard il n'y a aucune diphtongue ni même, en principe, de diphtongaison. Mais la difficulté majeure de l'étudiant anglophone ne sera pas tellement de vouloir, malgré tout, reproduire en français les diphtongues de sa langue maternelle que de diphtonguer certaines voyelles françaises accentuées qu'il diphtongue normalement dans sa langue. En effet, généralement l'anglophone ne diphtongue ses voyelles que si elles sont accentuées.

- Fautes éventuelles: [i > Ii]; [e > eI]; [ɛ > ɛI]; [œ > œY];  
[u > vu]; [o > ov]; [ɔ > ɔə].<sup>12</sup>
- Cause probable: la longue durée des diphtongaisons permet un étalement de l'énergie articulatoire, voire un relâchement musculaire; en outre, dans bien des cas l'étudiant aura ajouté ou déplacé un accent français.
- Correction: 1° *accélération du débit rythmique* et raccourcir au maximum la durée de la syllabe incriminée;  
2° *sommet intonatif*;  
3° *sommet d'intensité* avec la fin d'une exclamation (en profitant des situations affectives);  
4° *rétablissement de l'accentuation normale* si elle a été modifiée par l'étudiant.

### 3.5 Nasalité

Quand vient le temps de perfectionner la prononciation des voyelles nasales du français, le correcteur se doit de bien distinguer trois types de fautes possibles: 1° l'insuffisance nasale, 2° l'apparition d'un appendice consonantique nasal, 3° une nasalisation indue.

#### 3.5.1 Insuffisance nasale

La nasalité dite pure des voyelles françaises crée presque toujours des difficultés au début de l'apprentissage. En effet, peu de langues<sup>13</sup> possèdent une telle nasalité qui se manifeste jusqu'à la fin de l'articulation de la voyelle, et l'apprenti produit alors une sorte d'insuffisance



nasale qui se présente sous la forme de la voyelle orale correspondante en partie nasalisée; nous transcrivons ce phénomène à l'aide du signe [̃].

- Fautes éventuelles: [ɛ̃ > ẽ]; [œ̃ > œ̃]; [ã > ẽ]; [õ > õ].
- Cause probable: inhabitué à produire une voyelle entièrement nasale, l'apprenti a du retard dans l'abaissement de son voile du palais.
- Correction: il s'agit ici de favoriser l'anticipation de la nasalité, c'est-à-dire d'inciter le voile du palais à un abaissement précoce. Aussi la prosodie seule n'est pas suffisante dans ce cas précis; nous suggérons donc le recours aux divers procédés suivants:
  - 1<sup>o</sup> *l'intonation descendante* ou creux intonatif;
  - 2<sup>o</sup> *ralentissement du débit rythmique*;
  - 3<sup>o</sup> *éviter* de mettre la voyelle nasale *entre* consonnes occlusives;
  - 4<sup>o</sup> *mettre* de préférence la voyelle nasale *entre deux consonnes nasales*.

### 3.5.2 Appendice nasal

Là où, comme au point précédent, la nasalité de la voyelle est insuffisante, souvent l'apprenti fera suivre cette voyelle partiellement nasalisée d'un élément consonantique qui semble n'être qu'un embryon de consonne nasale ou qui, à tout le moins, ne sonne pas à l'oreille française comme une consonne nasale complète. On qualifie alors d'appendice nasal cette soudaine apparition consonantique qu'on transcrit en plaçant le symbole de la consonne en question en exposant de la voyelle partiellement nasalisée.

- Fautes éventuelles: [ẽ > ẽ<sup>n</sup> ou ẽ<sup>m</sup> ou ẽ<sup>ŋ</sup>].

le même processus se répète pour les trois autres voyelles nasales, soit /œ/, /õ/, /õ̃/.

-- Cause probable: devant le grand effort ou devant son incapacité de prononcer une voyelle complètement nasale, l'apprenti semble avoir naturellement recours à ce qu'il produit aisément, soit la nasalité virtuelle de la consonne suivante, peu importe que cette consonne soit ou non dans la même syllabe.

-- Correction: 1<sup>o</sup> grand *ralentissement du débit rythmique* surtout sur le mot qui contient la faute;  
2<sup>o</sup> *découpage progressif* avec une *syllabation ouverte* quelle que soit la structure syllabique du mot<sup>14</sup>;  
3<sup>o</sup> *intonation descendante*.<sup>15</sup>

Ces trois procédés ont surtout pour but de favoriser au maximum la perception de la nasalité pure de la voyelle, exempte de tout élément consonantique parasite.

### 3.5.3 Nasalisation indue

Les voyelles orales françaises devant consonne nasale ne sont, à l'audition, quasiment pas nasalisées, c'est-à-dire altérées par la nasalité de la consonne nasale suivante, dû au fait que le francophone anticipe la voyelle et non la consonne.

Par contre, l'anticipation consonantique du locuteur anglophone fait que certaines voyelles orales devant consonne nasale sont à un tel point nasalisées en anglais<sup>16</sup> qu'on entend nettement le phénomène de la nasalisation. Il est alors normal que l'apprenti ait tendance à transposer en français son habitude articulatoire et qu'il produise ainsi ce qu'on appelle une nasalisation indue.

- Fautes éventuelles: [ɛ > ɛ̃]; [a > ɑ̃]; [ɔ > ɔ̃].
- Cause probable: anticipation, coutumière chez l'apprenti, de la consonne nasale suivante qui alors teinte de nasalité la voyelle orale précédente.
- Correction: 1° *ralentissement du débit rythmique* surtout au niveau du mot incriminé afin que l'étudiant ait suffisamment le temps de distinguer la voyelle orale de la consonne nasale;  
2° *découpage progressif à syllabation ouverte* pour contrer l'anticipation consonantique;  
3° *intonation descendante*, même si ce sont surtout les deux premiers procédés qui sont généralement efficaces.

### 3.6 Neutralisation et/ou réduction

Le français a un rythme plutôt régulier et saccadé et apparemment uniforme: les syllabes accentuées sont davantage longues que fortes (MALÉCOT, 1974: 2514) et les syllabes inaccentuées défilent de façon régulière, soutenue. On qualifie le rythme français de "syllabique": c'est le nombre de syllabes inaccentuées entre chaque syllabe tonique qui tend à créer le rythme, ce mouvement régulier de l'accent. Il en résulte que même les voyelles inaccentuées ont tendance à demeurer intégrales et à garder leur timbre nettement distinct.

Le rythme plus martelé de l'anglais est d'une toute autre facture avec ses accents primaires et secondaires où l'intensité (force) joue un rôle essentiel. On le qualifie de rythme "accentuel": c'est la tendance du retour à intervalles plutôt réguliers de la syllabe forte (accent primaire) qui crée le rythme (la cadence), et le nombre de syllabes inaccentuées entre chaque accent primaire semble peu important vu la "(...) remarquable élasticité de la durée des voyelles atones, durée qui peut varier du simple au double, ou même au triple et au-delà, suivant qu'une

seule atone, ou deux, ou trois ou davantage, occupent l'intervalle rigide qui sépare deux toniques successives." (FAURE, 1971: 8)

Il s'ensuit que l'anglais nord-américain réduit de plus en plus ses voyelles inaccentuées à une sorte de schwa noté /ə/ (WOODS, 1978, 1979:30). Cependant, nous avons vu qu'il en est tout autrement en français, et l'appren-ti anglophone qui y transpose son habitude fait face à la double difficulté suivante: 1<sup>o</sup> il maîtrise mal le timbre vocalique et il *neutralise* la voyelle inaccentuée vers une sorte de /ə/; 2<sup>o</sup> ou bien il *réduit* la durée de la voyelle inaccentuée au point que cette dernière devient quasiment inaudible ou est carrément escamotée.

-- Fautes éventuelles: toute voyelle inaccentuée est éventuelle-ment "menacée", mais en pratique ce sont surtout les /i/, /e/, /ɛ/, /a/ et /u/ qui sont touchées. Nous donnons un exemple des modifications possibles d'une même voyelle dans le mot "vacances"

[vakãs]:

*neutralisation* = [vakãs]

*réduction partielle* (quasi inaudible) =

[v<sup>ə</sup>kãs]

*réduction totale* (escamotée) = [v...kãs].

-- Cause probable: une accentuation défectueuse (nature et/ou place incorrectes de l'accent) et, par voie de conséquence, un rythme inégal.

-- Correction: favoriser au mieux l'égalité syllabique (durée et force égales des voyelles inaccentuées) et la régularité rythmique par:

1<sup>o</sup> la *syllabation ouverte* pour une meilleure mise en évidence du timbre vocalique;

2<sup>o</sup> le *ralentissement du débit rythmique* pour donner le temps de bien prononcer chaque voyelle;

- 3° le *découpage régressif* pour faire en sorte que seule la dernière syllabe de chaque élément rythmique soit accentuée. Exemple: "égalité syllabique":

[bik];

[la - bik];

[si - la - bik];

[te - si - la - bik];

[li - te - si - la - bik]

[ga - li - te - si - la - bik];

[e - ga - li - te - si - la - bik].

### 3.7 Maintien et chute inopportuns du "e" caduc

La voyelle dite /ə/ *caduc* ou *instable* a un comportement linguistique qui apparaît des plus capricieux à l'apprenti. En effet les règles qui régissent le maintien ou la chute de cette voyelle n'ont vraiment rien de réjouissant: ou elles sont simples mais souffrent de trop nombreuses exceptions et variantes, ou bien ces règles sont à ce point complexes que les étudiants n'ont pratiquement d'autre solution rapide que d'écouter et d'imiter de leur mieux les francophones autochtones.

Par ailleurs, toute entorse aux dites règles du jeu de ce /ə/ caduc modifie, sinon brise, le rythme du français par l'addition ou la suppression d'une syllabe, et le correcteur se doit d'être vigilant et persévérant dans son exigence d'une bonne imitation des /ə/, maintenus ou muets.

En outre, quand il doit être maintenu, le /ə/ caduc, à l'instar de toute autre voyelle inaccentuée, doit être pleinement prononcé et ne souffre pas d'exécution partielle. Au point de vue pédagogique, le correcteur n'acceptera de demi /ə/ qu'en finale de groupe rythmique après consonne, puisque ce petit /ə/ est alors engendré par la détente de la consonne finale. On transcrit habituellement ce phénomène en plaçant le symbole de la voyelle en exposant de la consonne finale: par exemple, "c'est une américaine": [s e t y n a m e r i k e n <sup>ə</sup>].

- Fautes éventuelles: la chute et surtout le maintien inopportuns du /ə/ caduc; une prononciation partielle de la voyelle quand l'apprenti a voulu la maintenir.
- Causes probables: a) tout bonnement l'ignorance de la norme:  
b) l'apprenti, mal à l'aise devant certains groupes consonantiques nouveaux pour lui, s'appuie alors sur la voyelle /ə/;  
c) influence de la graphie (lecture mentale).
- Correction: 1<sup>o</sup> maintien inopportun: un *débit accéléré* (et parfois une intonation montante) favorise la chute du /ə/;  
2<sup>o</sup> chute inopportune: c'est une erreur occasionnelle qui n'offre pas de réelle difficulté et qu'un *débit ralenti* corrige habituellement;  
3<sup>o</sup> prononciation partielle: voir en 3.6 les procédés suggérés pour corriger la réduction vocalique.

#### 4. CONCLUSION

Même si dans la pratique quotidienne nous utilisons simultanément d'autres procédés de correction qui ne relèvent pas des grands moyens que sont le rythme et l'intonation, c'est sciemment que nous nous en sommes tenus à ces deux derniers. Nous avons agi de la sorte, d'une part pour essayer d'en voir les nombreuses possibilités correctives et, d'autre part, pour indiquer aux professeurs de langue, de quelque niveau de connaissance et d'expérience qu'ils soient, que tous peuvent au moins tâter de la correction phonétique à l'aide de procédés simples et naturels qui sont faciles d'utilisation (du moins dans une première étape ou en surface) et qui passent souvent inaperçus des apprentis, ce qui confère une efficacité accrue à ces procédés et une petite allure de "magicien des sons" à l'enseignant devenu à l'improviste correcteur.

Ajoutons qu'avant il nous plaisait de croire que toute personne oeuvrant actuellement dans l'enseignement des langues avait entendu parler, même très vaguement, du rythme et de l'intonation comme grands moyens de correction phonétique. Maintenant, il nous plaît d'espérer qu'il en sera ainsi; nous aurions alors atteint notre but, soit de rendre tout enseignant conscient de la *simplicité d'utilisation* et de l'*efficacité corrective étonnante* des diverses *techniques prosodiques* relevant du rythme et de l'intonation.

NOTES

1. Ces cinq *grands moyens* sont: 1<sup>o</sup> la *discrimination auditive*, 2<sup>o</sup> la *composition (tension) articulatoire et acoustique des sons*, 3<sup>o</sup> la *phonétique combinatoire*, 4<sup>o</sup> la *modification de la prononciation*, et 5<sup>o</sup> les *procédés sensitifs*. (LEBEL, 1977: 14-22).
2. 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 [∞].
3. Sur la perception de l'aspect *clair-aigu* et *sombre-grave* d'un son, voir LANDERCY-RENARD (1976 & 1977: 196), LEBEL (1978a).
4. Sur la *tension*, voir RENARD (1971a, 1971b: 77), LANDERCY-RENARD (1977:95).
5. Par normale, nous entendons simplement la vitesse du débit habituel d'un locuteur, et il n'est aucunement question ici de mesure instrumentale. C'est la perception des auditeurs qui leur fait dire d'un locuteur que ce dernier parle subitement plus vite, ou plus lentement, qu'il y a quelques instants.
6. A l'aide de la présente figure 2, le lecteur voudra bien corriger la malencontreuse erreur que l'on trouve à la page 49 de l'étude "Le rythme, son enseignement et son rôle," dans LEBEL (1975).
7. "On appelle <<proprioception>>, la sensation interne que l'on a de la réalisation d'un mouvement de son propre corps; soit ici, la perception sensible de mouvements articulatoires." (CALBRIS, 1976: 13).
8. Voir LEBEL (1975b) pour la probabilité d'apparition des fautes, et consulter aussi RAGUSICH (1977) pour un indice de fréquence réelle à partir d'échantillons enregistrés et transcrits phonétiquement.
9. Par exemple, le /ã/ devient /ɔ/ beaucoup plus, selon nous, à cause d'une labialisation que d'un surcroît de fermeture. Lire, entre autres, WALTER (1976: 18).
10. L'*antériorisation induite* est une erreur plutôt négligeable, chez l'apprenti anglophone, pour deux raisons: 1<sup>o</sup> toutes les erreurs (moins les deux de 3.2.1) qu'on pourrait rattacher à l'antériorisation le sont plutôt à d'autres rubriques comme la *neutralisation*; 2<sup>o</sup> près des deux-tiers des voyelles françaises sont déjà antérieures.



