



HAL
open science

Travaux des doctorants du CRISCO 2008-2009

Lise Hamelin, Anna Maria Perrone, Chaaban Abdel Ghany, Benoît Brard,
Nadia Ibrahim

► **To cite this version:**

Lise Hamelin, Anna Maria Perrone, Chaaban Abdel Ghany, Benoît Brard, Nadia Ibrahim. Travaux des doctorants du CRISCO 2008-2009. Cahiers du CRISCO (Univ. Caen), 2009, 28, pp.1-70. hal-01834443

HAL Id: hal-01834443

<https://hal.science/hal-01834443>

Submitted on 10 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Cahier du CRISCO
n°28

Octobre 2009



Centre de
Recherches
Inter-langues
sur la Signification
en COntexte
E. A. 4255

Coordonné par
Lise Hamelin

TRAVAUX DES DOCTORANTS DU CRISCO

2008-2009

CRISCO

Université de Caen (Bât. Sciences Porte SA S13), 14032 CAEN CEDEX
Tél. : 02 31 56 56 27 — Fax : 02 31 56 54 27 — Site web : www.crisco.unicaen.fr
Courriel direction : franck.neveu@unicaen.fr
Courriel secrétariat : liliane.docquiert@unicaen.fr

Le *Centre de Recherches Interlangues sur la Signification en Contexte* (CRISCO) contribue au débat linguistique à l'aide de trois outils éditoriaux :

I

Syntaxe & Sémantique

Revue de linguistique créée en 2000 aux Presses Universitaires de Caen

Responsables de la revue : J. FRANÇOIS & N. LE QUERLER

Comité de rédaction : E. DELENTE, J. FRANÇOIS, E. GILBERT, C. GUIMIER, I. HAIK, M. KRAUSE, D. LEGALLOIS, V. LENEPEU, N. LE QUERLER, F. NEVEU, R. RENAULT.

Comité scientifique : P. BLUMENTHAL (Cologne), A. BORILLO (Toulouse-le-Mirail, Toulouse II), M. CHAROLLES (Sorbonne Nouvelle, Paris III), B. COMBETTES (Nancy II), J.P. DESCLES (Paris-Sorbonne, Paris IV), D. GEERAERTS (Louvain), B.N. GRUNIG (Paris VIII, Vincennes – Saint-Denis), P. HIRSCHBUHLER (Ottawa), G. KLEIBER (Sciences Humaines, Strasbourg II), P. KOCH (Tübingen), B. LAMIROY (Louvain), A. LEMARECHAL (Paris-Sorbonne, Paris IV), R. MARTIN (Paris-Sorbonne, Paris IV), S. MEJRI (Villetaneuse, Paris XIII), C. VET (Groningen), B. VICTORRI (CNRS, Paris).

n°1	<i>Connecteurs et marqueurs de connexions</i> , sous la direction de Claude GUIMIER (mars 2000)
n°2	<i>Sémantique du lexique verbal</i> , sous la direction de Françoise CORDIER, Jacques FRANÇOIS et Bernard VICTORRI (avril 2001)
n°3	<i>Les grammaires du français et les “mots outils”</i> , sous la direction de Gudrun LEDEGEN et Nathalie ROSSI (mars 2002)
n°4	<i>La valence vue d'Allemagne</i> , sous la direction de Peter BLUMENTHAL et Peter KOCH (mars 2003)
n°5	<i>Polysémie et polylexicalité</i> , sous la direction de Salah MEJRI (avril 2004)
n°6	<i>Aux marges de la prédication</i> , sous la direction de Irmtraud BEHR, Jacques FRANÇOIS, Anne LACHERET-DUJOUR & Florence LEFEUVRE (décembre 2005)
n°7	<i>La terminologie linguistique – Problèmes épistémologiques, conceptuels et traductionnels</i> , sous la direction de Franck NEVEU (mars 2007)
n°8	<i>Éléments de relation : de la phrase au texte</i> , sous la direction de Claude GUIMIER (décembre 2007)
n°9	<i>Texte, documents numériques, corpus. Pour une science des textes instrumentée</i> , sous la direction de Mathieu VALETTE (décembre 2008)

II

Bibliothèque de Syntaxe & Sémantique

collection de linguistique créée en 2002 aux Presses Universitaires de Caen

<i>Traits d'union</i> , sous la direction de Nicole LE QUERLER & Georges KLEIBER [Actes des <i>Journées de Linguistique Rhénane</i> de novembre 2000, organisées par SCOLIA et le CERLICO] (mai 2002)
<i>L'adjectif en français et à travers les langues</i> , sous la direction de Jacques FRANÇOIS [Actes du colloque de Caen, 28-30 juin 2001] (janvier 2005)
<i>Composition syntaxique et figement lexical</i> , sous la direction de Jacques FRANÇOIS & Salah MEJRI [Actes de l'atelier franco-tunisien de Caen, septembre 2002] (printemps 2006)

SOMMAIRE

Avant-propos <i>Lise Hamelin</i>	2
Traduction commentée du texte de De Palo Marina, 2001, <i>La conquista del senso, la semantica tra Bréal e Saussure</i> [A la conquête du sens, la sémantique de Bréal à Saussure] <i>Anna Maria Perrone</i>	3
La lecture entre le décodage et la compréhension <i>Chaaban Abdel Ghany</i>	16
Premiers pas vers un repérage des voyelles pour un calcul automatique du mètre <i>Benoît Brard</i>	31
Les stratégies d'apprentissage : comment aider les apprenants dans leur acquisition des connaissances <i>Nadia Ali Elsayed Ibrahim Said</i>	46
<i>For, to, et valeur causale</i> <i>Lise Hamelin</i>	57

AVANT PROPOS

Au cours de l'année universitaire 2009-2010, les doctorants du laboratoire CRISCO se sont pour la première fois réunis dans le cadre d'un séminaire dédié. Les rencontres, trimestrielles, ont permis aux uns et aux autres de présenter leur travail, illustrant ainsi la grande diversité des thèmes de recherche abordés au sein de l'équipe.

Ainsi, Anna Maria Perrone aborde les difficultés techniques liées à la traduction d'un ouvrage scientifique. Chaaban Abdel Ghany envisage le rôle de la lecture dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. De son côté, Benoît Brard s'intéresse au traitement automatique du vers et à l'identification de la syllabe. Nadia Ali Elsayed Ibrahim Said nous parle des différents types de connaissance mise en œuvre lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, et de leur mode d'acquisition. Enfin, Lise Hamelin se consacre à la question du rôle des éléments du contexte dans la construction de l'interprétation associée à une préposition.

La mise en place de ce séminaire n'aurait pas été possible sans l'assistance de Martine Grenèche, secrétaire-gestionnaire du laboratoire CRISCO jusqu'en décembre 2008, puis de Liliane Docquier, qui lui a succédé, sans la patience et les conseils du directeur du CRISCO Franck Neveu, ainsi que l'aide de Benoît Brard pour l'organisation des premières séances. Enfin, mes remerciements vont aux participants, qui ont fait vivre ce séminaire pour sa première édition.

Lise Hamelin

Anna Maria PERRONE

INTRODUCTION À MA THÈSE DE DOCTORAT : TRADUCTION CRITIQUE ET ÉTABLISSEMENT DU TEXTE

De Palo Marina, 2001, *La conquista del senso. La semantica tra Bréal e Saussure* [À La conquête du sens. L'aventure sémantique de Bréal à Saussure], Roma, Carocci

Résumé : Le sujet de mon mémoire de thèse est la traduction commentée du livre de Marina De Palo (2001), *La conquista del senso. La semantica tra Bréal e Saussure* [À la conquête du sens. L'aventure sémantique de Bréal à Saussure], Roma, Carocci. La recherche a porté sur le travail documentaire dans la langue de départ (italien) et dans la langue d'arrivée le français. Le thème que j'ai étudié regarde la linguistique saussurienne mise en rapport avec la linguistique de Bréal et particulièrement certains aspects de la réflexion sur le signifié qui s'est développée en Europe à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle jusqu'au début du XX^e siècle.