11. Ceci n'est généralement pas considéré comme erroné, étant donné que le /œ/ est en voie (lente mais sûre) de disparition dans la francophonie (MALMBERG, 1969 et WALTER, 1976).
12. Encore une fois, nous prions le lecteur de se référer à l'étude LEBEL (1975b) pour avoir, d'une part, l'indice de probabilité d'apparition de ces fautes et, d'autre part, la signification des signes phonétiques et les conditions d'apparition de ces diverses erreurs.
13. Parmi ce qu'il est actuellement convenu d'appeler les "grandes langues de civilisation", seuls le français et le portugais (langues romanes) et le polonais (langue slave) possèdent des voyelles nasales qui, par ailleurs, ne sont pas pour autant identiques dans ces trois langues. (MALMBERG, 1969: 67)
14. Par exemple, "manquer" devient naturellement [mã - ke] en syllabation ouverte, mais "crampe" devra devenir [krã-p] même si cela semble artificiel, puisqu'il faut absolument isoler la consonne de la voyelle si on ne veut pas susciter un [krãm̃p]. On peut évidemment, pour ce dernier cas, ajouter une voyelle et passer à "crampon", soit [krã-põ], mais on revient alors à la situation du premier exemple.
15. Nous avons personnellement beaucoup de succès avec l'intonation descendante (surtout au creux intonatif), mais nous avons aussi recours à l'intonation montante dans bien des cas. Cela s'expliquerait par la complexité acoustique des voyelles nasales où une variation d'intensité semble facilement déséquilibrer la perception de l'acuité ou de la gravité. (voir à ce sujet LANDERCY — RENARD, 1977: 123-124). Lorsque l'étudiant discrimine mal le /ɛ/ du /ã/ et le /ã/ du /õ/, nous suggérons les intonations suivantes: [ɛ ↗ ≠ ã ↘]; [ã ↗ ≠ õ ↘].
16. Ce type de nasalisation est tellement développé dans certaines régions des Etats-Unis d'Amérique qu'on l'a surnommé le *nasal twang* (MAROUZEAU, 1961: 233).

BIBLIOGRAPHIE

Cette bibliographie, outre les travaux cités dans notre étude, contient quelques ouvrages dont nous nous sommes inspirés et que nous suggérons grandement au lecteur intéressé par la pratique de la correction phonétique.

- BRICHLER-LABAEYE, Catherine (1970) - *Les voyelles françaises: mouvements et positions articulatoires à la lumière de la radiocinématographie*, Paris, Klincksieck.
- CALBRIS, Geneviève & autres (1970) - *Document récapitulatif de phonétique*, Saint-Cloud, CREDIF.
- CALBRIS, Geneviève (1976) - "Reproduction phonémique et contexte phonétique", *Revue de Phonétique Appliquée*, 37: 13.
- DELATTRE, Pierre (1965) - *Comparing the Phonetic Features of English, French, German and Spanish*, Toronto, Harrap.
- \_\_\_\_\_ (1966) - *Studies in French and Comparative Phonetics: selected papers in French and English*, The Hague, Mouton.
- FAURE, Georges (1971) - "Les tendances fondamentales du phonétisme français et leurs implications pédagogiques dans l'enseignement des structures prosodiques du français aux étudiants étrangers", *Etudes de linguistique appliquée*, 3: 7-14.
- LANDERCY, Albert & RENARD, Raymond (1974) - "Perception des voyelles françaises filtrées", *Revue de Phonétique Appliquée*, 32: 11-32.
- \_\_\_\_\_ (1975) - "Zone fréquentielle et reconnaissance de voyelles françaises", *Revue de Phonétique Appliquée*, 33-44: 51-79.
- \_\_\_\_\_ (1976) - "Observations sur les fondements acoustiques et perceptifs de certains procédés du système verbo-tonal", *Revue de Phonétique Appliquée*, 39-40: 175-188.
- \_\_\_\_\_ (1977) - *Eléments de phonétique*, Bruxelles, Didier/C.I.P.A.
- LEBEL, Jean-Guy (1969) - "Apport des exercices systématiques de discrimination auditive dans la correction phonétique", *Revue de Phonétique Appliquée*, 10: 3-9.

- \_\_\_\_\_ (1974) - "La correction du R français enseigné à des anglophones", *Revue de Phonétique Appliquée*, 32: 33-48.
- \_\_\_\_\_ (1975a) - "Le rythme: son enseignement et son rôle dans la correction phonétique du français", *Eléments de correction phonétique du français*, publication B-53, C.I.R.B., Université Laval, Québec: 41-54.
- \_\_\_\_\_ (1975b) - "Aperçu des fautes éventuelles des anglophones nord-américains", *Langues et linguistique*, 1: 41-50.
- \_\_\_\_\_ (1977) - "Correction phonétique du /l/ français enseigné à des anglophones", *Langues et linguistique*, 3: 1-26.
- \_\_\_\_\_ (1978a) - "Nouvel examen du rythme et de l'intonation comme moyen de correction phonétique", *Nouvelles orientations des cours de langue seconde*, Département de français, Collège militaire royal de Saint-Jean: 82-92.
- \_\_\_\_\_ (1978b) - *Notes de cours: phonétique différentielle (français-anglais nord-américain)*, Département de langues et linguistique, Université Laval (Québec).
- \_\_\_\_\_ & LEMIEUX, Jean (1979) - "Leçon type d'exercices de prononciation du /y/ français", *Langues et linguistique*, 4-5: 15-29.
- MALÉCOT, André (1974) - "Cross-language Phonetics", *Current Trends in Linguistics*, edited by Thomas A. Sebeok, The Hague, Mouton, 12, 1974: 2507-2536.
- \_\_\_\_\_ (1977) - *Contribution à l'étude de la force d'articulation en français*, The Hague/Paris, Mouton.
- MALMBERG, Bertil (1969) - *Phonétique française*, Malmö (Suède), Hermods.
- MAROUZEAU, J. (1961) - *Lexique de la terminologie française*, Paris, Paul Geuthner.
- RAGUSICH, Christian (1977) - *Contribution à l'étude du problème de la difficulté en langue étrangère*, publication B-64, C.I.R.B., Université Laval, Québec.
- RENARD, Raymond (1971a) - "Sur le recours à la tension en phonétique corrective", *Revue de Phonétique Appliquée*, 17: 71-86.
- \_\_\_\_\_ (1971b) - *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Didier international.
- \_\_\_\_\_ (1975) - *Initiation phonétique à l'usage des professeurs de langues*, Didier.

- ROCHETTE, Claude E. (1973) - *Les groupes de consonnes en français: étude de l'enchaînement articulaire à l'aide de la radiocinématographie et de l'oscillographie*, Paris/Québec, Klincksieck/P.U.L.
- SIMON, Péla (1967) - *Les consonnes françaises: mouvements et positions articulaires à la lumière de la radiocinématographie*, Paris, Klincksieck.
- WALTER, Henriette (1976) - *La dynamique des phonèmes dans le lexique français contemporain*, Paris, France-Expansion.
- WOODS, Howard B. (1978) - *Rhythm and Unstress*, Ottawa, Minister of Supply and Services Canada.
- \_\_\_\_\_ (1979) - *Syllable Stress and Unstress*, Ottawa, Minister of Supply and Services Canada.

CONNOTATIONS, LEXICOLOGIE ET SOCIOLINGUISTIQUE \*

Annette Paquot-Maniet

Résumé: *A partir d'une définition de la connotation utilisant le concept d'énonciation, cet article propose d'appliquer les méthodes de la sociolinguistique à la description des connotations lexicales. Il propose ensuite de distinguer parmi celles-ci celles qui ont valeur d'indice de celles qui ont valeur de signal en se fondant sur la notion d'intention de communication, qui suppose conscience des valeurs connotatives et choix lexical.*

\* *Je remercie vivement ma collègue D. Deshaies, qui m'a intéressée à la sociolinguistique. Les quelques réflexions qui suivent doivent beaucoup aux conversations que nous avons eues sur ces sujets.*

---

Annette Paquot-Maniet, Docteur ès lettres (Université Laval), professeur agrégée (lexicologie et sémantique françaises) au Département de langues et linguistique de l'Université Laval (Québec).



*Dorante* - Supposé que Lisette eût du goût  
pour moi...  
*Mario* - Du goût pour lui! Où prenez-vous  
vos termes? Vous avez le langage  
bien précieux pour un garçon de  
votre espèce.  
*Dorante* - Monsieur, je ne saurais parler  
autrement.

(MARIVAUX, Le jeu de l'amour et du hasard,  
Acte III, scène II)

La connotation a souvent été considérée, avec raison, comme un des concepts les plus flous et les moins opératoires de la sémantique. Deux ouvrages récents nous paraissent cependant en donner une définition qui échappe à ces reproches et qui nous a inspiré la présente note.

Dans un ouvrage au titre trop modeste, *Inférence, antonymie et paraphrase*, R. Martin définit la connotation comme "l'ensemble des aspects du sens qui informent sur les actants de l'énonciation et non sur les actants de l'énoncé"<sup>1</sup>. Il ajoute qu'on peut "distinguer trois ou quatre types de connotations qui touchent tous aux mécanismes énonciatifs. Relève tout d'abord de la connotation l'expression des rapports affectifs du locuteur à son discours [...]. Relève également de la connotation la référence implicite du signe à ceux des locuteurs qui ont l'habitude d'en faire usage. Ces références sont d'habitude d'ordre géographique, sociologique ou idéologique [...]. Relève aussi de la connotation la référence au type de communication: communication familière ou soignée, technique, littéraire ou poétique"<sup>2</sup>. Enfin, la connotation d'un terme se définit aussi comme "l'ensemble des relations propres qu'il entretient dans le texte"<sup>3</sup>.

Dans *La Connotation*, C. Kerbrat-Orecchioni adopte une définition plus large. Après avoir mentionné que "toutes les informations subsidiaires [au sens dénотatif ou référentiel] seront dites connotatives"<sup>4</sup>, l'auteur propose de la connotation la définition suivante: "On parle de connotation lorsqu'on constate l'apparition de valeurs sémantiques ayant un statut spécial parce que leur nature même est spécifique: les informations qu'elles fournissent portent sur autre chose que le référent du discours, et/ou parce que leur modalité d'affirmation est spécifique: véhiculées par un matériel signifiant beaucoup plus diversifié que celui dont relève la dénotation, ces valeurs sont suggérées plus que véritablement assertées et secondaires par rapport aux contenus dénотatifs auxquels elles sont subordonnées"<sup>5</sup>. Plus loin, l'auteur propose la classification suivante des connotés:

1. Connotations dont le signifié est de même nature mais non de même statut que le signifié de dénotation.
2. Connotations "stylistiques": elles informent sur l'appartenance du message à telle langue ou sous-langue particulière.
3. Connotations "énonciatives": elles fournissent des informations sur le locuteur (et éventuellement sur tel autre élément de la situation de communication) et comprennent
  - a) les connotations "socio-géographiques" [...];
  - b) les connotations "émotionnelles" ou "affectives";
  - c) les connotations "axiologiques", révélatrices des systèmes d'évaluation [du locuteur];
  - d) les connotations "idéologiques".
4. Connotations "associatives"<sup>6</sup>.

On le voit, ces deux définitions sont assez proches. Elles recourent toutes les deux à la notion d'énonciation pour cerner en tout (R. Martin) ou en partie (C. Kerbrat-Orecchioni) la notion de connotation. Ce recours nous paraît intéressant sur le plan théorique parce qu'il intègre des considérations pragmatiques à la sémantique, en accord en cela



avec J. Lyons, pour qui "a comprehensive theory of linguistic semantics will need to be based upon, or include, a theory of contextual appropriateness" <sup>7</sup> et parce que rien ne devrait empêcher d'étendre cette inclusion au plan méthodologique et d'appliquer à la sémantique lexicale des méthodes et des principes qui ont fait leur preuve dans d'autres domaines, je veux dire ceux de la sociolinguistique, dont un des objectifs est précisément l'étude de "la signification stylistique ou sociale" des phénomènes linguistiques <sup>8</sup>. Parce que leur nature pragmatique est plus évidente, nous nous limiterons ici aux trois premiers types de connotations de R. Martin, qui correspondent aux connotations stylistiques et énonciatives de C. Kerbrat-Orecchioni. Ces phénomènes, M. Wandruszka les appelait des indices socio-culturels. Selon lui, "assigner à un mot son indice socio-culturel avec les marges d'appréciation et les fluctuations continues que nous connaissons bien, par exemple entre "argotique", "populaire" et "familier", est chose relativement facile" <sup>9</sup>. Or, il suffit de comparer quelques dictionnaires du français contemporain pour s'apercevoir que non seulement l'attribution de tel indice à tel mot est loin de faire l'unanimité, mais que le système d'indices varie d'un dictionnaire à l'autre. M. Cohen a cité maints exemples de ces différences d'appréciation dans un article au titre évocateur: *C'est rigolo n'est pas "populaire"* <sup>10</sup>. Ni R. Martin, ni C. Kerbrat-Orecchioni ne font allusion aux recherches des sociolinguistes. Les préoccupations de ces derniers, dont les travaux ont pour effet de réduire la variation libre, rejoignent pourtant celles des synonymistes et des lexicologues, qui ont reconnu depuis longtemps qu'il n'y a pas de variation libre dans le domaine des unités significatives <sup>11</sup>. Une étude lexicologique s'inspirant des méthodes de la sociolinguistique, c'est-à-dire décrivant des usages réels, parlés et écrits, observés dans un corpus où sont contrôlées les variations concernant les "actants de l'énonciation", devrait être possible et serait d'un intérêt certain. Une telle description semble cependant poser des problèmes de méthode difficiles, que nous discuterons ailleurs. Il n'est pas sûr, en effet, que l'on puisse transposer telles quelles les méthodes utilisées par les sociolinguistes et assimiler purement et simplement la synonymie par variation connotative aux variables phonétiques

et grammaticales qu'ils ont étudiées jusqu'à présent. Le caractère conscient du choix des unités lexicales, sur lequel nous reviendrons plus loin, le petit nombre d'occurrences de certaines de ces unités et la polysémie caractéristique du lexique viennent en effet compliquer les choses. Rappelons aussi qu'aucune liste de fréquence, point de départ nécessaire de ce genre de travail, ne comporte de ventilation des données selon les acceptions.

L'emploi du terme *indice* par M. Wandruszka (C. Kerbrat-Orecchioni emploie aussi le terme mais, semble-t-il, avec un sens différent) invite à s'interroger sur le statut sémiologique de ces phénomènes. Il convient à notre avis de reprendre ici la distinction indice/signal fondée par E. Buysens sur le concept d'intention de communiquer et, à la suite de L. J. Prieto et de G. Mounin, de définir l'indice comme "un fait immédiatement perceptible qui nous fait connaître quelque chose à propos d'un autre [fait] qui ne l'est pas [perceptible]" et le signal comme "un indice artificiel, c'est-à-dire comme un fait [perceptible] qui fournit une indication et qui a été produit expressément pour cela" <sup>12</sup>.

Pour qu'il y ait intention de communiquer une signification supplémentaire, il faut qu'il y ait conscience de cette signification et possibilité de choix entre une unité la possédant et une unité ne la possédant pas. Pour C. Kerbrat-Orecchioni <sup>13</sup>, les sujets ont en général conscience de cette signification connotative. J. Lyons ne partage pas cet avis <sup>14</sup>. Ce point aussi devrait être vérifié systématiquement et ici encore le recours à des enquêtes inspirées des recherches sociolinguistiques sur les attitudes serait indiqué. Il semble cependant que, si l'affirmation de C. Kerbrat-Orecchioni se vérifie, l'on puisse déjà proposer une distinction entre les régionalismes, que les participants au récent *Colloque sur les français régionaux* <sup>15</sup> qualifiaient unanimement d'inconscients, et les autres traits, stylistiques ou sociaux.

Quant à la possibilité de choix, elle suppose à côté du terme porteur de connotation l'existence d'au moins un synonyme dépourvu de

cette valeur ou porteur d'une autre valeur. De ce point de vue, *céphalée* et *icotère* (cités par R. Martin) n'ont pas la même valeur que *hypoglycémie* et pourtant on leur accorde indistinctement la marque *méd.* Il me semble donc nécessaire d'inscrire l'étude de ce type de phénomène dans le cadre de la théorie des champs sémantiques, ou, plus précisément, des champs onomasiologiques<sup>16</sup>.

Cette condition est nécessaire au niveau de la langue, mais elle ne permet pas d'identifier comme signal ou comme indice chaque occurrence en discours. Si le terme neutre peut ne pas être disponible pour le locuteur, comme dans le cas des régionalismes, il peut se faire aussi, et c'est le cas de Dorante, cité en exergue, que le terme populaire ou simplement neutre ne fasse pas partie de la compétence active du locuteur. Ainsi, D. Sankoff *et al.* ont montré que pour la signification "habiter", certains locuteurs montréalais appartenant à un groupe social bien défini n'employaient jamais *habiter*, tandis que d'autres, appartenant à un autre groupe, n'employaient jamais *rester*. Tous emploient *demeurer* et *vivre*<sup>17</sup>. On se trouve ici devant le phénomène bien connu des lexicologues de l'extrême variabilité de la compétence individuelle en matière de lexique<sup>18</sup>. Comme le disait J. Rey-Debove, "on ne choisit que dans son idiolecte"<sup>19</sup>. Or, "la description de l'idiolecte est impossible"<sup>20</sup> et "tant qu'il est inconnu, on ne peut savoir s'il [le locuteur] a choisi un terme ou s'il a été contraint de l'employer, n'en maîtrisant pas d'autre"<sup>21</sup>. Il est possible cependant de considérer l'appartenance du locuteur à un groupe caractérisé par un comportement du type de ceux mis en évidence par D. Sankoff *et al.* comme une présomption permettant d'orienter le linguiste vers l'interprétation "signal" ou vers l'interprétation "indice". Seuls les signaux peuvent être interprétés de différentes façons. C. Kerbrat-Orecchioni énumère quelques-unes des significations que peut avoir l'emploi d'*airelle* pour *myrtille*: "Je suis originaire du Midi; je revendique l'appartenance à la communauté des méridionaux; sans être du Midi, je m'y trouve actuellement, et j'épouse les usages linguistiques qui y sont en vigueur; je parle à un méridional, et j'adapte mon propre idiolecte à celui de mon destinataire."<sup>22</sup> La situation d'énonciation évite

toute ambiguïté à cet emploi: la troisième interprétation sera exclue s'il se situe au cours d'une conversation tenue à Paris, etc. Il s'agit donc d'un fait de polysémie exactement parallèle à la polysémie dénotative que lève la situation et/ou le contexte linguistique. Il n'y a donc pas lieu de parler, comme le fait l'auteur, du "flou sémantique" qui "caractérise souvent le fait de connotation".

NOTES

1. Paris, Klincksieck, 1976, p. 96.
2. *Op. cit.*, p. 96-98.
3. *Ibid.*, p. 99.
4. C. KERBRAT-ORECCHIONI, *La Connotation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1977, p. 15.
5. *Op. cit.*, p. 18.
6. *Op. cit.*, p. 91.
7. J. LYONS, *Semantics*, II, Cambridge, Cambridge University Press, 1977, p. 590; cf. aussi p. 614.
8. W. LABOV, *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit, 1976, p. 283 et p. 263, note 7.
9. M. WANDRUSZKA, Le mot, connotations et indices socio-culturels, *TraLiLi*, XI, 1, p. 60.
10. Dans *Le français moderne*, 38, 1, 1970, p. 1. Cf. aussi C. DESIRAT et T. HORDÉ, *La langue française au 20e siècle*, Paris, Bordas, 1976, p. 44-45 et p. 57-58.
11. K. BALDINGER, La synonymie - Problèmes sémantiques et stylistiques, dans *Probleme der Semantik*, Hrsg. von W. Theodor Elwert, Wiesbaden, F. Steiner, 1968 (Beihefte zur *Z. fr. spr. Lit.*), p. 53.
12. Cf. G. MOUNIN, *Introduction à la sémiologie*, Paris, Editions de Minuit, 1970, p. 13-14.
13. *Op. cit.*, p. 99.
14. *Op. cit.*, II, p. 616-617; M. WANDRUSZKA (p. 56) et R. MARTIN (p. 101) mentionnent le caractère tantôt conscient, tantôt inconscient des valeurs connotatives sans s'attacher à la distinction, à nos yeux capitale, que cette variation permet.
15. Colloque organisé par le CILF du 21 au 25 octobre 1979 à Québec.
16. Il est intéressant de noter que, sans mentionner la différence de valeur qui vient d'être soulignée, R. MARTIN traite de ces questions dans le cadre de la paraphrase et que S. ULLMANN, *Précis de sémantique française*, Berne, 1959, aborde ces sujets, sous une autre terminologie, à propos de la synonymie.

17. P. SANKOFF, P. THIBAUT, H. BÉRUBÉ, *Semantic Field Variability*, dans D. SANKOFF (ed.), *Linguistic Variation - Models and Methods*, New York, Academic Press, 1978, p. 28.
18. Cf., notamment, L. GUILBERT, *Peut-on définir un concept de norme lexicale?* dans *Langue française*, no 16, déc. 1978, p. 32.
19. J. REY-DEBOVE, *La Sémantique Européenne au Colloque de Mayence*, dans *Z.Rom. Phil.*, 1970, 86, 1/2, p. 200.
20. *Ibid.*, p. 201.
21. *Ibid.*, p. 204. Notons que la contrainte dont parle J. Rey-Debove peut être aussi bien de nature sociale que de nature linguistique.
22. *Op. cit.*, p. 105.

L'INFORMATISATION DU  
TRESOR DE LA LANGUE FRANCAISE AU QUEBEC  
PROBLEMES D'ANALYSE (\*)

Claude Poirier

Résumé: *L'analyse préliminaire du projet d'informatisation du TLFQ a fait ressortir de nombreux problèmes liés d'une part à la difficulté de soumettre aux exigences de l'informatique la préparation d'articles lexicographiques complexes, et d'autre part aux objectifs poursuivis par les responsables du TLFQ. En plus de faciliter l'établissement et la mise en pages du texte du dictionnaire, l'intervention de l'ordinateur doit en effet rendre possibles certains travaux de repérage dans les articles, notamment la création d'une banque d'exemples dérivée du TLFQ. Or il faut éviter que le plan de structuration et de codification à appliquer ne soit trop contraignant au niveau de la rédaction et de la saisie des données. La solution retenue repose sur un compromis entre l'organisation rigide qu'appelle l'informatique et la liberté que nécessite l'élaboration de ce type de dictionnaire.*

(\*) Texte légèrement remanié d'une communication présentée au 47e Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (Université de Montréal, mai 1979). Je tiens à remercier de façon particulière monsieur Louis-Marie Gaulin, du Centre de Traitement de l'Information de l'Université Laval, qui a joué un rôle clef dans l'analyse du projet d'informatisation du TLFQ et auquel je dois plusieurs des idées ici exprimées.

---

Claude Poirier, Docteur de 3e cycle (Strasbourg), professeur agrégé (linguistique québécoise) au Département de langues et linguistique de l'Université Laval (Québec).

---

***Langues et linguistique*, n° 6, 1980**

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

**ISSN 0226-7144**

**li.ulaval.ca**



La préparation du *Trésor de la langue française au Québec*, sous la direction de Marcel Juneau, Micheline Massicotte et moi-même, progresse à un rythme accéléré depuis 1977 grâce à une subvention quinquennale du Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada (Division des subventions concertées) complétée par des subventions annuelles du Ministère de l'Éducation du Québec (FCAC). L'année 1982 marquera le terme de la première étape, consacrée principalement aux travaux de documentation, c'est-à-dire au dépouillement des diverses sources qui alimenteront le dictionnaire en exemples. L'étape suivante, qui s'étendra sur une quinzaine d'années, sera consacrée essentiellement à la rédaction des articles, la majorité des collaborateurs de l'équipe venant prêter main forte aux rédacteurs.

Les responsables de l'entreprise du TLFQ ont commencé à s'interroger sur la structure des articles que présenterait leur dictionnaire dès le moment où ils ont jeté les bases matérielles et scientifiques de leur projet. Une première version de *bougrine* a été soumise à la critique en 1974 et l'économie générale du dictionnaire s'est dessinée graduellement depuis, à travers de nombreux essais. Au terme de cette réflexion, qui s'est intensifiée au cours des quinze derniers mois, l'équipe a en mains plus d'une soixantaine d'articles dont une vingtaine ont atteint leur forme définitive (ils ont été saisis, c'est-à-dire enregistrés sur un support magnétique, ou sont sur le point de l'être); la fin de la première étape du projet coïncidera avec la livraison d'un premier stock d'articles qui constituera, nous y reviendrons plus loin, la première édition du TLFQ.

Ceci implique qu'ont été résolus pour l'essentiel les problèmes concernant la conception du dictionnaire et, compte tenu du fait qu'on a recours à l'ordinateur pour l'élaboration de celui-ci, ceux relatifs à l'utilisation de l'électronique et à l'édition de l'ouvrage. Je ne ferai ici que présenter brièvement les problèmes posés par l'informatisation du

TLFQ et les solutions qui ont été retenues. Ce résumé comportera quatre volets: 1) présentation du TLFQ (qui se limitera aux éléments nécessaires à la compréhension de la question traitée), 2) rôle de l'informatique dans la préparation du TLFQ, 3) problèmes posés, 4) solutions retenues.

\*

\* \*

## 1. PRESENTATION DU TLFQ

*Le Trésor de la langue française au Québec* est un dictionnaire historique visant à recueillir et à décrire le vocabulaire spécifique des francophones du Québec depuis l'époque de la colonisation de la Nouvelle-France jusqu'à nos jours. Le TLFQ s'efforce en outre de recueillir les mots et les acceptions du français général qui entrent en relation avec les régionalismes (synonymes, quasi-synonymes et antonymes; acceptions qui appartiennent au champ de signification du mot, etc.). On verra plus loin que l'utilisation de l'ordinateur permettra de dresser un inventaire relativement complet du vocabulaire "français" usuel au Québec, vocabulaire qui forme le coeur du lexique québécois.

Le TLFQ étudie les mots par petits groupes étymologiques quand le lien qui les unit est encore fortement senti. La dimension des articles varie considérablement en fonction du nombre de dérivés et de composés rattachés à un même mot de base, de la richesse sémantique des lexies étudiées et du volume de la documentation recueillie. La structure qui sert de charpente aux articles est toujours la même, quel que soit le volume de ceux-ci, mais les divers niveaux d'information qu'elle comporte ne sont pas toujours tous représentés dans un même article; leur développement est commandé par la nature des matériaux à organiser.

Chacun des articles qui composent le dictionnaire comprend deux parties essentielles: une partie descriptive, aux ramifications nombreuses, où les exemples sont présentés et commentés (ces exemples proviennent de

sources fort diverses: littérature, journaux, documents d'archives, enquêtes orales, textes radiophoniques, sources métalinguistiques, etc.), et une partie historique où le rédacteur discute le problème des origines et dégage l'ordre génétique présidant à l'organisation des matériaux dans la première partie. Pour une présentation détaillée du dictionnaire, voir l'article de Marcel Juneau et de Claude Poirier intitulé "Le TLFQ: une approche d'un vocabulaire régional" (publié dans les *Travaux de Linguistique québécoise*, t. 3, P.U.L., 1979, p. 1-139).

## 2. ROLE DE L'INFORMATIQUE

L'élaboration du texte du dictionnaire à l'aide de l'ordinateur s'imposait d'emblée en raison des avantages marqués qu'offre l'usage de l'électronique. Le premier de ces avantages est sans nul doute l'élimination des copies successives d'un même article. Le texte de départ est le manuscrit du rédacteur qui n'est pas recopié avant d'être enregistré dans la mémoire de l'ordinateur, d'où diminution importante des risques de fautes et des pertes de temps occasionnées par les transcriptions et les révisions répétées. Une fois saisi, le texte est à l'abri de toute altération accidentelle avant son impression puisque le dictionnaire sera mis en pages par un procédé de composition automatique.

Le second avantage réside dans le fait qu'il est très facile d'incorporer des corrections et des compléments à un texte informatisé. L'utilisateur de l'ordinateur peut en effet modifier de façon ponctuelle le texte qu'il a enregistré sur mémoires magnétiques; ceci est particulièrement important dans le cas du TLFQ, appelé à être mis à jour périodiquement.

Cette possibilité de corriger, de compléter, de remanier presque à loisir le contenu du texte informatisé entraîne un troisième avantage, qui n'est pas le moindre: la liberté dans l'ordre de rédaction. Les auteurs de dictionnaires "savants" hésitent encore cependant à en tirer parti en raison de la dépendance étroite qui existe entre l'ordre de préparation des articles et leur ordre de présentation (généralement

alphabétique) dans le dictionnaire. A première vue, le seul moyen permettant de bénéficier d'une liberté de manoeuvre complète serait d'opter pour une publication unique, retardée jusqu'à la toute fin du projet. Ce choix entraînerait cependant des délais considérables dans la diffusion de l'ouvrage et aurait pour conséquence que les auteurs du dictionnaire seraient pour ainsi dire coupés du monde des spécialistes et du public visé.

Afin d'éviter ces inconvénients, les responsables du TLFQ ont imaginé la solution suivante: publier le dictionnaire sous la forme d'éditions successives. On réunira dans une première édition de l'ouvrage une série d'articles choisis en fonction de l'état de la documentation (encore en gestation jusqu'en 1982) plutôt qu'en fonction de leur ordre de succession dans l'édition finale; les articles qui s'ajouteront d'une édition à l'autre viendront progressivement occuper la place qui leur revient dans le classement alphabétique, la composition par ordinateur assurant chaque fois la refonte complète du texte. Cette formule d'édition met les auteurs du dictionnaire en mesure d'exploiter à fond les ressources qu'offre l'ordinateur et a comme conséquence que le TLFQ sera un dictionnaire viable dès les premières éditions et, en même temps, un dictionnaire toujours inachevé: la version du dictionnaire sur bande magnétique sera en effet susceptible d'être enrichie même après que le contenu de l'ouvrage aura été fixé définitivement pour le commun des lecteurs.

Pour que fonctionne cette formule de publication (et aussi afin que se maintienne la demande pour l'édition définitive), il est essentiel que les éditions provisoires se vendent à un prix très bas. Pour ce faire, il a été convenu de faire composer le texte de ces éditions au moyen de l'imprimante à points (Versatec) du Centre de Traitement de l'Information de l'Université Laval (voir à l'Annexe 2 un spécimen d'article composé par ce moyen)<sup>1</sup>, ce qui est beaucoup moins coûteux que de recourir à la

1. Il faut souligner ici le mérite des informaticiens du CTI qui ont mis au point un procédé de composition automatique dont la qualité a surpris nombre de spécialistes étrangers utilisant une imprimante à points.

photocomposition, et de le publier sur un support économique, c'est-à-dire sur microfiches (la première édition, moins volumineuse, pourrait cependant être publiée sur papier).

Compte tenu de l'ampleur du dictionnaire projeté, l'édition finale du TLFQ devrait être publiée sur microfiches, du moins dans sa version complète. Mais ce problème de la publication du TLFQ est encore à l'étude et, comme ce n'est pas là l'objet du présent exposé, on ne s'y attardera pas davantage. La question méritait d'être soulevée puisqu'elle est intimement liée à celle de la liberté dans l'ordre de rédaction des articles (pour plus de détails, voir l'article signalé plus haut, p. 47-52, 71-80).

Comme le recours à l'ordinateur s'imposait pour les raisons que je viens d'évoquer, les auteurs du dictionnaire se sont demandé s'il n'y avait pas moyen de tirer profit davantage des ressources qu'offre l'électronique. Ils ont pensé que la mise sur mémoires magnétiques des articles du dictionnaire pourrait, si la chose était prévue dès le départ, permettre de créer une série d'index utiles à la fois pour les rédacteurs du dictionnaire et pour les spécialistes intéressés par la recherche lexicale, qu'elle pourrait permettre surtout de constituer un fonds lexical relativement organisé susceptible d'alimenter divers travaux.