Abstract : My PhD dissertation is a critical translation of Marina De Palo's book, (2001), *La conquista del senso. La semantica tra Bréal e Saussure*, [The conquest of meaning. Semantics from Bréal to Saussure], Roma, Carocci. The documentary research was led in the initial language (Italian) and in the final language (French). The subject that I studied concerns saussurean linguistics compared with Bréal's linguistics and, more accurately, some aspects of the reflections on meaning which developed in Europe from the second half part of the XIXth century until the beginning of the XXth century.

1. Introduction

L'intérêt de traduire et de commenter le texte de Marina De Palo (2001) réside dans le fait que ce livre met en lumière certains aspects qui sont d'une grande actualité dans la théorie saussurienne sur le signifié, et particulièrement, la liaison intime du système de la langue avec le sujet parlant, affirmant la nature psychologique des rapports associatifs, la motivation que le sujet parlant impose à la structuration du sens. Mon choix a été guidé par les préoccupations suivantes :

- donner accès à un bon texte, très riche mais difficile à consulter parce qu'il n'est pas traduit en français ;

- donner des clefs de lecture à travers les notes du traducteur (n.d.t.) pour une consultation plus accessible au lecteur francophone ;
- présenter dans l' « Introduction du traducteur » une lignée historique qui englobe l'étude de la problématique, à la recherche du sens, en essayant d'éclaircir certains points plus que d'autres¹ ;
- faire l'édition du livre avec la possibilité d'avoir une indexation *nominum* et *rerum* assez importante grâce aux notions et à toutes les références citées par l'auteur.
- essayer d'étudier et de lire le maximum des textes originaux pour avoir les informations nécessaires pour effectuer une bonne traduction et proposer une interprétation juste de la pensée de l'auteur.

Au départ je voulais me concentrer sur l'étude des aspects centraux de la sémantique de Bréal et d'autres auteurs comme Darmesteter, Paris, Henry et Meillet en essayant de les mettre en relation avec Saussure mais au fur et à mesure de mes lectures, je me suis concentrée sur la linguistique française, et particulièrement, sur la linguistique saussurienne. En ce qui concerne le terme *sémantique*, les éditeurs font référence, comme ils l'expliquent mieux dans leur note au *CLG*, 33, à une discipline « qui étudie les changements de *signification* » ; ils ajoutent dans la même note que Saussure a donné à la page 109 du *CLG*, le principe fondamental de la sémantique qui doit consister en une étude diachronique². Cependant si l'on entend par sémantique non seulement l'étude diachronique mais aussi l'étude synchronique et l'étude générale des signifiés, il va sans

¹ Sur l'origine du langage même Saussure s'est interrogé : « Y-a-t-il une fonction naturelle du langage ? Qu'elle soit naturelle ou non, la langue demeure comme l'outil nécessaire à la faculté du langage. [langue :] Passive et résidant dans la collectivité. Code social, organisant le langage et formant l'outil nécessaire à l'exercice de la faculté du langage » (*CLG/E* IIIC 270)
« On aurait à remarquer que le langage n'est pas un objet immédiatement classable. <On ne trouverait pas de *genus*, de catégorie plus vaste,> à laquelle la différence spécifique s'ajoute pour former la définition de l'objet. Pour se faire une idée de la complexité du sujet, il suffit de comparer les trois conceptions principales du langage qui se présentent naturellement et qui sont insuffisantes : 1° Idée de la langue comme d'un organisme sans racine, <sans milieu,> comme d'une espèce <ayant sa vie>, végétant en soi : c'est la *Langue* prise comme abstraction et dont on fait un être concret. / [48] Or la langue <n'existe que dans les êtres concrets> et les collectivités ; de là les deux autres conceptions : 2° On considère la langue surtout dans l'individu. <On peut voir dans la langue une fonction naturelle (comme celle de manger par exemple !), parce que nous avons> un appareil vocal spécialement destiné à la parole <et des> cris naturels. Mais quelle est cette fonction naturelle qui ne peut s'exercer <qu'après avoir pris la forme de la société ? [3°] Aussi la troisième conception prend le langage par le côté social, collectif>. C'est la langue plutôt que le langage (qui est la langue <chez l'>individu), il s'agit <d'une institution sociale>. La langue est unique comme institution, <comme elle était unique> comme fonction. » (*CLG/E* IR 1.47) « S'il est vrai que l'on a toujours besoin du trésor de la langue pour parler, réciproquement, tout ce qui **entre dans la langue** a d'abord été **essayé dans la parole** un nombre de fois suffisant pour qu'il en résulte une impression durable ; la langue n'est que la consécration de ce qui avait été évoqué <par> la parole. / [24]. Tout ce qui est amené sur les lèvres par le besoin du discours et par une opération particulière, c'est la *parole*. Tout ce qui est contenu dans le cerveau de l'individu, le dépôt des formes <entendues et > pratiquées et de leur sens, <c'est> la *langue*. De ces deux sphères, la sphère <parole> est la plus sociale, l'autre est la plus complètement individuelle. La langue est le réservoir individuel ; tout ce qui entre dans la langue, c'est-à-dire dans la tête, est individuel. Du côté interne (sphère langue) il n'y a jamais préméditation ni même de méditation, de réflexion sur les formes, en dehors de l'acte. <de l'occasion> de la parole, sauf une activité inconsciente, presque passive, en tous cas non créatrice : l'activité de classement. Si tout ce qui se produit de nouveau s'est créé à l'occasion du discours, c'est dire en même temps que c'est du côté social du langage que tout se passe. D'autre <part>, il suffira de prendre la somme des trésors de langue individuels pour avoir la *langue*. » (*CLG/E* IR 2.23)

² « Une grande partie des premiers travaux en sémantique diachronique à la suite de Bréal (1897), a été fortement influencée par les principes de l'étymologie traditionnelle, qui s'appuie elle-même sur la logique et la rhétorique classique. (Lyons John, 1978, trad. Fr. Par J. Durand et D. Boulonnais, 1990, Larousse, Paris, p. 244).

dire que Saussure élabore, avec sa notion d'arbitraire du signe et la distinction, qui lui est liée, entre signifiant et signifié³, les principes de base de ce secteur de la linguistique (CLG, éd. 1995, note n. 14 de Tullio de Mauro, p. 407)⁴.

2. Pour la réalisation de cette traduction

La traduction d'un ouvrage scientifique pose différents problèmes, parmi lesquels la compréhension du texte de départ « pour produire une traduction de façon à le faire comprendre » (Durieux, 1988, « Didactique de la Traduction Technique : Incursions Méthodologiques », p. 4), concernant les connaissances linguistiques, encyclopédiques « précisément la connaissance du sujet » (ibid. : 5) en langue de départ, pour ce qui concerne la recherche du sens et donc la sollicitation de la part du traducteur de « son acquis thématique » (ibid. : 5). Le déclenchement des compétences linguistique en langue d'arrivée à travers la situation de communication partant de l'interprétation jusqu'à la formulation donneront le texte d'arrivée.

J'ai essayé de résoudre ces problèmes d'après le processus de la paraphrase, par la consultation des textes scientifiques et de dictionnaires spécialisés pour arriver à effectuer la traduction et par rapport à mes connaissances cognitives dans le domaine de la linguistique française. Il est fondamental de « connaître la destination de la traduction » (ibid. : 7) afin de « choisir une formulation en fonction du destinataire de la traduction pour qu'il comprenne le message à son tour » (ibid. : 7)

Comment arrivons-nous à construire le sens ? / Lorsque Saussure parle du sens, à quel niveau le situe-t-il ? / De quoi parle-t-il ? / Bréal, qui est-il ? Pour répondre à ce type de questions il est nécessaire de lire intégralement le texte original « ou tout au moins de le parcourir, pour ce faire une idée de ce qu'il y a lieu de chercher » (Durieux, 1988, p. 42).

Cela permet de se faire une idée de la problématique et de la faisabilité de la traduction.

La conquista del senso de Marina De Palo essaie d'éclaircir certains aspects de la réflexion sur le signifié qui s'est développée en Europe à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle jusqu'au début du XX^e siècle.