Les index qu'il a été convenu de réaliser sont les suivants (nous ne faisons que les présenter ici, quitte à revenir ailleurs sur l'utilisation qui pourrait en être faite dans les recherches sur le lexique québécois et français).

a) Index lexicologique du TLFQ: liste avec renvois aux articles de toutes les entités lexicales étudiées dans le dictionnaire, que ce soit au niveau de la macrostructure (entrées et sous-entrées) ou au niveau de la microstructure (autres subdivisions de l'article).

b) Index des mots vedettes et des mots dérivés (entrées et sous-entrées) classés d'après la catégorie grammaticale à laquelle ils appartiennent.

c) Index des principaux emplois des mots vedettes et des mots dérivés classés selon leur origine (archaïsmes; dialectalismes; archaïsmes-dialectalismes; anglicismes; amérindianismes; créations autochtones, innovations; régionalismes d'origine obscure; entités, qui sans être des régionalismes au sens strict, ont été retenues parce qu'intéressantes et significatives en regard du français général actuel).

d) Index des auteurs et des oeuvres littéraires cités (avec possibilité de regrouper tous les exemples qui en sont tirés).

e) Index des variantes graphiques de chacun des mots vedettes et des mots dérivés.

Le fonds lexical dont il a été question consiste dans le regroupement automatique de tous les exemples cités dans le dictionnaire, accompagnés de leur référence et d'un renvoi à l'article d'où ils proviennent. Cette *banque d'exemples*, comme nous l'avons appelée, est de tous les dérivés automatiques prévus celui qui présente l'intérêt le plus grand. Compte tenu que les articles du TLFQ abondent en exemples (nous reproduisons en effet de 10% à 30% de la documentation linguistique à partir de laquelle sont construits les articles), la banque d'exemples est appelée à prendre une dimension considérable.

Cette banque d'exemples se prêtera à de multiples utilisations. On en dérivera une liste de tous les mots figurant dans les exemples du dictionnaire (ce sera un outil de première importance pour l'étude de la fréquence, des rapports entre les emplois québécois et les emplois "français", et pour l'étude globale du lexique québécois usuel, régional et "français", qui sera par le fait même recensé). A partir de ces listes, on pourra produire des concordances (soit des listages de mots présentés

dans un contexte) qui seront fort utiles pour l'étude des distributions, de la syntagmatique, etc.

La structure de la banque rendra possibles aussi des recherches d'ordre chronologique (par exemple étude lexicale à l'intérieur d'une coupe synchronique donnée), des études de vocabulaire à partir d'une source donnée (littérature, journaux, langue parlée, etc.).

Je ferai remarquer en terminant l'originalité de cette banque de données linguistiques. Dans les projets lexicographiques contemporains, la démarche est habituellement inverse à la nôtre, c'est-à-dire que le dictionnaire dérive d'une banque informatisée. Au TLFQ, c'est le dictionnaire qui donne naissance à la banque. Cette situation s'explique par le fait qu'il n'était pas possible, dans le cadre du projet actuel, de convertir en une banque de données gérée par l'ordinateur le volumineux fichier lexical du TLFQ (voir à ce sujet l'article cité, p. 24-39). Le fait de constituer une banque d'exemples à partir des articles informatisés compense la perte des avantages liés à la mise en ordinateur du fichier lexical. En effet, les exemples retenus par les rédacteurs représenteront la quintessence du fichier lexical; ils auront été vérifiés, analysés et édités avec soin, ce qui n'aurait pu être fait pour l'ensemble des exemples du fichier, dont le nombre est actuellement de plus de 750 000.

### 3. PROBLEMES POSES

Les principaux problèmes que pose l'informatisation du TLFQ sont les suivants:

- a) le double objectif poursuivi (l'organisation informatique des matériaux saisis et la codification adoptée doivent permettre d'atteindre deux objectifs distincts: la mise en pages automatique du texte du dictionnaire et le repérage automatique en vue des index et de la banque d'exemples);

b) l'ampleur et la diversité des articles, qui ne doivent pas empêcher la structuration rigoureuse des divers éléments qui les composent en vue des objectifs qui viennent d'être précisés;

c) la durée du projet (une vingtaine d'années, en ne tenant compte que de la durée du projet subventionné puisque, nous l'avons vu, le TLFQ est de par sa conception toujours susceptible de développements nouveaux) et l'évolution rapide des techniques informatiques;

d) la tolérance limitée du rédacteur aux contraintes d'ordre informatique;

e) la nécessité de ne pas trop compliquer la saisie des articles.

#### 4. SOLUTIONS RETENUES

L'analyse du projet d'informatisation du TLFQ a été réalisée en deux étapes, correspondant en gros à deux démarches complémentaires. Il m'est agréable de rappeler ici l'excellent accueil qui nous a été réservé au Centre de Traitement de l'Information de l'Université Laval et la collaboration remarquable dont a fait preuve l'équipe d'informaticiens dirigée par monsieur Conrad Bourdon. L'essentiel du travail d'analyse et de mise en route du projet a été exécuté par monsieur Louis-Marie Gaulin (qui a pu tirer parti d'une analyse préliminaire préparée par monsieur Yves Dubé), auquel MM. François Joncas et Gérard Brochu ont prêté leur concours pour la solution de problèmes particuliers.

Dans un premier temps, l'équipe des rédacteurs a fait l'effort de développer aussi loin que possible une structure de type hiérarchique qui paraissait de prime abord indispensable pour les traitements informatiques envisagés (c'est cette démarche qui est illustrée dans l'article signalé plus haut). Cet effort de rationalisation, qui a eu des effets bénéfiques au niveau même du contenu scientifique du dictionnaire, a eu



sa contrepartie chez nos collègues informaticiens qui se sont par la suite efforcés de concilier les contraintes informatiques avec les exigences de l'analyse lexicologique, particulièrement grandes dans un dictionnaire où les articles prennent souvent figure de monographies; les rédacteurs ont pu ainsi reprendre l'essentiel de la liberté de manoeuvre qu'ils avaient en partie sacrifiée dans le premier "engagement" avec l'équipe de monsieur Bourdon.

La solution à laquelle a conduit cette analyse et qui a passé avec succès l'épreuve des premiers essais peut s'exprimer comme suit: faire en sorte que l'ordinateur puisse reconnaître tous les champs informationnels susceptibles d'être objets de recherche et, à l'intérieur de ces champs, tous les éléments qu'on désire soumettre au repérage automatique, sans que le rédacteur soit obligé de se plier à une structure hiérarchique rigide.

Cette solution repose sur une codification relativement simple à appliquer puisque la responsabilité en est partagée entre les principaux agents qui participent à la production de l'article (rédacteur, réviseur, dactylo). D'autre part, l'informaticien ayant mis au point un programme permettant de repérer automatiquement la plupart des erreurs de codification, la révision technique de l'article s'en trouve grandement facilitée.

Les codes utilisés se répartissent en quatre catégories: structuraux, délimiteurs, descriptifs et typographiques.

a) Codes structuraux: codes mnémotechniques précédant chaque paragraphe de l'article (exemple: `_MV`, `_PR`, `_SE`, etc., voir l'Annexe 1, lignes 10, 20, 40, etc.). Ces codes servent de repères pour les recherches automatiques et commandent la mise en pages du dictionnaire.

b) Codes délimiteurs: servent à localiser certains mots ou groupes de mots à l'intérieur d'un champ informationnel ou paragraphe (on utilise le signe + placé devant et après les mots à repérer). C'est

par ce moyen notamment que seront créés l'index des variantes graphiques des unités de la macrostructure (cf. Annexe 1, ligne 30) et l'index des noms d'auteurs et des oeuvres littéraires cités (id., ligne 240).

c) Codes descriptifs: ne servent qu'à la fabrication automatique de l'index des emplois québécois d'après leur origine (exemple: `_OR.angl`, voir Annexe 1, ligne 60).

d) Codes typographiques: commandent les changements de caractères lors de la mise en pages. Ils sont insérés au moment de la saisie par la dactylo guidée en cela par les conventions usuelles: les mots soulignés d'un trait sont à rendre par l'italique, ceux soulignés de deux traits par les caractères gras, etc. (les codes employés sont `_N`, `_I`, `_G`, `_S`, commandant respectivement les caractères normaux, italiques, gras et spéciaux; aussi le code `_R` marquant le début de la référence d'un exemple et provoquant un changement au jeu de caractères normaux; cf. Annexe 1 et Annexe 2).

Les premiers essais ont permis de vérifier que le rédacteur n'était pas gêné par les contraintes d'ordre informatique et que les dactylos pouvaient s'adapter rapidement à leur nouveau travail. Au moment où j'écris ces lignes, la saisie des articles ne pose plus de problème et les textes des rédacteurs sont enregistrés dans la mémoire de l'ordinateur à mesure qu'ils sont prêts. Le stock d'articles saisis est maintenant suffisant pour que l'on approfondisse la question de la réalisation des index automatiques et de la banque d'exemples et que l'on procède aux premiers essais.

\*

\* \*

En guise de conclusion, je ne voudrais que souligner les nombreux avantages que peuvent retirer les spécialistes des sciences humaines d'une fréquentation assidue de leurs collègues informaticiens au moment où ils

procèdent au démarrage d'un projet de longue haleine. Au terme de la première phase de l'implantation de l'ordinateur dans leur projet lexicographique, les auteurs du TLFQ se rendent compte que leurs objectifs de départ sont maintenant plus clairs et qu'ils pourront même, dans une certaine mesure, les dépasser. Même si l'option informatique avait dû être abandonnée pour une raison ou pour une autre, le TLFQ ne serait plus tout à fait ce qu'il était avant l'entrée en scène de l'ordinateur.



**SCARF**<sup>1</sup> n. m. (parfois f.).

Prononc. : [skarʃ], [skaf], [skarʃ], etc. (pour d'autres prononc., v. ALEC 1948). - Graphies : *scarf*, *scarff*, *scarfe*, *scaf*.

◇ *Vieilli*. Bande de tissu (en soie, en crêpe, en laine tricotée ou tissée, en feutrine, etc.), généralt de mise élégante, qui entoure le cou; cache-col (désigne uniquement ou surtout, chez certains, un cache-col d'homme).

DOC. - (M.) *Un scarff couleur pâle [f 0], 5 [...], Un dito noir & rouge*. 1855, 11 déc., Québec, ANQ, AP-P 1844, p. 32. - *3 paires [de] gands [...], 1 lot de scarfs*. 1859, 21 mars, Beloeil (Verch.), ANQ, AP-G 161/1, *Inventaire [...]* de Messieurs Daigle, Hebert & Duvert (le mot est considéré comme masc. dans les passages où le genre n'apparaît pas).

JOURN. - (M.) *Magnifiques petits et gros foulards, cravates, scarfes en soie, vêtements de dessus blancs, les dernières nouveautés*. 1901, 18 janv., *Le Soleil*, Québec, p. 7, col. 1 (noter l'opposition dans ce contexte entre *scarf* et *foulard*). - *Un foulard "scarf" bleu-marin, avec franche [= frange] a été perdu [...]*. 1913, 11 févr., *ib.*, p. 9., col. 5 (à signaler l'emploi exceptionnel de *scarf* en apposition à *foulard*). - *Un lot de scarfs en laine et en crêpe pour dames*. *Spécial* .25. 1935, 18 janv., *ib.*, p. 21, col. 7. - (F.) *Une "scarf" en soie blanche et rouge a été perdue [...]*. 1913, 17 avril, *ib.*, p. 11, col. 7.

LITT. - (M.) *Ils [commis-marchands] veulent vous vendre un scarf [ital.], un cloud, des hoops ["cercles en acier flexible qui maintiennent rigides certains vêtements de dessous, tel la crinoline"] [...]*. 1870, H. La Rue, *Mélanges historiques, littéraires et d'économie politique*, p. 18.

ENQ. - (M.) [skarʃ] m. : même sens que foulard. 1979, Trois-Pistoles (Riv.-du-L.; vieilli). - *Le [skaf], c'était un foulard de soie; c'était léger. Y avait des [skaf] pour les hommes pis des [skaf] pour les femmes*. 1979, St-Vallier (Bell.). - *Le [skarʃ], c'était assez chic; on mettait pas ça pour travailler, c'était pas assez chaud. La cravate, elle était plus chaude, elle, en laine. Ça aussi, c'était plus chic que la crémone*. 1979, *id.* - *Un [skarʃ] carreauté*. 1979, Château-Richer (Montmor. 1; rem. du témoin : employé par les voisins, chez nous on disait foulard). - *Un scaf, c'est un foulard, y a pas de différence; un scaf, c'est ni plus ni moins un foulard qu'on met en dedans, une affaire droite que tu mets en dedans; pis un foulard, c'est la même chose pour moi, exactement le même format, la même chose*. 1979, Québec. - *Les hommes avaient un foulard... Y en a qui appelaient ça un scarf, mais c'est le mot anglais...; ça c'était pour les hommes*. 1979, *id.* - *Chez nous, on disait un scarf. Scarf, c'est le foulard d'aujourd'hui; c'était la même chose. Les hommes pis les femmes y s'enroulaient dans le cou avec ça, tu sais; y en a qui étaient très longs*. 1979, *id.* (désigne p.-ê. également le cache-nez dans ce contexte, v. ci-dessous). - [skaf] m. : cache-col porté surtout par les hommes. 1979, St-Tite (ChAMPL.). - *Scarf : foulard de cou de toilette (hommes, femmes)*. 1979, Mistassini (Lac-St-Jean-O.). - (Acad.) *Dans beaucoup d'endroits on dira foulard et très souvent scarf*. 1979, Acadie en gén. (témoignage du Père A. Chiasson). - (F.) *Un foulard... j'ai honte d'appeler ça une scarf*.

1979, Québec. - *Le mouchoir servait aussi dans l'habit de cérémonie... ça remplaçait la scarf, si vous voulez.* 1979, id. - *Mets ta [skaf] (foulard pour homme).* 1979, St-Augustin (Portn.). - (Franco-amér.) *Mettre une scarf (foulard).* 1959, Lowell (Mass.; FSPFC).

Un certain nombre de témoins interrogés ne connaissent pas le mot. D'après l'ALEC 1948, *scarf* serait répandu surtout dans la partie ouest du territoire québ. et en Ontario; il est également bien vivant sur la Côte-Nord et en Acadie. L'ALEC indique que *scarf* est généralisé du genre m.

MÉTAL. - (F.) [...] *ils [négociants] vous proposent une scarf [ital.] [...].* 1873 env. (1898), SulteLangFr 101 (cite un texte du voyageur français Francisque Michel).

#### Sens marginal

- Cache-nez.

ENO. - *Scarf... ah oui! C'était comme une crémone qu'on met par dessus là, qu'on peut attacher en avant là, c'est comme un foulard, un foulard en lainage.* 1979, Québec.

---

[Senti comme un anglicisme à proscrire, *scarf* n'est attesté, sauf exception, ni dans les œuvres littéraires ni dans les ouvrages dits techniques.

v. *foulard*.]

BIBL. - Di; Lor (subst. m.); ALEC 1948; HullWinds; LockeBr 167 (subst. m. ou f.).

HIST. - Emprunt de l'angl. *scarf* "cache-col" au milieu du XIXe s. (1855 au m.; vers 1873 au f.).

Vivant dans des parlars franco-américains de la Nouvelle-Angleterre (v. Bibl.).

Attest. : 91.

Septembre 1979.

THE IMPORTANCE OF NEGATIVE TRANSFER\*  
IN THE SPEECH OF NEAR-BILINGUALS

Ronald Sheen

Résumé: Certains linguistes oeuvrant dans le domaine de l'analyse des erreurs, et en particulier ceux qui ont adopté une approche psycholinguistique développementale, ont tendance à rejeter l'interférence de la langue maternelle comme facteur majeur dans la production des erreurs lors de l'apprentissage des langues étrangères. D'autres, par contre, défendent toujours la position fondamentale des tenants de l'analyse contrastive. Cette divergence découle en partie du manque de précision dans la définition du terme "interférence de la langue maternelle". Cet article a notamment pour but de préciser davantage cette définition et démontre en utilisant la performance de neuf quasi-bilingues que l'interférence de la langue maternelle est de loin le facteur le plus important dans la production des erreurs. De plus, nous cherchons à montrer que les erreurs dues à ce facteur sont les plus susceptibles de donner lieu au processus de fossilisation.

\* This article has appeared in IRAL N° 2, 1980.

---

Ronald Sheen, Docteur de 3e cycle (Paris VII<sup>e</sup>), professeur agrégé (linguistique) au Département de langues et linguistique de l'Université Laval (Québec).

***Langues et linguistique, n° 6, 1980***

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

**ISSN 0226-7144**

**li.ulaval.ca**



During the last decade or so increasing interest has been shown in the field of error analysis (henceforth EA). This interest has been manifested in various types of research into foreign language learning (henceforth FLL). The main thrust of this research has had two effects: one, negative, the other, positive. The latter has resulted in a developmental psycholinguistic approach to FLL which has proved far more fruitful and enlightening than the patently inadequate behaviouristic approach. The negative effect has been a marked tendency to minimize the importance of negative transfer (henceforth NT) in FLL. This development has had two major causes. On the one hand, EA being partly a reaction to contrastive analysis (henceforth CA), its protagonists have had a tendency to reject much that was associated with CA, particularly the overriding importance of NT; and on the other, a developmental approach to FLL has tended to maximize the importance of universal strategies in FLL which consequently leads to a rejection of language-specific factors such as NT. Dulay and Burt (1974 and 1975) have perhaps been the most extreme in the rejection of the importance of NT. The following three quotations are typical of their position:

"Children below the age of puberty will not make goofs that reflect transfer of the structure of their L<sub>1</sub> (mother tongue) onto the L<sub>2</sub> (second language) they are learning." (1974)

"The amount of actual syntactic interference in child second language speech is trivial - barely 5% of the syntactic errors observed." (1975)

"(CA)... does not account for a major portion of adult syntactic goofs." (1974)

However, they are not alone. Richards (1971a) Lance (1969) and George (1972) have taken similar though not so extreme positions.

In contrast to this tendency, voices have been raised to underline the importance of NT in FLL. Hocking (1973) maintains NT problems are more persistent than others and that it is such mistakes which tend to fossilize more than others. Cornu (1973) in similar vein, vehemently points out the learner of and/or speaker of a second language never escapes the influence of his mother tongue. Mougeon and Hébrard (1975) in their research on French-Canadian children of six years of age functioning bilingually in Ontario found that 70% of their lexical and grammatical errors in English were due to NT from French. In my own research on the English of French-Canadian students at University level over 60% of their lexical and grammatical errors were found to be due to NT.

Such disparity between researchers working in basically the same field is disquieting, to say the least. It may partly be explained by the speculative nature of EA. As EA is fundamentally concerned with mental processes and not with empirically verifiable results, each researcher will arrive at conclusions which will vary according to his view of those mental processes and his definition thereof. The definition of NT is a case in point. In the literature, its definition is normally given cursory treatment and defined as the transfer of some element or rule of the mother tongue or some previously-learned second or foreign language. Such a definition works reasonably well for clear-cut cases. There is little doubt that faced with an utterance such as "I have 15 years" by a French-speaker, one would have no hesitation in classifying it as an error caused by interference from the French "J'ai 15 ans". On the other hand, errors such as "goed" and "comed" made by a French-speaker must clearly be classified as being caused by some factor other than NT. Unfortunately, many errors do not lend themselves to such easy classification. Take, for example, the following errors, again made by French-speakers:

1. I go in Florida in winter.
2. He wanted to come back in Canada.

3. He went in another country.
4. I went in Ontario
5. When they came back in Quebec City.

In all these cases the students should have used "to" instead of "in". However, one cannot here talk about the transfer of an element from the mother tongue because there is no constant element. In the five sentences, the five prepositions are respectively in French "en", "au", "dans", "en" and "à". Richards (1971a) accounts for such errors by invoking analogy, thereby rejecting NT. I would suggest that both factors are involved. I maintain that the basic cause of the error is the fact that as far as prepositions are concerned, French does not differentiate between stative and directional verbs. Thus one can say "Je suis à Québec" and "Je vais à Québec", whereas in English one must change "at" to "to" when one switches from a stative to a directional verb. This causes the French speaking student learning English to extend his learning of such forms as "I live in Quebec" to "I am going to Quebec". Thus NT and overgeneralization are contributing factors.

Errors of this type, that is where both NT and some developmental or learning strategy are involved, clearly demonstrate the necessity for a more precise definition of NT which reflects more faithfully its actual functioning. I would suggest that more precision might be attained by including in the classification NT two distinct types: one, the type of NT seemingly manifested in the direct transfer of an element or rule from the mother tongue or some other foreign language as, for example, in errors such as "I will see you when I will arrive", "I am here since two days", "I only got two good notes from that professor" committed by French-speakers and resulting respectively from the direct influence of "... j'arriverai", "Je suis ici depuis deux jours" and "Je n'ai eu que deux bonnes notes de ce professeur"; and, two, the type of NT entailed in what Jain (1974) has called "cross association" of which the erroneous use of prepositions discussed above is an example. In such errors, NT is clearly involved as are also other factors such as overgeneralization, oversimplification and analogy.

When one examines errors that have been analyzed by workers in the field and one applies this refined definition of NT to them, it is clear that many of the errors classified as being due to factors other than NT would in fact be included in the second type of NT I have suggested. Dulay and Burt, for example, classify an error such as "I can to do" committed by a Spanish-speaker as not being due to NT. I would suggest that this is clearly a case of overgeneralization of the "to" infinitive but that the initial motivating factor in the overgeneralization is the fact that the infinitive in Spanish is invariable and that the Spanish-speaking learner's initial tendency is to associate the "to" form with it. Richards (1971a), as already explained, classifies a number of preposition errors as being due to factors other than NT where, in fact, as I have demonstrated in the case of French Canadians, the influence of NT is a factor. However, a point worthy of mention in the case of the much-quoted Richards' (1971b) data and that of Dulay and Burt (1974) is the fact that the mother tongue of the speakers who made the errors is not always given. It is, therefore, virtually impossible to refute the analyses offered. This tendency to discuss errors without mention of the mother tongue in question seems to be partly due to the assumption that if speakers of different languages make the same error then it must be due to factors other than NT. At first blush, this seems reasonably plausible. It should not, however, be advocated purely on the basis of this single criterion. It should be first verified that the mother tongues in question do not indeed share the same element or rule. In the case of the infinitive already discussed, for example, most European languages have an invariable infinitive. Speakers of such languages would tend to use the "to" infinitive because of the rule in their own language.

There is, however, a further complication. As indicated, there are cases where such verification demonstrates that the mother tongues in question do share the same rule. Another example is that of word order in certain indirect questions. Spanish-, French- and Italian-speakers tend to produce such errors as "I don't know who is John". An

examination of the three languages shows that they all share the same word order and that the errors are seemingly at least partially caused by NT. The complication is raised by the fact that the error is also made by children learning English as their mother tongue. Facts such as these have been used by Dulay and Burt and Richards, for example, to show that NT is not the cause of the error and to demonstrate that some universal is involved. This may well be the case. However, it might be further argued that an error produced by a number of students of the same or different mother tongues need not necessarily have the same cause as that of the native language learner. It seems to me quite plausible to argue that a child learning English as his mother tongue would make an error such as "I don't know where is it" because of the influence the frequently-used wh-questions while at the same time the second language learner's production of the same error has both the same cause but also the influence of the word order of his mother tongue. It is in this type of discussion that the speculative nature of error analysis is particularly evident and obliges one to curtail discussion, fall back on one's theoretical constructs and await supportive evidence from future research. Either one accepts the overriding influence of the mother tongue, which is my own position, or one takes the Dulay and Burt approach which seems to reject NT whenever it is possible to account for an error by some other factor. I feel that the former position is both intuitively more valid and also permits of a far more flexible approach to EA. Whereas the Dulay and Burt position appears to necessarily entail a rejection of NT, that is because of the priority given to the universality of language acquisition, whether it be native, second or foreign, my own position does not see any incompatibility between NT and universals, the difference between first and other language acquisition being simply explained by the fact that in the case of first language acquisition the universals function unimpeded by knowledge of another language while in all other instances it is patently not the case.

The importance of NT has also come under attack from another source. Taylor (1975) has shown that students learning English as a

second language make progressively less errors due to NT as they progress. Taylor expresses the position as follows: "With increased proficiency in the target language, (students)... rely proportionately less frequently on their native language grammar and rely more frequently on their ever-increasing knowledge of the target language, copying directly from it and overgeneralizing its rules." Most teachers on the basis of their experience would surely agree with this on a general level. However, my own experience shows that this progression is far from steady and can in fact reverse itself. That is to say that the importance of NT as compared to other factors may increase at certain points depending upon the content being learned and the age of the student. Furthermore, as the already-quoted Hocking points out and as my experience as a near-native speaker of French tends to indicate, the errors which tend to persist and consequently fossilize are those which are seemingly caused by NT.

Four aspects of the preceding discussion have motivated the research which is the basis of this paper. They are: (1) the general position of Dulay and Burt and others on the importance of NT; (2) their specific position on "syntactic goofs" made by adults; (3) the decreasing importance of NT in learners' errors as their learning progresses; (4) Hocking's position concerning the persistence of NT error in advanced speakers. The research undertaken was based on the hypotheses that 1 and 2 are false, that 3 is an oversimplification and is not borne out by the errors of very advanced learners and that 4 is basically valid. It entailed the analysis of the lexical and grammatical errors made by nine non-native speakers of English, all being of near-native proficiency. The data was collected by means of recorded interviews of approximately one half hour with each informant. The interviews were then transcribed and the errors taken out. They were subsequently classified into three categories: mistakes, using Corder's mistake/error dichotomy, errors due to NT and errors due to factors other than NT. For the analysis of the last two categories the definition of NT already specified was used.

Details of the informants, their errors and the analysis thereof are given in the appendix. Below are given the results of this analysis:

Informant	Total No of errors (excluding mistakes)	No of errors due to NT	% of errors due to NT	Total No of syntactic errors	No fo syntactic errors due to NT	% of syntactic errors due to NT	
A	22	17	77%	14	12	85%	
B	17	13	76%	7	5	70%	
C	12	9	75%	7	5	70%	
D	28	19	67%	16	14	87%	
E	10	7	70%	5	4	80%	
F	13	10	76%	5	5	100%	
G	9	9	100%	7	7	100%	
H	14	9	64%	9	7	70%	
I	6	4	66%	4	2	50%	
			Average 74%				Average 79%

These results clearly validate the four hypotheses and in a rather striking manner. The average of 74% for the proportion of errors due to NT is well above that accorded to it in much of the current literature on the subject. 79% for the proportion of syntactic<sup>1</sup> errors due to NT constitutes clear counter evidence to the Dulay and Burt position on "adult syntactic goofs". The results do not, however, invalidate necessarily Taylor's position on the decreasing importance of NT as compared to other interfering factors and could not, in fact, because they are not based on a longitudinal study. Nevertheless, they do demonstrate that the hypothesis cannot be extrapolated to include those who are at a very advanced stage in the learning process. As far as Hocking's suggestion that it is primarily NT related errors which persist in advanced learners, the percentages for the number of errors due to NT are a striking support for it. However, it should not necessarily be concluded that the errors do actually constitute cases of fossilization. As the Lamendella and Selinker paper given at Tesol 78 indicated, it is extremely difficult to decide if a particular element has fossilized. Nevertheless, it would certainly appear from these results that NT related errors are more likely candidates for fossilization than are others.

Although it is gratifying to have one's hypotheses supported to such an extent by one's research, it is of paramount importance to evaluate that research from the point of view of a devil's advocate. From that point of view, this present research may be criticized on a number of points. Perhaps the most serious criticism that may be made is that for work in the field of EA a half hour interview is insufficient to give an overall view of the errors which characterize a particular

1. Errors have been classified as syntactic when the erroneous use is clearly linked to some other element in the context, word order, prepositions and determiners being examples. Therefore, in the case of verb forms, error 3 of D (cf. Appendix), for example, is not syntactic whereas error 5 of C is.



informant's interlanguage. Secondly, it may be argued that the stress of an interview situation would prevent the informant's performance being a true reflection of his competence. My own experience is that emotional stress tends to increase the frequency of occurrence of NT related errors in my own French. In the third place, the research may be attacked in its relation to the first and second hypotheses on the grounds that near-bilinguals who have attained their high proficiency on the basis of learning the foreign language after puberty in high school and long stays in the country where it is spoken hardly represent the average type of students who have been the object of most research in EA. Lastly, the research is open to criticism on the grounds of the small number of informants and the high number of obvious variables associated with them.

These criticisms do have some validity. However, in answer to them the following points might be made. All the informants are colleagues with whom I have been in contact for between two and eight years during which time I have had frequent opportunity to observe their English. I was thus able to conclude that their performance during the interviews was reasonably similar to what I had observed elsewhere and that, therefore, stress was not an important factor. As to the question of the non-representativity of the informants in relation to the average foreign language learner, this is certainly valid. However, in terms of NT, it is worthy of note that one would normally expect such successful foreign language learners to be particularly aware of the dangers of NT. That the frequency of error due to NT is so high is consequently doubly significant. As far as the small number of informants is concerned and the lack of homogeneity in the group, these are certainly indicative of weakness in the research design. Ironically, its very heterogeneity may also be a strength for it underlines the fact that in spite of it there is consistency in the high frequency of NT related errors.

In conclusion then, I would defend the validity of the four hypotheses made and would maintain that the results show that at least for the type of foreign language learner concerned here that NT is the single most important factor in the causing of lexical and grammatical errors.

APPENDIX

ABBREVIATIONS USED IN ANALYSIS OF ERRORS:

N.T.	Negative transfer
W.O.	Word order
*	Error not analysed but judged to be caused by factors other than negative transfer

\*

\* \*

INFORMANT A            AGE: 57

Learned English at high school  
in France, spent 22 years in  
USA, Canada and the last 8 in  
Quebec City.

Mother tongue: French

ERRORS:

1. ... but they didn't *address themselves* to me in French. (address)  
N.T. French: s'adresser à.
2. ... but we had *very soon* a governess.  
N.T. Position of adverb in French.
3. ... I studied *all the time* in French.  
N.T. As for 2.
4. I started *only* to learn Russian grammar in high school.  
N.T. As for 2.
5. They would give *to their children* private lessons.  
\*
6. ... but he knew *well* French.  
N.T. As for 2.
7. He studied *in* Cambridge. (at)  
N.T. Confusion between "to" and "in" partly caused by use of "à" for both.
8. ... in *South* Virginia. (Southern)  
\*
9. ... but now since I *am teaching* ... (have been teaching)  
N.T. French: ... depuis que j'enseigne.
10. ... which corresponds *at* something logical in our mind. (to)  
N.T. French: ... qui correspond à quelque chose ...
11. ... who would know *well* French.  
N.T. As for 2.
12. If we had the *occasion* to meet for sport... (chance)  
N.T. French: occasion.

13. ... but I go *rather often* to Montreal.  
N.T. As for 2.
14. ... *it* is a young girl. (she)  
N.T. French: C'est une jeune fille.
15. She chose a career and not *the* married life. (Ø)  
N.T. French: la vie mariée.
16. ... she fall\_ in love. (falls)  
Mistake.
17. ... he *was dancing* well but as an actor he was not good. (danced)  
\*
18. ... she plays the role of a girl who is very *determined*.  
\*
19. She would walk across a stream, a kind of *torrent*. (a fast-flowing stream)  
N.T. French: torrent.
20. ... she is afraid of *anything*. (nothing)  
\*
21. ... and Julia is *mutilated*; she broke her legs. (badly hurt)  
N.T. French: mutilée.
22. ... she belongs to an organization which *fight*s the Fascists. (is fighting)  
N.T. French: qui combat le Fascisme.
23. It *is* a baker who took her. (was)  
N.T. French: C'est.