Michel Bréal et Ferdinand de Saussure ont joué un rôle très important dans la réflexion sur le signifié, visible encore aujourd'hui en ce qui concerne Bréal, moins visible mais important d'un point de vue théorique en ce qui concerne Saussure. En ce qui concerne notre sujet d'étude spécifiquement, le signe linguistique, la réflexion saussurienne et la théorie du signe ont été influencées par la tradition sémiologique du XVIII^e siècle à laquelle Bréal s'est intéressé. De toute façon, il faut souligner l'aspect psychologique de la théorie du signe de Bréal par rapport à l'aspect linguistique du signe de Saussure.

³ Le terme *signifié* a été très tardif; il apparaît chez Saussure pour la première fois en 1911.

⁴ *Cours de linguistique générale*, 1995, publié par Charles Bailly et Albert Sécheyave avec la collaboration de Albert Riedlinger, éd. Payot & Rivages, éd. Critique de Tullio de Mauro ; les notes et les commentaires de Tullio De Mauro ont été traduits de l'italien par Louis-Jean Calvet)

3. La recherche documentaire et les remarques de mon lecteur

La recherche documentaire a été faite dans la langue d'arrivée (en français) et elle n'a pas vraiment été faite dans la langue de départ (en italien)⁵. J'ai effectué ce choix en fonction du contenu de chaque chapitre et par rapport à mes connaissances en linguistique française ;

« en effet, la profondeur et l'orientation de la recherche sont fonction du contenu du texte mais dépendent du traducteur lui-même de ce qu'il sait du sujet concerné et des sujets connexes et qui est susceptible de l'aider à comprendre les informations inconnues dans le texte à traduire » (Durieux C., 1988, p. 42).

Sûrement, la recherche documentaire, même dans la langue de départ (en italien), pouvait être utile⁶

« car une information est plus immédiatement assimilable dans sa propre langue, si l'on souhaite une explication de certaines notions totalement ignorées figurant dans le texte à traduire ; il est en effet plus facile de se repérer par mots clés dans une même langue » (Durieux C., 1988 p. 57).

La traduction d'un ouvrage scientifique comme celui de Marina de Palo nécessite des connaissances terminologiques pointues. Par ailleurs, certaines tournures de phrases dans la langue de départ et d'arrivée ont posé problème.

La phase de la recherche documentaire vise à dégager tout ce qui est utile pour la traduction avec toutefois des citations ou des explications dans les notes de bas de page, prises dans l' *Encyclopædia Universalis* pour avoir une idée générale de la problématique, des dictionnaires spécialisés, des textes originaux écrits par les spécialistes et des revues. Cette démarche a aidé le traducteur quand il est passé à la phase de la réexpression, grâce aussi aux remarques de son lecteur.

La problématique de la traduction conceptuelle et linguistique :

« *La rivoluzione copernicana del segno linguistico* » (pp. 47-60)⁷

Les problèmes théoriques qui se sont posés lors de la traduction de ce chapitre concernaient deux unités linguistiques « *rivoluzione* », « *copernicana* ». La traduction littérale aurait été « la révolution copernicienne du signe linguistique » mais la nécessité de recourir à la spécificité d'un « jargon » s'impose lorsque la langue de départ et la langue d'arrivée sont proches. Pour traiter l'information du texte il faut recourir à la recherche documentaire. Il faut comprendre pour faire comprendre et construire le sens de l'énoncé.

« Copernic, qui est-t-il ? » *Encyclopædia Universalis* (2002) : « Nicolas Copernic (1473-1543) - Astronome polonais, il a conquis une gloire universelle grâce à sa théorie du mouvement de la terre et des planètes ».

Umberto Eco (1965, *L'œuvre ouverte*, p. 122) affirme :

⁵ C'est la phase initiale de mes recherches.

⁶ Cette phase, a été la dernière de mes recherches surtout quand il s'agissait d'établir le texte, pendant la phase sur le contrôle des citations de la part de l'auteur.

⁷ De Palo Marina, 2001, *La conquista del senso*.

« La poétique baroque s'est développée à partir de la nouvelle vision du cosmos qu'avait introduite la révolution copernicienne ». Le dictionnaire des synonymes italiens (De Ferrari, 1982) décrit le terme « *rivoluzione* » comme un : « *rivolgimento, rovesciamento, rinnovamento* »...

Le dictionnaire français-italien, (Boch, 2000), « *rovesciamento* » = « *renversement*⁸ ». Dans les notes de DEA (Gandon, 2002/2003), cours sur « Les théories linguistiques », le terme scientifique était le « renversement copernicien ».

Premier §

(De Palo M., 2001, p. 47) écrit: « *La nozione di segno*⁹[...] etc. »

Le problème qui s'est posé à moi a été celui de la notion du signe. Le paragraphe commence avec un aperçu général sur la notion du signe, donc d'après la définition du signe de l'*Encyclopædia Universalis*, et celle de Saussure. Les deux définitions étant complémentaires, il n'est pas impossible de les faire cohabiter (cf. note n. 7).

Lecture et traduction du chapitre 2

« *La rivoluzione copernicana del segno linguistico* »

(De Palo, 2001, p. 47, § 2.1) *La nozione del "segno" tra Bréal e Saussure.*

«La nozione di "segno" affonda le sue radici nel pensiero antico e attraversa tutta la cultura occidentale, ma è nel corso dei secoli XVII e XVIII che essa mostra di essere oggetto di un forte interesse da parte dei signori di Port-Royal, di Locke, degli Enciclopedisti e degli Idéologues, tanto nelle sue accezioni generali, quanto in quelle linguistiche. Al patrimonio filosofico sei - settecentesco appartengono formulazioni che avranno seguito nell'ottocento, quali l'idea che la lingua sia un sistema di segni e che i segni esprimano le idee che a loro volta costituiscono il pensiero (cfr. Auroux, 1996, p.101)».

⁸ De même Claudine Normand affirme : « Le renversement opéré par Saussure est de définir le champ de la linguistique en se plaçant d'emblée dans la pratique de la langue, ce dont tout locuteur a l'expérience la plus quotidienne. Pour cela il est nécessaire d'écarter d'abord l'écran constitué par la masse du savoir grammatical (comparatif et historique) et des commentaires accumulés par la tradition. » (Saussure, 2000, Claudine Normand, Les Belles Lettres, Paris).

⁹ « Par définition, un signe est un phénomène à double face qui oppose et relie un signifiant (vocal, écrit, gestuel etc.) à un signifié corrélatif. Le signifié n'est aucunement une chose, c'est-à-dire une entité extralinguistique, il est purement et simplement l'autre face du signe, donc une entité proprement linguistique, la simple contrepartie du signifiant [...] » (*Encyclopædia Universalis*, 1990) ; la notion de signe est présente dès l'orée de la pensée occidentale, aussi bien chez Platon que chez Aristote (*Encyclopædia Universalis*). « Nous appelons signe la combinaison du concept et de l'image acoustique : mais dans l'usage courant ce terme désigne généralement l'image acoustique seule, par exemple un mot (*arbor*). On oublie que si *arbor* est appelé signe, ce n'est qu'en tant qu'il porte le concept « arbre », de telle sorte que l'idée de la partie sensorielle implique celle du total. [...] Nous proposons de conserver le mot *signe* pour désigner le total, et de remplacer *concept* et *image acoustique* respectivement par *signifié* et *signifiant*. [...] » (Saussure, 1967, p. 99).

Dégagement de l'information du texte

(De Palo, 2001 p. 47, § 2.1) *La nozione del "segno" tra Bréal e Saussure*

Après une première lecture de ce paragraphe, l'information est claire, le sens est transparent et il y a beaucoup d'unités linguistiques que je connais en français comme "*segno*", « signe », "*lingua*" « langue », "*sistema dei segni*" « système de signes » (unités linguistiques qui font partie du bagage linguistique français-italien). Cependant au niveau du contenu et « du traitement de l'information qui reste très objective dans le cas de la traduction technique et c'est le bagage cognitif du lecteur qui permet à celui-ci d'en voir plus ou moins toutes les implications » (Durieux, 1988, p. 73), les problèmes se posent pour les connaissances théoriques et thématiques sur la philosophie du langage, des sujets spécifiques comme « Port-Royal », « Locke », « les Encyclopédistes », « les Idéologues » ont dû être étudiés.

Le processus de la traduction part donc de la compréhension du texte original : pour dégager le sens, je commence à paraphraser...

On parle du signe depuis des périodes très lointaines mais pendant le XVII^e et le XVIII^e siècle, Port-Royal, Locke, Les Encyclopédistes et les Idéologues s'intéressent au terme *signe* de plus près...

Le traducteur doit passer beaucoup de temps à la recherche d'une information scientifique précise pour pallier à l'insuffisance de connaissances encyclopédiques. En regardant attentivement les notes de DEA (Gandon 2002/2003). Je lis : « grammaire globale et raisonnée de Lancelot, Port Royal ; grammaire raisonnée = il y a une homologie entre la pensée et les catégories de la raison et les catégories de la langue ». Je comprends mieux mais je veux avoir des informations supplémentaires pour avoir une idée plus approfondie sur le sujet à partir de l' *Encyclopædia Universalis*, (2002) et en lisant aussi le livre d' Auroux, *La sémiotique des encyclopédistes* (1979, p. 26).

Il faut chercher au fur et à mesure de la lecture tous les autres éléments de connaissance qui sont nécessaires pour construire le sens. Les différents outils de travail sont encore une fois l' *Encyclopædia Universalis*, le livre d'Auroux, mais aussi *Le Nouveau Petit Robert* (1996), les notes de Marina De Palo et le dictionnaire d'italien *lo Zingarelli* (1999) pour ce premier paragraphe. Le dictionnaire d'italien (*lo Zingarelli*, 1999) propose la définition suivante : « *significato particolare di un vocabolo* », « *signifié particulier d'un mot* » (*Le Petit Robert*, 1996) pour le terme « *accezioni* »

4. Dégagement de la logique du texte

Les informations dont j'ai fait mention ci-dessus doivent d'abord être prises en compte et intégrées pour permettre au traducteur de dégager la logique du texte.

Le signe est une entité linguistique mais ce concept existait déjà dans la Grèce Antique. Il était alors associé au domaine de la médecine. C'est surtout pendant le XVII^e et XVIII^e siècle que Port-Royal, Locke, les Encyclopédistes s'intéressent au signe comme entité linguistique. Pendant cette période, la langue est considérée un système de signes.

Les signes comprennent les idées.

Les idées comprennent la pensée.

5. La réexpression

L'une des difficultés posées par la traduction d'un ouvrage scientifique a trait aux connaissances du traducteur dans le domaine, connaissances qu'il doit parfois enrichir afin de mener à bien la traduction.

«La nozione di "segno" affonda le sue radici nel pensiero antico e attraversa tutta la cultura occidentale, ma è nel corso dei secoli XVII e XVIII che essa mostra di essere oggetto di un forte interesse da parte dei signori di Port-Royal, di Locke, degli Enciclopedisti e degli Idéologues, tanto nelle sue accezioni generali, quanto in quelle linguistiche. Al patrimonio filosofico sei - settecentesco appartengono formulazioni che avranno seguito nell'ottocento, quali l'idea che la lingua sia un sistema di segni e che i segni esprimano le idee che a loro volta costituiscono il pensiero (cfr. Auroux, 1996, p. 101)».

Un exemple de problème posé par le passage d'une langue à l'autre réside dans la difficulté à se détacher, notamment dans le cas de deux langues voisines, de la formulation dans la langue de départ, ce qu'illustre parfaitement le problème posé par les expressions figées. L'expression « *affonda le sue radici* » en italien, je ne peux pas la traduire par « enfonce ses racines ». Il y a une progression de l'information dans le temps alors je l'ai traduite par « *est déjà présente* ». En ce qui concerne le terme « *accezioni generali* », je l'ai traduit par « *d'un point de vue général* ».

Il faut raisonner « en prenant de la distance par rapport à la langue et en raisonnant non plus sur les mots mais sur les éléments d'information, il est possible d'aboutir à la traduction suivante » (Durieux, 1988, p.78).

6. La traduction :

Chap. 2¹⁰ « Le renversement copernicien du signe linguistique »

§ 2.1¹¹ « La notion du «signe» de Bréal à Saussure »

La notion du «signe» est déjà présente dans la pensée antique et parcourt toute la culture occidentale¹². C'est surtout pendant le XVII^e et le XVIII^e siècle que Port-Royal, Locke, les Encyclopédistes et les *Idéologues* s'intéressent à la notion du « signe » d'un point de vue général et linguistique. L'idée que la langue est un système de signes et que les signes expriment les idées qui construisent la pensée appartient au patrimoine philosophique (cf. Auroux, 1996, p. 101).

¹⁰ Marina de Palo.

¹¹ Marina de Palo.

¹² Gensini, (1999, p: 25-32), montre comment le concept du signe (*semeïon*) est déjà présent dans la société grecque pour le développement des vrais "arts" (*téchnai*), comme la médecine, la divination du futur (...). Pendant l'histoire un point de référence très important, pour l'évolution de la pensée linguistique, a été la réflexion d'Agostino. Agostino a introduit une perspective sémiologique dans l'analyse du langage (Vecchio, 1994, p: 1-3, note de De Palo).

7. En ce qui concerne la terminologie

La recherche terminologique doit être ponctuelle. J'ai essayé de l'effectuer au fur et à mesure de la traduction mais, pendant la rédaction, j'ai rencontré des difficultés qui ont disparu quand j'ai décidé de recourir à l'étude des textes originaux qui m'ont permis de mieux comprendre.

7.1. Problèmes de terminologie à cause de l'interférence (homophonie) des mots de deux langues voisines.

La traduction pose des problèmes de terminologie à cause de l'interférence de deux langues voisines comme nous pouvons le voir avec les termes « *prospettiva* » et « *trattazione* ».

La possibilità di comparare un sistema di segni linguistici con altri sistemi di segni costituisce un punto di vista interessante e ricorrente nella trattazione di Bréal il quale utilizza la prospettiva, che Saussure chiamò "semiologica", soprattutto per mostrare l'inconsistenza della concezione organicistica del linguaggio, sostenuta da Schleicher, per cui le lingue seguirebbero leggi indipendenti dalla volontà umana. (De Palo, 2001 p.51 § 2.2.1)

Première étape de la traduction : la formulation et le déclenchement des connaissances cognitives :

La possibilité de comparer le système de signes linguistiques avec d'autres systèmes de signes est un point de vue intéressant et récurrent dans la tractation de Bréal. Bréal utilise la prospettiva que Saussure appelle « prospettiva ? sémiologique » pour montrer l'inconsistance de la conception organiciste du langage soutenue par Schleicher, selon laquelle les langues suivent des lois qui sont indépendantes de la volonté humaine (Bréal, 1897a, p. 255-6).

Recherche encyclopédique et nouvelle réexpression :

La possibilité de comparer le système de signes linguistiques avec d'autres systèmes de signes est un point de vue intéressant et récurrent du traité de Bréal. Bréal utilise la perspective que Saussure appelle « perspective sémiologique » pour montrer l'inconsistance de la conception organiciste du langage soutenue par Schleicher, selon laquelle les langues suivent des lois qui sont indépendantes de la volonté humaine (Bréal, 1897a, p. 255-6) :

Prospettiva = (fig.) possibilità, eventualità (Dizionario Garzanti della lingua italiana).

Prospettiva = perspective, vue (Dizionario francese-italiano di Raoul Boch)

Prospective = futurologia (Dizionario francese-italiano di Raoul Boch)

Prospective = Ensemble de recherches concernant l'évolution future de l'humanité et permettant de dégager des éléments de prévision (Dictionnaire Le Petit Robert).