\*

\* \*

INFORMANT B

AGE: 45

Learned English at high school  
in Montreal, Canada, spent most  
of her life in Quebec.

Mother tongue: French

ERRORS:

1. ... they would wait for each *party* on one corner and then they would  
fight. (other)  
\*
2. But where my father went it was not an *experience*. (experiment)  
N.T. French: expérience.
3. There is an age when you need some *directions*. (direction)  
N.T. Possibly influence of French count noun "orientation".
4. ... at the school I was teaching \_ we had very long hours. (at)  
\*
5. I had *done* a very good summer in Toronto. (had)  
N.T. French: J'avais fait un très bon été ...
6. (talking about summer courses in Toronto) This told me, that ...  
N.T. This is certainly only marginal as an error. It has been included  
because it sounds a little odd in English and was almost certainly  
used because of the influence of the French. "Cela m'a dit."

7. I got B's and A's which was a very good proof that... (∅)  
N.T. French: une preuve (a count noun)
8. But I got so scary about the doctorate... (scared)  
\*
9. You had your full initiative when working for him. (You were free to use your own initiative)  
N.T. I find this error typical of many near-bilinguals. The error is not clearcut but sounds odd to the native speaker. In such cases one has to resort to a paraphrase to render the expression acceptable. In this case here it is the French, "Vous aviez votre entière initiative...", " which is the cause of the error.
10. My parents never spoke about serious things before us. (in front of)  
N.T. French: devant.
11. So now I'm ... I invite her for April. (I'm inviting)  
N.T. Hesitation here between the correct form and the seemingly French influenced "je l'invite".
12. I can't always dislodge one of the children to put her to bed. (get one of the children away from what she is doing...)  
N.T. French: déloger.
13. The children have never liked my working outside. (∅)  
N.T. French: à l'extérieur.
14. All this pent-up feeling that they have, they send it at someone. (direct, aim)  
N.T. French: envoyer.
15. I would count the number of fish I had taken. (caught)  
N.T. French: que j'avais pris.
16. If I had been here I would have been \_\_\_ in such problems. (involved)  
\*
17. I'm not in any worse situation as people who went through the strike. (than)  
N.T. Confusion caused by the fact that "que" in French may be used where "as" and "than" are used in English.

\*

\* \*

INFORMANT C                      AGE: 58                      Learned English at high school in Belgium; spent several years in England and Canada.

Mother tongue: French

ERRORS:

1. Yes, I agree to that (referring to a previously-stated argument and not a plan for the future) (with).  
\* A case where positive transfer would have produced the correct form. In French, one would say here, "Je suis d'accord avec cela."  
2. If you wanted to be a responsible for an exchange group ... (in charge of)  
N.T. French: un responsable.

3. I had to read my *relation* of what had been said. (account)  
N.T. French: relation.
4. He must be off his mind. (head)  
\*
5. ... that's something I *learn* to-day. (have learned)  
N.T. French: c'est quelque chose que j'apprends aujourd'hui.
6. I don't even remember if my trip was paid \_\_\_. (for)  
N.T. In French, "payer" is not followed by a preposition in this context.
7. So I had a very pleasant *contact* with M ... (So my contact with M ... was very pleasant).  
N.T. A similar error to number 9 of B. One has to resort to paraphrase to correct the expression. The error is caused by the possibility in French of saying, "J'ai eu un contact très agréable avec M ...".
8. Because St. Josephs in the meantime had been transformed into a university. *That's* in 1966. (That was...)  
N.T. Influence of the use of the present in French in this context.
9. So this book was sent to me for the *recension*. (review)  
N.T. French: recension.
10. ... to see if I was interested in a summer school *in* University Laval. (at)  
N.T. Cf. comment for number 7 A.
11. *The only* important things are not done here. (Only the...)  
\*
12. He was very *mundane*. (urbane)  
N.T. French: mondain.
13. The strike was really \_\_\_ nightmare for me. (a)  
Mistake

\*

\* \*

INFORMANT D AGE: 32

Learned English at high school  
in Quebec, spent four years in  
England doing PhD.

Mother tongue: French

ERRORS:

1. First I learned it at school *as* everybody in Quebec. (like)  
N.T. Confusion between "as" and "like" caused by the fact that "comme" is used for both in French.
2. I began in 5th grade or something like *this*. (that)  
\* Confusion between "this" and "that" is a very common error made by Quebec French speakers; however, negative transfer is not the root cause.
3. (at school) ... we *were reading* texts and trying to explain them. (used to read)  
\* This error is typical of that grey area which exists between the clear-cut cases of negative transfer and other errors. It is plausible to analyse this error on the basis of the association of the imperfect in

- French with the past progressive in English. However, such an analysis is not borne out in the interview by the correct choice of the simple past in English where the imperfect would be used in French. Indeed, the informant herself rejects the negative transfer analysis, saying, "... the error is due to a false conception of the rule in English."
4. Most of the time the teacher couldn't speak *very well* English. (W.0)  
N.T. French word order.
5. Well high school, would it *respond* to ...? (correspond)  
\*
6. I didn't go to Cegep because it *wasn't existing* at the time. (didn't exist)  
\* Cf. error 3.
7. I had to speak *during 4 years* in English. (for) (W.0)  
N.T. a) Confusion between "during" and "for" caused by the fact "pendant" can be used for both.  
N.T. b) French word order
8. In 2 or 3 months I would *catch up* if I were in Germany. (remember it)  
\* "Catch up": inappropriate here because the informant is not comparing herself with others.
9. They *were playing* basketball with the Séminaire. (used to play)  
\* Cf. error 3.
10. So we *were going* to these games ... (used to go)  
\* Cf. error 3.
11. You see there people *discussing* in reunions. (talking) (meetings)  
N.T. a) "discuter" may be used intransitively in French.  
N.T. b) French: réunion.
12. ... because you invited people *at home*. (Ø or "to your home")  
N.T. Tendency to overextend association of "à la maison" with "at home".
13. If I have a good *relation* with someone. (relationship)  
N.T. French: relation.
14. ... and I'm making \_ confession here. (a)  
Mistake.
15. I lack a *little bit* self-confidence. (W.0)  
N.T. French word order.
16. You don't know if people will be pleased to come *at home*. (Ø or "to your home")  
N.T. Cf. error 12.
17. But we were never invited *at* their home. (to)  
N.T. Confusion between "to" and "at" caused by the fact that the French "à" may be used for both.
18. It's not as *worse* as it was before. (bad)  
N.T. Confusion between "worse" and "bad" caused by the use of "pire" in Quebec French for both.
19. Being 4 years in England *learned* me a lot. (taught)  
N.T. Confusion between "learn" and "teach" caused by the fact that the French verb "apprendre" may be used for both.
20. ... which explains some of his reaction\_ . (reactions)  
Mistake.
21. ... but on the other *way* not trying to go *at extreme\_* . (hand) (to) (...s)  
\*
- N.T. b) Cf. error 17.  
c) Mistake.

22. We just measure the stereotypes that *are existing*. (exist)

\*

23. INTERVIEWER: Where they can write what they want?

INFORMANT: *That's it*. (That's right.)

N.T. French: C'est ça.

24. We have measure\_ of cultural identity. (...s)

Mistake.

25. ... in such a research. (Ø)

N.T. French: une recherche.

26. ... if you have a *very far* region. (distant)

N.T. French: très éloignée.

27. I *do* sports a lot. (play)

N.T. French: fais

28. I *do* squash. (play)

N.T. Cf. error 27.

\*

\* \*

INFORMANT E AGE: 59

Learned English at high school  
in France, spent a number of  
years in England and USA.

Mother tongue: French

ERRORS:

1. I was sent as a student *in* a grammar school. (to)

N.T. Confusion between "to" and "in" caused by "à" which may be used for both.

2. ... so when there was a talk of starting a translation programme. (Ø)

\*

3. The people above were extremely quiet and *cautious*. (discrete)

N.T. "Prudent" in French means both "cautious" and "discrete", among other things.

4. (Talking about the T.V. series "Duplessis".) It was not very dense; it was *dragging* on ...

\* Cf. error 3 D.

5. ... one movie which I *have seen* quite long ago. (saw)

N.T. French: J'ai vu.

6. They have a proper love *adventure*. (affair)

N.T. French: aventure.

7. The first part was magnificent but the second part was *dragging* terribly.

\* Cf. number 4.

8. I love *nature* here. (the countryside)

N.T. French: la nature.

9. We have a pool at *the* Sillery Plaza. (Ø)

N.T. French: au Sillery Plaza.

10. So we *take* an apéritif and go to the dining room. (have)

N.T. French noun: prenons un apéritif.

\*

\* \*



INFORMANT F            AGE: 35

Learned English at high school  
in Quebec, spent two or three  
years working in an English-  
speaking milieu.

Mother tongue: French

ERRORS:

1. ... and I didn't make *the* difference between slang and ordinary English. (any)  
N.T. French: je n'ai pas fait la différence.
2. I felt a little bit *constrained* by their religious habits. (restrained)  
N.T. French: contraint.
3. ... we were *discussing* together. (talking)  
N.T. Cf. error 11 D.
4. ... as much as the Guillaumeans were lost *in front of* generative grammar. (in the face of)  
N.T. Cf. error 10 B.
5. Sometimes he would *give* some jokes about that. (tell)  
\*
6. Sex is not the same topic, *if you want*. (I grant you)  
N.T. French: si vous voulez.
7. They are *doing* sex all the time. (having)  
\*
8. The sex is not *suggestive*. (does not arouse one)  
N.T. French: suggestif.
9. You think about something else from the *outstart*. (outset)  
\*
10. ... and there's this big boat *eating* up the submarines. (swallowing)  
N.T. French: ... qui mange les sous-marins.
11. (Talking about a film) I don't know *how it was*. (what it was like)  
N.T. French: ... comment il était.
12. She came to *have* a degree in piano. (get)  
N.T. French: avoir.
13. I don't know ... *I'm telling myself stories*. (I'm kidding myself)  
N.T. French: Je me raconte des histoires.

\*

\* \*

INFORMANT G            AGE: 49

Learned English at high school  
in Germany, married to an  
English-speaking Canadian.  
Spent 25 years in Quebec where  
she was functioned at home  
in English and at work in  
French.

Mother tongue: German

ERRORS:

1. I had a potato-*at the* head. (thrown at my head)  
N.T. German: am (an dem) kopf
2. ... no I think we\_\_ rather not touch it. ('d)  
Mistake.
3. He made us put *the* pencil in here (pointing to mouth) to get the English "r". (a) (N.B. This was the first time "a pencil" was mentioned)  
N.T. German: Er ließ uns den Bleistift in den Mund nehmen.
4. I *have made* an analysis of different methods for the Government once. (made)  
N.T. German: Ich habe ..... gemacht.
5. ... they have to pay \_\_\_ the service. (for)  
N.T. German: Sie müssen den *Dienst* bezahlen  
die Bedienung
6. ... a sovietic film.  
N.T. French: un film soviétique.
7. You see them *making* games. (playing)  
N.T. German: Man sieht sie Spiele machen.
8. She was after everyone who was *on* the party. (at)  
N.T. German: auf
9. ... it's so long ago *I've seen* it. (saw)  
N.T. German: ... gesehen habe.
10. I haven't had a minute since they *are* here. (have been)  
N.T. German: ..... seit sie hier sind.

\*

\* \*

INFORMANT H                      AGE: 48

Learned English at high school in Germany, spent most of like in Canada and USA. Now in Quebec functioning mainly in French as he has been doing for the last decade.

Mother tongue: German

ERRORS:

1. INTERVIEWER: So you were born in Germany?  
INFORMANT: *That's it.* (That's right)  
N.T. French: C'est ça.
2. Then I started learning by myself and *by* books. (with)  
\*
3. I knew I was *going* to Canada. (coming)  
N.T. German: ... gehen.
4. I learned *everyday* as many words as possible. (w.o)  
N.T. German: Ich lernte *jeden Tag* so viele Wörter wie möglich.

5. INTERVIEWER: You were able to retain the ones you had learned?  
INFORMANT: Yes, I *controlled* that frequently. (checked)  
N.T. German: kontrollieren.
6. In 1960, I became \_\_ citizen. (a)  
Mistake.
7. It's the story of a young boy of 16 or 17 years \_\_. (old)  
N.T. German: von 16 oder 17 Jahren.
8. His name *says something to me*. (His name seems to ring a bell.)  
N.T. German: Sein Name sagt mir etwas.
9. He (the German film director, Fassbinder, who is still alive) made about 30 films. (has made)  
\*
10. But here in Quebec I get to know all sorts of *clans* and families. (groups?)  
N.T. French: clans.
11. I have never been *in* Asia. (to)  
N.T. German: Ich bin nie *in* Asien gewesen.
12. None of them hits the *jackpot*. (jackpot)  
\*
13. That depends; I can make him *all* forget. (everything) (W.O)  
N.T. German word order: ... alles vergessen.
14. ... *dark* countries, dark continents, even. (unknown)  
\*
15. (Talking about the desire to eat candy) It's not *obliging*, it's not a passion. ( ? )  
\*

\*

\* \*

INFORMANT I                      AGE: 30                      Learned English at high school  
in Quebec, spent several years  
in USA, married to an American.

Mother tongue: French

ERRORS:

1. I had 2 brothers and 3 sisters; *we were 6*. (There were 6 of us)  
N.T. French: nous étions six.
2. We have a very good *relation*. (relationship)  
N.T. French: relation.
3. They have ceramic class\_\_. (classes)  
Mistake.
4. INTERVIEWER: What movies have you seen recently?  
INFORMANT: I saw "The Turning Point".  
INTERVIEWER: Tell me about it.  
INFORMANT: Well, I must say I *haven't seen it lately*. (I didn't see it recently)  
N.T. French: Je ne l'ai pas vu récemment.

5. It was very well *played*, with Anne Bancroft and Shirley Maclaine.  
(acted)

N.T. French: joué.

6. I very seldom to to *watch* a movie in French. (see)

\*

7. I don't follow politics that *close*. (closely)

\*

8. They will give me some address\_\_ of some of their friends. (addresses)  
Mistake.

BIBLIOGRAPHY

- CORDER, S. P., "The Significance of Learners' Errors." in *IRAL* V, 1967, 161-170.
- CORNU, M., "La France en direct, 1er degré, au fil des leçons." in *Bulletin Cila* 17, 1973, 30-47.
- DULAY, H. C. and BURT, M. K., "Goofing: An Indicator of Children's Second Language Learning Strategies." in *Language Learning*, Volume 22, No 2, 1972, 235-252.
- DULAY, H. C. and BURT, M. K., "You can't learn without goofing." in *ERROR ANALYSIS: Perspectives on Second Language Acquisition*. Ed. J. C. Richards. Longman, 1974, 95-123.
- DULAY, H. C. and BURT, M. K., "A New Approach to Discovering Universal Strategies of Child Second Language Acquisition." in *Georgetown University Round Table on Developmental Psycholinguistics*, 1975, 209-233.
- GEORGE, H. V., *Common Errors in Language Learning*. Rowley, Massachusetts, 1972.
- HOCKING, B. D. W., "Types of Interference." in *Focus on the Learner*. (ed. Oller, T. W. and Richards, J. C.) Newbury House, 1973, 88-95.
- JAIN, M. P., "Error Analysis: Source, Cause and Significance." in *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, (ed. Richards, J. C.) London, Longman, 1974, 189-215.
- LANCE, D., *A Brief Study of Spanish-English Bilingualism*. Final Report Research Project Orr-Liberal Arts - 15504. College Station, Texas, Texas A. and M. University, 1969.
- MOUGEON, R. and HEBREAD, P., 1975, "Acquisition et maîtrise de l'anglais par les jeunes bilingues de Welland." Franco-Ontarian Section, OISE, mimeo.
- RICHARDS, Jack C., 1971 a., "Error Analysis and Second Language Strategies." *Language Sciences*, 17, 12-22.
- RICHARDS, Jack C., 1971 b., "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis." *English Language Teaching*, 25, 194-219.
- SELINKER, L., "Interlanguage", in *IRAL* X 3, 1972, 209-231.