7.2. Problèmes de terminologie linguistique :

En ce qui concerne la traduction du couple *lingua-linguaggio*, elle ne présente aucune difficulté en italien, étant parfaitement traduisible par le couple *langue-langage*. Seuls quelques philosophes de la science du langage, influencés par le terme anglais *language*, continuent d'utiliser *linguaggio* avec le sens de « langue ». La traduction du terme *parole* fait au contraire problème. L'équivalent italien le plus immédiat est évidemment *parola*. Dans la plus grande partie des cas, l'italien *parola* correspond en français non pas à *parole* mais à *mot*. C'est là l'origine évidente de la difficulté : dans un texte où l'on ne parle pas de *mot*, *parole* peut très bien être traduit, en forçant quelque peu l'usage par *parola* ; mais dans un texte où l'on parle aussi de *mot* et dans lequel apparaîtra donc aussi *parola* au sens de « vocable », la traduction de *parole* par *parola* nous expose à d'évidentes ambiguïtés. Devoto propose PAROLA quand le mot signifie *parole* et *parola* quand il signifie mot (CLG, éd. 1995, « Notes », p. 424).

Exemples :

la Parola /le mot/la parole

le parole/les mots/les paroles

À partir de la *Préface* de Réne Amacker au livre de Marina De Palo (p. II) :

Varrone ci insegna che le parole hanno, per il filosofo del linguaggio, due "nature": la loro origine e il loro significato, che sono oggetto la prima dell'etimologia, e il secondo della semantica (Varro ling. 5,2)

Varron¹³, nous enseigne que pour le philosophe du langage, les mots ont deux « natures » : leur origine et leur signification. L'origine est l'objet de l'étymologie et la signification est l'objet de la sémantique (Varro *ling.* 5,2).

Chap. 2, § 2.2.3. p. 58

La parola dunque, in quanto suono articolato, è un segno che ha la funzione...

Le mot, en tant que son articulé, est un signe qui a la fonction...

On pourrait traduire :

La parola en tant que son articulé, est un signe qui a la fonction...

Mais le choix est tombé sur *le mot* car après il y a une citation de Darmesteter :

« Sans idée, point de mot ; ce n'est qu'un vain assemblage de sons. Mais l'idée peut exister sans mot ; seulement elle reste dans l'esprit, à l'état subjectif, et ne fait point partie du langage » (Darmesteter, 1887, p. 37).

La traduction est la suivante:

Le mot, en tant que son articulé, est un signe qui a la fonction de « serviteur de l'idée » ; par contre l'idée, comme dans le modèle rationaliste, a une existence autonome.

Chap. 4, p. 127

¹³ « Varron était considéré par les anciens comme l'autorité la plus éminente dans le domaine grammatical » (Collart Jean, 1954, *Varron De Lingva Latina* Livre V, : IV, n.d.t.).

Saussure chiarisce infatti come « les entités réelles » possano essere delimitate solo attraverso « une opération positive » che si attenga però all'analisi della catena della « parole » considerata quale « document de langue » e che rinunci a coinvolgere le entità astratte associative in quanto inesplorabili:

En effet, d'après Saussure, *les entités réelles* peuvent seulement être délimitées à travers « une opération positive » qui respecte l'analyse de la chaîne de la parole considérée comme le *document de la langue* et qui renonce à impliquer les entités abstraites associatives parce qu'elles sont inexplorables :

« La parole ne figure ici que / [291] comme un document de langue. En effet, *les casiers existant à l'intérieur de notre cerveau, nous ne pouvons les explorer. Obligés d'employer un moyen extérieur dans la parole. Elle pourra être représentée par une chaîne continue et double, chaîne des concepts et chaîne acoustique sonore* »¹⁴ (CLG/E 1714, 1716 IIIC, Marina De Palo souligne).

Chap. 4, p. 133

Nella prospettiva sistemica della langue, su cui torneremo nei prossimi paragrafi, le parole diventano « les termes d'un système » e la significazione si determina [...].

Dans la perspective systématique de la *langue*, sur laquelle on reviendra dans les prochains paragraphes, les mots deviennent « les termes d'un système » et la signification se détermine [...].

Sens/signifié/signification

Senso/significato/significazione

Le champ lexical est très vaste.

Chap. 4, p. 134

Anche in una nota sulla nozione di ellissi, Saussure fa implicitamente riferimento alla deformabilità dei sensi:

Dans une note sur la notion d' "ellipse", Saussure fait aussi implicitement référence à la déformabilité des sens :

« Le seul mot d'*ellipse* a un sens qui devrait faire réfléchir. Un tel terme paraît supposer que nous savons initialement de combien de termes *devrait* se composer la phrase, et que nous y comparons les termes dont, en fait, elle se compose, pour constater les déficits. Mais si un *terme est indéfiniment extensible dans son sens*, on voit que le compte que nous croyons établir entre *n* idée et *n* termes est d'une puérilité absolue, [en même temps que d'un arbitraire absolu] » (CLG/E 3308).

Chap. 4, p. 134

Se si considera la significazione, ovvero il piano del significato nella concreta attività comunicativa, la maggiore discretezza e articolazione del piano del

¹⁴ « Chaîne des concepts et chaîne acoustique sonore :



(CLG/E 1716 IIIC).

significante dovrebbe consentire, nell'ottica saussuriana, una rideterminazione dei sensi indeterminati e dunque la possibilità di veicolare tutto l'insieme di elementi eterogenei (memoriali, emotivi e personali) che concorrono alla significazione (cfr. il PAR. 4.4.1). Il significato pur essendo riconducibile all'omogeneità del segno linguistico, non si esaurisce in esso ma rimanda a un insieme eterogeneo di elementi. Sul piano del significato, le forme di per sé non danno adeguatezza mentre al contrario Saussure afferma come sia necessario considerare i fenomeni di ellissi come fisiologici e permanenti (CLG/E 3308 ; cfr. le § 2.2.2). Si viene così a creare una sorta di asimmetria tra il versante del significato e quello del significante...

Si on considère la *signification*, à savoir le niveau du signifié dans la communication concrète, la plus grande articulation et discrétion du niveau du signifiant devrait admettre, dans la perspective saussurienne, une nouvelle détermination des sens indéterminés et elle devrait donc admettre la possibilité de véhiculer tout l'ensemble des éléments hétérogènes (mémoires, émotifs et personnels) qui contribuent à la signification (cf. le § 4.4.1). Le signifié, même si on peut le ramener à l'homogénéité du signe linguistique, ne s'achève pas en lui mais renvoie à un ensemble hétérogène d'éléments. Au niveau du signifié, les formes ne s'adaptent pas tandis qu'au contraire, Saussure affirme qu'il est nécessaire de considérer les phénomènes d'ellipse comme physiologiques et permanents (CLG/E 3308 ; cf. le § 2.2.2). De cette façon, une espèce d'asymétrie se crée entre le signifiant et le signifié¹⁵.

8. Pour conclure :

La conclusion que je veux en tirer est la suivante : pour effectuer une bonne traduction d'un ouvrage scientifique, il faut comprendre pour faire comprendre. Pour construire le sens il faut partir du général pour arriver à analyser les unités linguistiques minimales qui nous posent des difficultés (termes scientifiques, expressions figées, synonymes). La recherche terminologique doit être ponctuelle pendant la phase de la formulation, pour éviter les problèmes d'interférence (dans le cas des langues voisines) sachant que les mots ne peuvent pas être traduits séparément, mais il faut tenir compte de l'ensemble du système grammatical, terminologique, orientant la profondeur de la recherche documentaire par rapport à la destination de la traduction. Il faut qu'il y ait un certain équilibre entre la recherche documentaire et la phase de la rédaction essayant de cibler le plus possible les données afin qu'il y ait une certaine harmonie et linéarité entre le texte et les notes du traducteur. « C'est <du système>, du tout solidaire qu'il faut partir ; ce dernier se décompose en certains termes que du reste il n'est nullement aussi facile à dégager qu'il ne semble » (CLG/E IIIC 389).

¹⁵ Contrairement à la pensée post-saussurienne qui a conservé des positions du maître genevois l'idée que les deux faces du signe sont symétriques, (symétrie qui est le présupposé implicite d'une grande partie de la linguistique européenne, à savoir le fait qu'il y a une parfaite homogénéité et parallélisme entre le niveau du contenu et le niveau de l'expression et que les divisions des unités sémantiques passent nécessairement à travers celles du composant phonologique), Saussure semble mettre en discussion le principe de symétrie entre le signifiant et le signifié dans les passages où il fait référence à l'articulation du signifié. Le signifié n'est pas décomposable dans des éléments minimes, discrets et symétriques aux éléments dans lesquels le signifiant est analysable. Alors que le signifiant a son articulation en unités minimales, discrètes, le signifié est d'une manière indéfinissable extensible.

Bibliographie

- AMACKER René, 2001, *Préface* au livre de Marina de Palo.
- AUROUX Sylvain, 1979, *La sémiotique des encyclopédistes*, Paris, Payot.
- AUROUX Sylvain, 1996, *La philosophie du langage*, Paris, Puf.
- BREAL Michel, 1897a, *Essai de Sémantique*, Paris, Librairie Hachette.
- CLG/E = Saussure (1967-74)
- COLLART Jean, 1954, *Lingva Latina Livre V* (Texte établi, traduit et annoté par Jean Collart, professeur à la Faculté de Lettres de Strasbourg), Paris (VI^e), société d'édition Les Belles Lettres, éd. Varron.
- DARMESTER Arsène, 1887, « *La vie des mots étudiée dans leurs significations* », Paris, Delagrave, : 241-249.
- De PALO Marina, 2001, *La conquista del senso. La semantica tra Bréal e Saussure [À La conquête du sens. L'aventure sémantique de Bréal à Saussure]*, Roma, Carocci.
- DE MAURO Tullio, 1995, *Notes au Cours de linguistique générale*, : 407.
- DURIEUX Christine, 1988, *Fondement didactique de la traduction technique*, collection « traductologie », n. 3, Paris, Didier Erudition.
- ECO Umberto, 1965, *L'œuvre ouverte*, Paris, éd. du Seuil.
- Encyclopædia universalis, 2002.
- Encyclopædia universalis, 1990.
- GANDON, Francis, 2002/2003, Notes cours de DEA, « Les Théories linguistiques ».
- GENSINI S., 1999, *Preliminari sul segno e la comunicazione*, in Id., *Manuale della comunicazione*, Roma, Carocci, p: 25-32.
- GODEL Robert, 1957a, *Les sources manuscrites du Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure*, Genève, Droz.
- LYONS John, 1978, *Sémantique linguistique*, (trad. fr. par J. Durand et D. Boulonnais, 1990, Paris, Larousse, : 244), Cambridge University Press.
- NORMAND Claudine, 2000, *Saussure*, Paris, Les Belles Lettres.
- PERRONE Anna Maria, 2003/2004, [« La révolution copernicienne ou le renversement copernicien du signe linguistique ». « La sémantique diachronique »], DEA année universitaire traduction des cha: 2 et 6 du livre de Marina De Palo, 2001.
- PRIETO L. J. 1975, *Pertinence et pratique. Essai de sémiologie*, Paris, Minuit.
- SAUSSURE Ferdinand de, *Cours de linguistique générale*, 1995, Paris, éd. Payot & Rivages.
- SAUSSURE Ferdinand de, 1967, *Cours de linguistique générale*, éd. critique par Tullio De Mauro, Paris, Payot.
- SAUSSURE Ferdinand, 1967-1974, *Cours de Linguistique générale*, éd. critique par Rudolf Engler, Wiesbaden, Harrassowitz.

VECCHIO S., 1994, *Le parole come segni. Introduzione alla linguistica agostiniana*, Palermo, Novecento.

LA LECTURE ENTRE LE DÉCODAGE ET LA COMPRÉHENSION

« Un jour, il se fit un déclic dans ma tête. Maman avait ouvert sur la table de la salle à manger la méthode Regimbeau : je contemplais l'image d'une vache et les deux lettres, c, h, qui se prononcent ch. J'ai compris soudain qu'elles ne possédaient pas un nom à la manière des objets mais qu'elles représentent un son : j'ai compris ce que c'est qu'un signe. J'eus vite fait d'apprendre à lire. »

Simone de Beauvoir,

*Mémoires d'une jeune fille rangée*²

Résumé : Cet article met l'accent sur la différence entre le décodage et la compréhension pendant l'acte de lire. Qu'est ce qu'il faut enseigner : le décodage ou la compréhension ? Nous les enseignons simultanément ou l'un après l'autre ? Il faut visuellement prendre de l'information sur le texte, il faut reconnaître les mots, traiter les phrases et les textes. Ces processus mobilisent en partie des capacités comme (perception, mémoire, catégorisation, traitements linguistiques, compréhension). Nous pourrions mettre l'accent, pendant l'enseignement de la lecture sur le décodage et sur la compréhension en même temps car l'activité de lecture est compliquée et peut s'analyser selon deux dimensions. La première dimension a trait à la compréhension qui, pour beaucoup, constitue l'objectif de la lecture. La deuxième dimension qui concerne le décodage et l'identification des mots.

Abstract : This article focuses on the difference between decoding and understanding during the act of reading. What should be taught: decoding or comprehension? Do we teach them simultaneously or one after the other? We have to capture visual information from the text, we have to recognize the words, consider the sentences and texts. These processes appeal to capacities (perception, memory, categorization, language processing, comprehension). When we teach how to read, we can focus on decoding and on comprehension at the same time, for reading is a complex activity and can be analyzed following two aspects. The first one involves understanding which, for many, is the goal of reading. The second one regards decoding and word identification.

¹ Doctorant au département : sciences du langage, Université de Caen Basse-Normandie, CRISCO

² Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, In Morais, J. (1994). *L'art de Lire*, Paris, Éditions Odile Jacob, p.168

0 - Introduction

La lecture est une activité complexe et multidimensionnelle, son apprentissage exige le développement de plusieurs compétences. Parmi ces compétences à développer, nous trouvons que le décodage et la compréhension sont les compétences majeures à prendre en considération dans l'acte d'apprentissage de la lecture.

De son côté, Morais (1994) montre que « *la lecture habile met en œuvre des processus spécifiques complexes et que son apprentissage passe par la découverte et l'utilisation du principe alphabétique de correspondance entre lettres et phonèmes.* »³

Nous ne devons pas donner beaucoup plus d'importance à une compétence au détriment de l'autre. Par contre, Giasson (1990) note que l'enseignement du décodage constitue un paradoxe, car si plusieurs recherches ont prouvé que cet enseignement permet au jeune lecteur débutant de développer à long terme l'habileté de la reconnaissance des mots, des psycholinguistes comme Smith et Goodman affirment que le bon lecteur reconnaît instantanément les mots et ne les décode pas tous. Le paradoxe réside dans le fait que cet enseignement, quoiqu'il soit utile au lecteur débutant, ne lui servira presque à rien quand il sera devenu plus habile. Pour résoudre le problème, l'auteure suggère que l'on fasse une nette distinction entre l'identification (ou décodage) et la reconnaissance des mots. Alors que l'identification sert à trouver la prononciation d'un mot, la reconnaissance consiste à saisir instantanément un mot ayant déjà été identifié dans des lectures antérieures. L'identification serait donc un moyen dont le but est la reconnaissance.⁴

Morais précise que pour les partisans de ce que l'on peut appeler la conception romantique de la lecture, il n'existe pas de mécanisme dans la lecture, et aucun enfant ne devrait être poussé à faire du décodage.⁵

En analysant les définitions et les caractéristiques suivantes de l'acte de lire, nous trouvons que le point de vue des partisans de la conception romantique est contre-vérité :

1- Nature de l'acte de lire

Gérard Chauveau montre qu'il y a bien des difficultés et des discordances, voire des contradictions, qui se manifestent lorsqu'on veut cerner la nature de l'acte de lire.⁶

Un ouvrage lexicographique à caractère général, tel *Le Petit Robert* (1990), définit tout d'abord la lecture comme l'action (matérielle de lire), de déchiffrer (ce qui est écrit); puis, le même ouvrage parle de l'« *action de lire, de prendre connaissance du contenu d'un écrit* ».⁷ Ces seules informations laissent déjà entrevoir les différentes facettes de l'acte de lire en évoquant, d'une part, la dimension matérielle de cette activité : le déchiffrement et, d'autre part, la dimension cognitive : l'appropriation que fait le lecteur du contenu d'un texte, donc, de sa compréhension.