SELINKER, L., SWAIN, M. and DUMAS, G., "The Interlanguage Hypothesis Extended to Children." in *Language Learning*, Vol. 25, No 1, 1975, 139-152.

TAYLOR, B., "Adult Language Learning Strategies and their Pedagogical implications." in *TESOL Quarterly*, Vol. 9, No 4, December 1975, 391-399.

LANGUES ET LINGUISTIQUE, N° 6, 1980: 215-229

EMPLOI COMPARÉ DU TIRET  
EN ANGLAIS ET EN FRANÇAIS

Claude Simard

Résumé: *Il n'existe pas d'ouvrage qui fasse le recensement systématique des différents emplois des signes de ponctuation en anglais et en français. Ce travail comble cette lacune en ce qui concerne le tiret et pourra donc venir en aide aux traducteurs tant anglophones que francophones.*

---

Claude Simard, étudiant à la maîtrise (traduction), chargé d'enseignement (traduction) au Département de langues et linguistique de l'Université Laval (Québec).

***Langues et linguistique*, n° 6, 1980**

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

**ISSN 0226-7144**

**[li.ulaval.ca](http://li.ulaval.ca)**



Que l'usage soit roi, tous les traducteurs en conviennent et le proclament. Mais il arrive que deux traducteurs, s'appuyant sur la conception personnelle qu'ils se font de l'usage, soutiennent des points de vue diamétralement opposés. Ainsi, à propos du tiret, j'ai entendu un traducteur francophone et un traducteur anglophone prétendre que ce signe de ponctuation était plus fréquent dans leur langue de départ que dans leur langue d'arrivée, et que, par conséquent, nombre d'emplois du tirets ne "passaient" pas dans la traduction.

Qu'en est-il exactement? C'est à cette question que je me propose de répondre ici. Pour ce faire, je passerai d'abord en revue les emplois possibles du tiret dans chaque langue, en donnant des exemples et en faisant les comparaisons qui s'imposent avec l'autre langue; je verrai ensuite, en introduisant de nouveaux exemples et quelques données statistiques, si les traducteurs (tant francophones qu'anglophones) ajoutent ou éliminent des tirets en langue d'arrivée. Je tirerai enfin les conclusions qui s'imposent concernant la fréquence des tirets en anglais et en français.

En français, le tiret se rencontre dès 1611, selon le Grand Larousse de la langue française, mais il ne se répand qu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Aujourd'hui, il connaît une vogue sans précédent.

En premier lieu, le tiret sert à marquer le changement d'interlocuteur dans un dialogue, par opposition aux guillemets, qui indiquent le début d'une conversation. L'anglais, pour sa part, se contente chaque fois des guillemets.

"Vivement que tu reviennes..."

- Mais je ne veux pas retourner là-bas!

- Il faut, pourtant...

(SARRAZIN, *L'astragale*, p. 68)

Le tiret simple s'emploie encore, précédé ou non d'une virgule, pour mettre en relief un mot ou un groupe. A noter que cet emploi s'accorde avec le style romanesque ou littéraire, mais qu'il ne se rencontre à peu près pas dans la langue journalistique, par exemple. Cela tient à la valeur expressive qu'il prend dans ce cas.

Ces moments perdus seront d'ailleurs souvent des moments gagnés pour notre métier - et pour vous-mêmes.  
(DE BUISSET, *2 langues 6 idiomes*, p. 169)

C'est curieux: je viens de remplir dix pages et je n'ai pas dit la vérité - du moins pas toute la vérité.  
(SARTRE, *La nausée*, p. 20)

Les tirets, doubles en général, ont également pour fonction d'introduire un renseignement supplémentaire, une explication, une énumération, une opinion qui fait corps avec le reste de la phrase, qui n'en rompt pas le rythme. Ce signe de ponctuation est alors en concurrence avec la virgule

Loyal envers M. Trudeau - dont il ne partage pas toutes les convictions politiques - le député de Matane...  
(ROY, *Le Devoir*, 25 nov. 1978, p. 4)

... les Québécois qui - selon les derniers sondages - semblent encore majoritairement indécis...  
(DOYON, *Le Devoir*, 25 nov. 1978, p. 5)

ou le plus souvent avec les parenthèses (Damourette [p. 120] considère les tirets comme une variante inférieure des parenthèses, car l'unité de la forme - les tirets sont identiques au début et à la fin d'une incise - les rend moins nets).

Malgré un prix d'entrée exorbitant pour l'époque - 2 dollars -, on fait la queue pour voir ce film...  
(MARCEL & LAUZON, *Perspectives*, 25 nov. 1978, p. 13)

... les ventes réalisées par [les filiales à l'étranger] remplacent - quoi que prétendent certains - les exportations jusque-là assurées par les maisons-mères.  
(DE LAUBIER, *Le Monde diplomatique*, janvier 1975, p. 22)

Semblables aux parenthèses, les tirets doubles s'emploient encore, pour éviter toute ambiguïté, dans des phrases où il y a déjà une paire de parenthèses.

Dans certains cas, la mensualisation peut être favorable (quand, à une date donnée - celle du versement des tiers provisionnels - le total des sommes versées mensuellement est inférieur au montant versé des tiers provisionnels).  
(SIMON, *Le Monde diplomatique*, janvier 1975, p. 9)

Les tirets peuvent aussi annoncer un changement inattendu dans la succession des idées ou le passage brusque d'un sujet à un autre. Contrairement au cas précédent, les tirets rompent ici la phrase, ils introduisent une idée tout à fait nouvelle qui aurait pu faire l'objet d'une phrase distincte.

Comme tous les Anglais, il est irréductible - et il l'a répété - quant à la nécessité de conserver le Canada uni.  
(DAIGNEAULT, *Le Soleil*, 25 nov. 1978, p. 4)

Cette loi - et nous aurons l'occasion de vérifier notre assertion - constitue une des plus lourdes rançons du progrès.  
(BRUN, *La ponctuation et l'art d'écrire*, p. 122)

Paul a - malheureusement - échoué.  
(BALLY, *Linguistique générale et linguistique française*, p. 57)

Ce dernier exemple peut étonner à première vue. Charles Bally le donne à propos de ce qu'il appelle l'incise coordinative ("Vous avez renoncé - c'est fort heureux - à votre projet", qui s'écrit également: "Vous avez renoncé à votre projet; c'est fort heureux"). Quant à "malheureusement", l'auteur note, sans les donner, que le mot a deux sens (d'une manière très fâcheuse et par malheur). Si "Paul a malheureusement échoué" est ambigu, "Paul a - malheureusement - échoué" s'interprète plus facilement comme deux phrases coordonnées signifiant: "Paul a échoué; c'est malheureux".

Pour ce qui est de l'anglais, maintenant, disons d'abord que le tiret est plus ancien qu'en français. Il est déjà bien entré dans l'usage au début du XIX<sup>e</sup> siècle. De nos jours, on le rencontre très souvent, que ce soit dans les journaux, les romans ou les manuels. Le Merriam-Webster's compare le tiret simple à la virgule et aux deux points, et les tirets doubles aux parenthèses:

Le tiret s'emploie d'abord, comme en français, pour marquer un changement dans la succession des idées. On constatera que le tiret est simple alors qu'il est le plus souvent double dans ce cas en français.

Life just won't be the same without them -  
which, come to think of it, is what we said  
about C.D. Howe 20 years ago.  
(LYNCH, *The Gazette*, 25 nov. 1978, p. 12)

Le tiret se retrouve aussi dans les dialogues, pour indiquer que le personnage qui parle hésite ou est interrompu. Le tiret est parfois remplacé ici par des points de suspension, signe que le français emploie toujours dans cet usage.

George began, "May I ask -"  
"You may not," snapped the judge.  
(WYKOFF & SHAW, *The Harper Handbook of  
College Composition*, p. 674)

Le tiret marque en outre une omission. Ainsi, les romanciers anglais s'en servent pour ne pas préciser un nom ou une année (Mr B -, 18 -).

Le français emploie alors des astérisques (M. B\*\*\*) ou des points de suspension (M. B..., 18..).

Le tiret a encore comme fonction d'introduire un énoncé qui explique ce qui précède (il est alors considéré comme une variante des deux points)

... the voting [will] be held in time to allow the elected president to take office on Aug. 6, 1979 - Bolivia's national day.  
(*The Gazette*, 25 nov. 1978, p. 22)

[This pay boost] might be inflationary - everybody else... would presumably want massive pay hikes too.  
(*The Gazette*, 25 nov. 1978, p. 8)

ou, inversement, qui résume une série de mots ou d'expressions.

The maître d'hôtel, the captains, the crews of waiters, the kitchen and pantry staff - all had to be briefed...  
(COLLARD, *The Gazette*, 25 nov. 1978, p. 8)

Mr Lévesque says Québec would have to have exclusive power to make laws and raise taxes - That is, Québec would have full political sovereignty (or independence).  
(*The Gazette*, 14 oct. 1978, p. 8)

Précédant "that is", le tiret est en concurrence avec plusieurs autres signes de ponctuation. Chez un seul auteur et dans un même ouvrage, j'ai relevé les quatre exemples suivants, à quelques pages d'intervalle:  
...: that is, ... / ...(that is, ...) /. That is, ... / ..., that is, ...  
(Leech, *Semantics*, pp. 157, 165, 171 et 185).

Dans un autre emploi, semblable au français, le tiret sert à isoler une énumération qui pourrait également se trouver entre parenthèses.

A signal system of colored lights - green, yellow and red - was installed in the kitchen...  
(COLLARD, *The Gazette*, 25 nov. 1978, p. 8)

Le tiret anglais se rapproche encore du tiret français, mais il est beaucoup plus fréquent que ce dernier dans tous les genres de textes, lorsqu'il sert à mettre un énoncé en relief ou à annoncer une proposition qui doit frapper l'attention.

... the shah has built up huge, very well-equipped armed forces - 400,000 strong, with hundreds of combat aircraft and over 1,000 tanks.  
(DYER, *The Gazette*, 25 nov. 1978, p. 9)

He won because what he had to say about the United Nations and the need to prevent the spread of nuclear weapons conforms to the Labour Party's proper desires and instincts - and to Mr Wilson's.  
(QUIRK & al., *A Grammar of Contemporary English*, p. 651)

Ce dernier exemple est cité avec un point à l'endroit du tiret, mais les auteurs notent que le tiret est également possible. Il me paraît avoir une plus grande force expressive avec le tiret.

En dernier lieu, le tiret sert, à la façon d'une virgule, à introduire une apposition qui développe une idée à partir d'un mot repris du premier membre de la phrase.

This was an ailment that has bothered him for years - an ailment that was not going to be easily cured now.  
(IRMSCHER, *The Holt Guide to English*, p. 231)

The students say they owe their success to their unusual high school - a school born three months ago when...  
(ERNHOFER, *The Gazette*, 25 nov. 1978, p. 3)

Ce tour d'horizon de l'emploi des tirets en français et en anglais révèle que les tirets doubles se ressemblent fort d'une langue à l'autre, mais que les tirets simples sont beaucoup plus fréquents en anglais qu'en français, et ce dans tous les genres de textes.

Il s'agira maintenant de comparer quelques pages de textes originaux et traduits pour voir si les traducteurs ont respecté les principes exposés ci-dessus.

Mon premier exemple, pour la traduction de l'anglais au français, est le *Frankenstein* de Mary Shelley. Dans six ou sept pages, j'ai relevé six tirets simples et deux tirets doubles en anglais, et aucun en français. Il faut cependant noter que, l'original datant de 1818, la traduction peut avoir été faite dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle, ce qui expliquerait l'absence des tirets en français. Je n'ai toutefois pas trouvé la date de la traduction. En plus de l'exemple ci-dessous, j'ai noté deux tirets introduisant une apposition; l'un était rendu par un point, l'autre par une virgule.

I was their plaything and their idol, and  
something better - their child, the innocent  
and helpless creature bestowed on them by  
heaven...

(SHELLEY, *Frankenstein*, p. 33)

J'étais leur jouet et leur idole, et quelque  
chose de mieux encore: leur enfant, l'inno-  
cente et faible créature dont le Ciel leur  
avait fait don...

(SHELLEY, *Frankenstein*, p. 51)

Dans quelques pages de *Death in the Afternoon* d'Hemingway, j'ai compté deux tirets simples en anglais et en français, et un tiret double en français. L'exemple ci-dessous est un cas où le français se sert du tiret double là où l'anglais n'a pas de tiret.

But whoever reads this can only truly make  
such a judgement when he, or she, has seen  
the things that are spoken of...  
(HEMINGWAY, *Death in the Afternoon*, p. 1)

Mais pour porter un tel jugement d'une façon  
valable, il faut que le lecteur - ou la  
lectrice - ait vu les choses dont on parle...  
(HEMINGWAY, *Mort dans l'après-midi*, p. 7)

Un troisième et dernier exemple, tiré celui-ci d'une traduction  
utilitaire. Dans un article de neuf pages de la *Revue de La Banque du  
Canada*, j'ai dénombré un tiret simple en français et six en anglais, et  
deux fois plus de tirets doubles en anglais qu'en français (quatre contre  
deux). Voici un exemple où l'anglais se sert d'un tiret simple et le  
français le remplace par une virgule.

If we fail to do so we shall be only running  
in circles and getting nowhere - at least  
nowhere that we want to go.

Sinon, nous ne ferons que tourner en rond,  
sans pouvoir avancer, ou tout au moins sans  
avancer dans la direction qui nous convient.  
(BANQUE DU CANADA, *Revue*, décembre 1977, p. 6)

A noter que la valeur expressive du tiret est compensée en français par  
l'étoffement de la virgule par "ou".

Pour ce qui est de la traduction du français à l'anglais, je  
commencerai par un exemple tiré de *L'Etranger* de Camus.

C'était le même soleil que le jour où j'avais  
enterré maman et, comme alors, le front surtout  
me faisait mal et toutes mes veines battaient  
ensemble sous ma peau.  
(CAMUS, *L'Etranger*, p. 89)



It was just the same sort of heat as at my mother's funeral, and I had the same disagreeable sensations - especially in my forehead, where all the veins seemed to be bursting through the skin.  
(CAMUS, *The Outsider*, pp. 63-64)

Le tiret est introduit en anglais pour annoncer qu'on passe du général au particulier et pour éviter l'ambiguïté qui existerait si "especially in my forehead" était entre virgules (grammaticalement parlant, "where" pourrait alors se rapporter à "forehead" ou à "sensations").

Mon second exemple vient d'une douzaine de pages de *La Vénus d'Ille* de Mérimée. Aucun tiret en français, huit simples et six doubles en anglais. Comme l'exemple de Camus, celui-ci confirme ma conclusion sur la fréquence du tiret simple en anglais et en français.

Puis elle fit un mouvement involontaire, ou bien la personne qui était dans le lit en fit un, et elle sentit le contact de quelque chose de froid comme de la glace, ce sont ses expressions.  
(MÉRIMEE, *Colomba et dix autres nouvelles*, p. 311)

Then she made an involuntary movement, or else the other person in the bed made one, and she felt the touch of something as cold as ice - those are her very words.  
(MÉRIMEE, *The Venus of Ille and other stories*, p. 29)

Ensuite j'ai dépouillé sept pages de *La Chatte* de Colette. Mis à part les tirets employés dans les dialogues non rendus en anglais, j'ai relevé des tirets seulement en anglais (six simples et trois doubles), dont voici un exemple.