Pour *Le Petit Robert*, le *Petit Littré* et le *Petit Larousse*, l'acte de lire consiste à :

1- Parcourir des yeux ce qui est écrit ou imprimé.

³ Morais, J. (1994). *Ibid*

⁴ Cf. Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*, Montréal, Gaëtan Morin.

⁵ Morais, J. (1994). *Op. cit.*, p. 168.

⁶ Chauveau, G. (2002). *Comment l'enfant devient lecteur*, Paris, RETZ/VUEF, p. 11.

⁷ Robert, P. (1990). *Le petit Robert*, Montréal, Les Dictionnaires Robert, p. 1080.

- 2 - Prononcer à haute voix ce qui est écrit ou imprimé.
- 3- Prendre connaissance du contenu d'un texte.
- 4- Connaître les lettres et savoir les assembler en mots.
- 5- Parcourir rapidement un livre, lire des doigts, lire des yeux.
- 6- Identifier et assembler les lettres.
- 7- Faire connaître à d'autres ce contenu.

Robert, dans le dictionnaire pratique de didactique du FLE, précise que le sens de lecture dépend du domaine :

- En linguistique

Lire, c'est « *savoir utiliser le code écrit d'une langue, savoir décoder un message écrit qu'un scripteur a préalablement encodé conformément aux normes de la langue utilisée et du type de message réalisé.* »

- En didactique des langues

Lire, c'est « *s'approprier le sens d'un message* ». Pour cela, le lecteur doit justifier à la fois d'un savoir (représenté par l'ensemble de ses connaissances linguistiques et extra-linguistiques) et d'un savoir-faire (constitué de stratégies permettant la réalisation de trois opérations fondamentales de l'acte de lire : anticiper, identifier, vérifier).⁸

De son côté, Giasson a montré que « *la lecture a longtemps été perçue uniquement comme un processus visuel par lequel un lecteur déchiffre des mots présentés sous une forme écrite* ». La façon de concevoir la lecture est en fait restée la même pendant des siècles ; il est vrai qu'au fil des ans, des précurseurs ont proposé des conceptions plus novatrices, mais ce n'est qu'au début des années 1980 que se sont répandues de nouvelles conceptions de la lecture, conceptions fondamentalement différentes des points de vue classiques et elle ajoute aussi que « *dans ces nouvelles perspectives, la lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication.* »⁹

Rappelons que Rumelhart précise que « *Lire est un savoir-faire qui peut être défini comme un processus dans lequel le lecteur construit du sens à partir des différents éléments écrits qu'il perçoit. Dans ce processus, intervient un stimulus visuel, un « signe écrit », qui entre en interaction avec le lecteur ; celui-ci construit alors du sens en réponse à ce stimulus en faisant appel à ses connaissances.* »¹⁰

Pour Rieben et Perfetti, la lecture est « *un ensemble de processus permettant d'extraire la signification du texte. Cet ensemble inclut donc aussi bien l'identification des mots que la compréhension.* »¹¹

⁸ Robert, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE*, Paris, p. 98.

⁹ Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2^e éd, Montréal, p. 6.

¹⁰ Cf. Rumelhart, D. E. (1985). « Towards an Interactive Model of Reading » In Singer, H. & Ruddell, R. B. (Eds.), *Theoretical models and process of reading*, Newark, DEL, International Reading Association

¹¹ Rieben, L. & Perfetti, Ch. (1989). *L'apprenti lecteur*, Paris, Delachaux et Niestle, p. 62.

Précisons, d'emblée qu'à la lumière des résultats qu'ont fournis les recherches menées dans le domaine, il apparaît que toute description de la nature du processus de lecture doit tenir compte des points de vue qui se complètent mutuellement, du point de vue cognitif et du point de vue social. À ce sujet, Bernhardt (1991) souligne que cette division dichotomique, en dépit de son caractère quelque peu artificiel, facilite l'appréhension des composantes de ce processus éminemment complexe qu'est la lecture.¹²

Aussi, Samak a-t-il montré que « *la lecture est un processus qui vise à comprendre la relation entre la langue orale et la langue écrite sur laquelle tombent les yeux.* » et il a confirmé que « *la lecture est une activité mentale qui fait acquérir aux individus les informations culturelles, artistiques...etc.* »¹³

Pour Chehata, « *la lecture est un processus affectif motivant qui comprend la compréhension des signes et des dessins que reçoit le lecteur par les yeux.* »¹⁴

Des définitions précédentes, nous trouvons que le décodage et la compréhension peuvent être considérés comme les deux faces d'une même médaille. Et La compréhension de ce que l'on lit est, selon les chercheurs américains Gough, Hoover, Peterson et Tunmer, le résultat de deux sous-compétences distinctes : la capacité de déchiffrer les mots – appelée « décodage » – et celle de comprendre le langage.¹⁵

Ajoutons que les facteurs de la lecture sont le signe écrit et le sens. Cela montre que la lecture, comme tout savoir-faire, peut se caractériser par plusieurs processus. Dans les lignes suivantes, nous allons présenter le processus d'identification et celui de compréhension comme deux processus essentiels pour la lecture :

1.1. Le processus d'identification

C'est un processus propre au domaine de la lecture. Il correspond à un ensemble de stratégies que peut mettre en œuvre le lecteur pour identifier séquentiellement les différents composants linguistiques du système écrit de la langue, c'est-à-dire la lettre, le mot, la phrase et le texte. Le processus d'identification du mot, aussi appelé processus de décodage, permet au lecteur de faire correspondre une chaîne écrite à une chaîne orale.

Pour réaliser ce processus d'identification, selon Mialaret, l'enfant apprend à lire chaque signe ; puis il doit condenser ces différentes lectures en une lecture unique et qui, généralement, pour chaque groupement particulier de ces signes, est différente de la lecture particulière lorsque l'enfant sait lire **j** et **e**. Il doit de ces deux lectures faire **je**. C'est donc bien d'une opération de synthèse dont il s'agit.¹⁶

Selon Morais (1994), il est difficile de nous imaginer dans la situation du lecteur débutant qui ne connaît pas encore le code alphabétique : ex. la phrase suivante écrite avec un alphabet artificiel : *Dpnnfou wpv mfa-wpvt dpnqsfoesf dfuuf qisbtf tj wpvt of efdpefa qbt sbqjefnfou mft tjhoft hsbqjrvft rvj mb dpotujuvfou ?* Cette phrase est un

¹² Cf. Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a second language : Theoretical, empirical and classroom perspectives*, Norwood, NJ, Ablex.

¹³ Samak, M S. *L'art d'enseigner la langue arabe*, Le Caire, librairie El-Anglo égyptienne, In El-Baga A. F (2001). *La langue arabe et ses arts : styles, enseignement, compétences*, Dar El-ketab universitaire, El-Ain, E.A.U, 1^{ère} éd p. 72.

¹⁴ Chehata, H. *L'enseignement de la langue arabe entre la théorie et la pratique* In El-Baga A. F (2001). *Op. cit.*, p. 72.

¹⁵ Bert C. *Bon décodeur = bon lecteur ?*

http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_article=15541, site consulté le 11/ 02/ 2009.