Enfin un tout petit Alain... attendait impatient que la fin du déjeuner lui permît de lécher en tous sens la cuiller du pot de miel, une vieille cuiller d'ivoire noircie et cartilagineuse.  
(COLETTE, *Oeuvres complètes VII*, p. 389)

Finally a very small Alain... waited impatiently for the moment when, the breakfast over, he might take the spoon out of the honey jar - an old ivory spoon, discoloured and tough - and lick it to his heart's content.  
(COLETTE, *The Cat*, p. 25)

En dernier lieu, j'ai lu une dizaine de pages de *L'Être et le néant* de Sartre: deux tirets doubles dans chaque langue, deux tirets simples de plus en anglais qu'en français (six contre quatre). L'emploi que je cite a une valeur expressive, mais le traducteur n'a pas conservé le tiret en anglais.

D'ailleurs la passivité du patient réclame une passivité égale chez l'agent - c'est ce qu'exprime le principe de l'action et de la réaction.  
(SARTRE, *L'Être et le néant*, p. 25)

Furthermore the passivity of the recipient demands an equal passivity on the part of the agent: This is expressed in the principle of action and reaction.  
(SARTRE, *Being and Nothingness*, p. lix)

En conclusion, plusieurs remarques s'imposent. D'abord, la fréquence de tiret varie beaucoup d'un auteur à l'autre. Si cette constatation ne ressort pas des citations données ci-dessus, un seul exemple suffira pour la justifier. En effet, le 25 novembre 1978, *Le Devoir* publiait en page 5 deux articles d'un tiers de page chacun: le premier comptait un tiret double, le second dix. Ensuite, le tiret peut prendre en anglais comme en français une valeur expressive. Cet emploi relève cependant de l'option et non de la servitude: le traducteur est libre de conserver ou non le tiret, ce qui explique que la dernière citation de Sartre ne corresponde pas aux principes énoncés plus haut. En troisième lieu, je crois pouvoir répéter, après avoir passé en revue les exemples de traduction, que le tiret simple est d'emploi général dans toutes les sortes de textes en anglais et qu'il est d'un emploi modéré dans les textes littéraires en français. Les traducteurs anglophones devront donc être

conscients de cette ressource et l'employer à bon escient. Quant aux tirets doubles, enfin, je maintiens la constatation faite dans le corps du travail. D'une langue à l'autre, la différence est plus de degré que de nature. Sauf exception, les tirets doubles sont plus fréquents en anglais qu'en français, mais, s'ils sont d'un emploi modéré dans le texte de départ, rien n'empêche de les laisser tous dans le texte d'arrivée.

BIBLIOGRAPHIE

Textes dépouillés

- BANQUE DU CANADA, *Revue*, décembre 1977.
- CAMUS, Marcel, *L'Étranger*, Paris, Gallimard, 1963, 179 p.
- CAMUS, Marcel, *The Outsider*, Penguin Books, 1976 (c. 1942).
- COLETTE, *Oeuvres complètes*, Paris, Flammarion, 1973, 466 p.
- COLETTE, *The Cat*, New York, Farrar & Rinehart, 164 p.
- DE BUISSERET, Irène, *2 langues 6 idiomes*, Ottawa, Carlton-Green, 480 p.
- HEMINGWAY, Ernest, *Death in the Afternoon*, New York, Scribner, 1960, 515 p.
- HEMINGWAY, Ernest, *Mort dans l'après-midi*, Paris, Gallimard, c. 1960, 320 p.
- Le Devoir*, 25 novembre 1978.
- LEECH, Geoffrey, *Semantics*, Harmondsworth, Penguin, 1974, 386 p.
- MÉRIMÉE, Prosper, *Colomba et dix autres nouvelles*, Paris, Gallimard, 1973, 506 p.
- MÉRIMÉE, Prosper, *The Venus of Ille and Other Stories*, Oxford University Press, 1966, 238 p.
- Perspectives*, 25 novembre 1978.
- SARRAZIN, Albertine, *L'astragale*, Paris, Jean-Jacques Pauvert, 1965, 192 p.
- SARTRE, Jean-Paul, *Being and Nothingness*, New York, Philosophical Library, c. 1965, 636 p.
- SARTRE, Jean-Paul, *La nausée*, Paris, Gallimard, 1938, 249 p.
- SARTRE, Jean-Paul, *L'Être et le néant*, Paris, Gallimard, 1976, 691 p.
- SHELLEY, Mary, *Frankenstein*, New York, New American Library, 1965, 224 p.
- SHELLEY, Mary, *Frankenstein*, Verviers, Editions Gerard & Co., 1964, 406 p.
- The Gazette*, 25 novembre 1978.

Références

- BALLY, Charles, *Linguistique générale et linguistique française*, 4e ed., Berne, Francke, c. 1965, 440 p.
- BRUN, Jean & DOPPAGNE, A., *La ponctuation et l'art d'écrire*, Bruxelles, Baude, 240 p.
- DAMOURETTE, Jacques, *Traité moderne de la ponctuation*, Paris, Larousse, c. 1939, 144 p.
- Grand Larousse de la langue française*, Tome cinquième, Paris, Larousse, 1976.
- IRMSCHER, William, *The Holt Guide to English*, Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1972.
- LEGAL, Etienne, *Apprenons à ponctuer*, Paris, Delagrave, c. 1933, 118 p.
- QUIRK, Randolph & al., *A Grammar of Contemporary English*, London, Longman, 1972, 1120 p.
- WYKOFF, George Steward & SHAW, Harry, *The Harper Handbook of College Composition*, 3d ed., New York, Harper, c. 1962, 772 p.
- Webster's Third New International Dictionary*, Springfield, G. & C. Merriam Company, 1966, 2662 p.

COMPTE RENDU

Connolly, Guy. *Linguistique descriptive. Méthodes et applications en Phonologie et en Morphologie*. Guérin, Montréal, 1978.

Ce manuel, édité grâce à une subvention du Service Pédagogique de l'Université de Montréal, surprend agréablement par sa conception didactique. Constitué du manuel proprement dit et d'un cahier contenant des questions et des exercices pratiques, le tout accompagné de deux bandes magnétiques, ce cours présente une structure modulaire et un cheminement par objectifs qui en font un ensemble de grand intérêt pédagogique. Le souci didactique est poussé à un point tel que même des itinéraires et un échéancier possibles sont suggérés. Mais qu'à cela ne tienne, les modules sont relativement indépendants les uns des autres [ou constituent des blocs relativement indépendants, tels les modules XVII et XVIII consacrés à la phonologie générative] pour que l'on puisse les aborder en toute liberté.

Les limites — et les carences — sont annoncées par le titre lui-même. D'un côté, parti est clairement pris dans tout le manuel pour l'approche "descriptiviste" nord-américaine qui conduit à sacrifier la réflexion et la discussion théoriques [les principes sont généralement présentés sous forme de petites sentences sans appel], au profit de l'acquisition d'une méthode d'analyse des faits présentés. En fait, l'auteur vise avant tout le développement chez l'étudiant de pratiques d'analyse d'un corpus. Quoi qu'on puisse penser de ce choix de M. Connolly, on ne saurait ne pas apprécier la rigueur avec laquelle il s'y tient et l'abondance et la

richesse des "corpora" qui sont ainsi offerts en pâture à l'apprenti-analyste. D'un autre côté, les lisières qui balisent le contenu de ce manuel suivent le contour — comme l'avoue le titre — des études phoniques et morphologiques. En fait, on peut affirmer que plus de la moitié des pages de ce livre ne concernent que l'aspect phonétique-phonologique du langage. Car aux chapitres qui lui sont directement consacrés (modules I - II - III - VI - VII - VIII - IX - XVIII - XIX), s'ajoute le fait que d'autres sections, telles le module XII — acquisition du langage, XIV — sociolinguistique, XVI — langages pathologiques et XVII — apprentissage d'une langue seconde traitent ces thèmes essentiellement sous l'angle phonologique. On peut même faire remarquer, en ce sens, que le module XIII, consacré à l'orthographe n'envisage la langue écrite que comme un simple transcodage de l'oral, négligeant ainsi le fonctionnement relativement indépendant du code écrit par rapport au code oral dans les cultures hautement "littérisées".

Dans ce cadre et avec les limites signalées, le manuel de M. Connolly constitue sans doute un apport appréciable à l'enseignement de la linguistique au Québec. Par son souci didactique, par la clarté de la présentation, par la modestie même de l'auteur qui, en général, préfère s'effacer derrière des textes d'auteurs qui font autorité dans le domaine choisi, ce manuel sera utile pour tout étudiant désirant s'initier à la science linguistique. Et il n'est pas exclu que les professeurs de langue, et même des professeurs de linguistique, pourraient en utiliser quelques chapitres pour enrichir leurs cours.

Le soin apporté à la présentation n'exclut pas la présence de quelques coquilles [page 65: Lavov pour Labov] et de quelques concepts discutables tels que "l'agrammaticalité de la parole" (p. 109); les "langues orales" [pour l'aspect oral

des langues] (p. 21); les allophones conditionnés "physiologiquement" [au lieu de "phonologiquement" selon la formule consacrée] (p. 57). M. Connolly a sans doute raison d'utiliser un style simple et direct, mais cela ne saurait excuser le niveau familier, voire négligé, de quelques passages; comme (p. 169): "Pour être certain qu'il s'agit bien de deux systèmes, il faut montrer que le locuteur passe d'un système à l'autre et s'il s'agit de "variation libre", il faut montrer que le locuteur ne bouge pas. (C'est nous qui soulignons). De même, "dressement de la liste des distributions" ne semble pas approprié (pas plus, évidemment que "dressage"). Parfois, une erreur grammaticale rend la phrase incompréhensible: (p. 145) "Sans contredire la théorie de Jakobson, de telles observations [celles de Susan Ervin-Tripp] ne peuvent servir à infirmer ou à confirmer ses hypothèses". La phrase n'a de sens qu'en enlevant la négation "ne", dont rien ne justifie ici la présence.

Une mention spéciale pour le module XX, "Attitudes face à la langue, au Québec": cette préoccupation pour les attitudes semble tenir profondément à coeur à l'auteur, sans doute avec raison. Le volume s'ouvre en effet par une introduction sur les attitudes et se termine par le module mentionné. "Imprimatur"? Patte blanche qu'il faut montrer dans certains milieux universitaires? Le fait est que les dix-neuf autres modules ne semblent guère s'y référer, si ce n'est par le souci constant de l'auteur d'introduire des exemples de "français québécois", ce qui n'a pas besoin de justification dans un manuel destiné à être utilisé au Québec. Le module XX, en tout état de cause, attirera l'attention du lecteur qui sera sans doute déçu, car au lieu d'élever le débat, l'auteur nous présente une querelle maison, dans laquelle on répond à des jugements erronés par des pétitions de foi "populistes" et, somme toute, démagogiques. Dommage, car le lecteur reste sur sa faim.



Et M. Connolly reste en dette envers le public, car nous ne doutons pas que ce manuel ne constitue qu'une étape dans sa contribution à l'enseignement de la linguistique au Québec, qui s'annonce très positive.

Gerardo Alvarez  
Université Laval

---

Gerardo ALVAREZ, Docteur de 3e cycle en linguistique (Université de Paris), professeur titulaire (didactique des langues) au Département de langues et linguistique de l'Université Laval (Québec).

COMPTE RENDU

A. Rey, *La terminologie: noms et notions*, Que sais-je?  
No 1780, Paris, P.U.F., 1979.

L'ouvrage d'Alain Rey paru il y a quelques mois a pour effet de combler une lacune importante: la non-attestation de la terminologie comme discipline scientifique dans les encyclopédies de langue française même les plus récentes.

Le no 1780 de la collection *Que sais-je?* vient donc de remédier à cette situation et consacrer, en quelque sorte, une discipline qui connaît un essor considérable depuis une dizaine d'années.

C'est un ouvrage qui constitue une présentation de la terminologie. Il se compose de trois chapitres —: I. Origines et genèse; II. Problèmes théoriques; III. Les pratiques terminologiques — qui devraient normalement donner au lecteur un bon aperçu de la terminologie. Malheureusement, le philosophe a refait surface chez A. Rey, et semble lui avoir fait perdre de vue que la terminologie n'est pas une discipline philosophique en soi. Le terminologue ou le traducteur non initié aux théories philosophiques qui bute constamment, dans les deux premiers chapitres (50 pages), sur des termes comme "mentalisme", "innéisme", "pseudo-aristotélisme", "nominalisme", "platonisme", etc., développe rapidement un certain "négalisme"... De toutes ces grandes dissertations philosophico-socio-linguistiques, il est pratiquement impossible d'extraire une définition extensive et satisfaisante de la terminologie.

Au troisième chapitre cependant, on a plaisir à retrouver le lexicologue. Le style et les idées sont plus accessibles

et on découvre enfin qu'il est vraiment question de terminologie. Après avoir analysé les besoins terminologiques (description, transmission, normalisation) et les diverses "procédures" (p. 67) et méthodes terminologiques (création et adaptation des termes), A. Rey traite de la problématique de la terminographie\* dont le rôle est de "maîtriser, décrire et contrôler [les ensembles notionnels], par des méthodes et des procédures adéquates, en partie originales, en partie empruntées à d'autres disciplines (lexicographie, documentation, traduction)." Il donne un bref aperçu des différentes étapes de la démarche pratique en terminologie: détermination d'un domaine (théorique ou technique), analyse du champ terminologique\*\*, analyse notionnelle, analyse linguistique sur corpus (dépouillement), définition de l'unité ou découpage, choix des unités. Bien qu'il ait prévenu le lecteur que les deux étapes "définition de l'unité ou découpage" et "choix des unités" constituent un problème important en terminologie, l'auteur n'en passe pas moins brièvement et de façon relativement superficielle sur ces sujets.

Il est ensuite question des niveaux d'informations tirés d'une recherche terminologique (niveaux linguistique, notionnel et sémantique, documentaire) et du support physique de l'information: la fiche. Dans les dernières pages, le lecteur fait connaissance avec les banques de données terminologiques, les institutions qui font de la terminologie, certaines politiques linguistiques (au Québec, par exemple), les organismes de normalisation, etc...

A. Rey conclut son ouvrage sur une distinction entre les objectifs de la terminographie et ceux de la terminologie.

---

\* Pour Alain Rey, la terminographie est à la terminologie ce qu'est la lexicographie à la lexicologie.

\*\* Par analogie avec champ sémantique, champ lexical.

Selon lui, le vrai domaine de la terminographie "est celui de l'"aménagement" sociolinguistique et culturel dans l'échange des informations." La fonction théorique de la terminologie "encore mal assumée et peu élaborée, serait celle d'une étude, aussi scientifique que son objet, des relations entre systèmes de termes (lesquels sont une sous-classe des systèmes symboliques) et ensembles fonctionnels de jugements conceptualisés."

Bien sûr, un tel ouvrage s'imposait. Cependant, on ne peut que regretter que l'auteur n'ait pas réussi à présenter la terminologie comme une discipline qui a pour but principal de faciliter la communication. Par ailleurs, il est intéressant de constater qu'Alain Rey se réfère souvent aux travaux de l'école québécoise en terminologie. Il souligne l'effort de systématisation et de théorisation articulé à l'expérience de l'activité terminologique au Québec et au Canada et ajoute que l'aspect sociolinguistique de la théorie terminologique, "sa méthodologie, ses implications pédagogiques — formation de terminologues — sont particulièrement remarquables en Amérique du Nord francophone".

En conclusion, c'est un ouvrage que tout terminologue intéressé au développement d'une théorie de la terminologie se doit de lire; il nous reste à espérer, toutefois, que les terminologues pourront un jour prendre connaissance d'une véritable théorie de la terminologie.

Diane Duquet-Picard  
Université Laval

---

Diane DUQUET-PICARD, étudiante à la maîtrise en traduction et terminologie (option terminologie), assistante de recherche au Département de langues et linguistique de l'Université Laval (Québec).