¹⁶ Mialaret, G., (1975). *L'apprentissage de lecture*, Paris, PUF, p. 10.

message codé. Il faut donc la décoder. Elle signifie en fait : « comment voulez-vous comprendre cette phrase si vous ne décidez pas rapidement les signes graphiques qui la constituent ? ». Cette séquence de lettres, illisible à première vue, a été obtenue en utilisant une règle très simple, qui consiste à prendre, pour chaque lettre de la version habituelle de la phrase, la suivante dans l'ordre des lettres de notre alphabet (le « Z » a été remplacé par le « A »).¹⁷

Aussi, Mialaret confirme-t-il que savoir lire signifie être capable de déchiffrer et selon lui, beaucoup d'instituteurs du cours préparatoire sont satisfaits lorsque les enfants ont acquis le mécanisme de la lecture, c'est à dire, savent déchiffrer.¹⁸

1.2. Le processus de compréhension

Ce processus n'est pas propre à la lecture mais plutôt au langage (écrit ou oral). Il correspond à la mise en relation d'une chaîne écrite ou orale avec une signification. Dans le cadre de la lecture, le processus de compréhension se définit plus spécifiquement comme la construction d'un sens à partir d'une chaîne écrite. Cette construction du sens consiste par exemple, pour le lecteur, dans le cas d'un texte narratif écrit, à déterminer les divers personnages qui interviennent, les différents événements qui se produisent et à les organiser de manière à se construire mentalement une scène. Le lecteur, pour parvenir à construire cette scène, extrait des informations du texte (les noms des personnages, leurs actions, les divers événements...) et fait des inférences, des déductions (sur les conséquences des divers événements...)

Cette construction de la signification, à partir de divers éléments écrits, représente le but de la lecture. En effet, nous ne lisons pas pour décoder ou identifier les mots mais pour accéder aux sens des énoncés de manière à nous informer, apprendre, communiquer, etc.

El-Baga précise que « *la lecture comprend deux processus : la réponse physique pour le signe écrit et le processus mental qui aide à l'interpréter.* »¹⁹

Mialaret précise que si on ramène la lecture à la possession d'une technique de déchiffrement, on la réduira à peu de choses. Il ajoute que l'aspect de compréhension de lecture est très important : car les signes graphiques traduisent un message et la possession d'une technique serait inutile si elle ne permettait pas d'atteindre une pensée. Pour cela, il confirme que savoir lire et comprendre ce que l'on déchiffre, c'est traduire en pensées, idées, émotions et sentiments, un petit dessin court le long d'une ligne.²⁰

De son côté, Kirby affirme que Gough et Tunmer (1986) ont proposé une vision simple de la lecture, selon laquelle la compréhension de textes (CT) est le produit du décodage (D) et de la compréhension auditive (CA); ainsi, $CT = D \times CA$. Bien qu'il soit simple, ce modèle permet d'expliquer facilement les données (p. ex., Johnston et Kirby, 2006), et nous rappelle que la capacité à décoder des mots est absolument essentielle pour une lecture efficace. Ceux qui ont, soit de très faibles capacités de décodage, soit de très faibles capacités de compréhension auditive éprouvent des difficultés en compréhension de textes. Le décodage, ou la lecture de mots, est souvent le facteur qui empêche les lecteurs d'atteindre un niveau de compréhension supérieur des textes.²¹

¹⁷ Morais, J. (1994). *Op. cit.*, p. 170

¹⁸ Mialaret, G. *Ibid.*, p. 3.

¹⁹ El-Baga, A.-F. (2001). *Op. cit.*, p. 73.

²⁰ Mialaret, G. *Ibid.*, p. 4.

²¹ Kirby, J. R. « Qu'avons-nous appris sur la compréhension de textes ? »
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/research/kirbyf.pdf>, site consulté 11/ 2 / 2009

Il est vraisemblable de conclure que le savoir-lire correspond à un ensemble de compétences et que cet ensemble de compétences, pour se développer et se manifester, exige des interactions simultanées entre un lecteur, un texte et un contexte. C'est au regard de cet aspect, que la problématique de l'évaluation du savoir-lire devient très complexe car elle doit prendre en considération ces interactions et cela nous montre la complexité de l'activité de lecture qui a de nombreuses caractéristiques. Celles-ci seront exposées dans la partie suivante:

2. Caractéristiques de la lecture

La lecture est une activité plurielle qui se développe dans plusieurs directions.

2.1. Selon Thérien

Thérien estime que la lecture est un processus à cinq dimensions.²²

2.1.1. Un processus neurophysiologique

La lecture est d'abord un acte concret, observable, qui fait appel à des facultés bien définies de l'être humain. Pas de lecture sans une mise en oeuvre de l'appareil visuel et de différentes fonctions du cerveau. Lire, c'est une opération de perception, d'identification et de mémorisation des signes.

Beaucoup d'études comme celle de Richaudeau ont montré que « *l'oeil ne saisit pas les signes l'un après l'autre, mais par « paquets ». Aussi est-il fréquent de « sauter certains mots ou de confondre les signes entre eux. Le mouvement du regard n'est pas linéaire et uniforme ; il est fait, au contraire, de sauts brusques et discontinus entre lesquels des pauses plus ou moins longues permettent la perception. Pendant ces arrêts, l'oeil enregistrerait précisément six ou sept signes.* »²³

Il est important de savoir comment fonctionne physiologiquement la perception visuelle : l'oeil ne lit pas de façon linéaire selon un mouvement de balayage continu du texte, mais il procède par mouvements de « progression », de « fixation » ou de « régression ». Il peut procéder par bonds, s'immobiliser sur un élément ou une partie du texte localisé au cours de la progression, opérer des mouvements de droite à gauche, pour « *revoir un ou plusieurs éléments insuffisamment appréhendés* »²⁴. C'est la largeur, donc, du champ visuel, au cours des phases de fixation, qui définit la qualité du lecteur (voir le schéma n° 1).

²² Thérien, G. (1990). « Pour une sémiotique de la lecture », *Protée*, vol. 18, n° 2, p. 67-80.

²³ Richaudeau, F. *La lisibilité*, In Vincent, J. (1993). *La lecture*, Paris, Hachette, p. 9.

²⁴ Vigner, G. (1979). *Lire : du texte au sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, In Boyer, H. et al. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE international, p. 132.

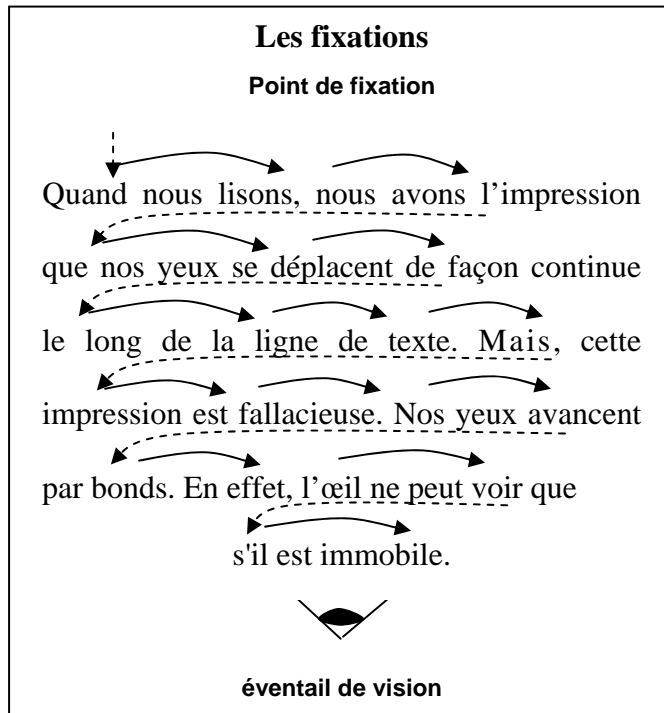


Schéma n° 1 : La perception visuelle dans la lecture

Il importe de noter que, quand nous lisons à vitesse normale, nous lisons 4 ou 5 mots à la seconde, soit 250 mots à la minute. L'œil se fixe puis se déplace par bonds, mais il ne peut le faire plus de 4 ou 5 fois par seconde. Si certains lecteurs sont plus rapides que d'autres, ce n'est pas parce qu'ils lisent un mot sur dix ou un mot sur cinq, mais parce qu'ils n'utilisent que le dixième de l'information visuelle offerte dans chaque mot et pour le reste, ils compensent par l'information non visuelle.²⁵

Smith, quant à lui, confirme que « *La lecture s'appuie sur deux sources d'information assez différentes, l'une est fournie par l'auteur, il s'agit de marques graphiques sur la page ; c'est ce qu'on peut appeler l'information visuelle* » [...] « *l'autre source d'information se trouve chez le lecteur lui-même qui fournit l'information non visuelle disponible même quand ses yeux sont fermés [...].* »²⁶

En d'autres termes, la lecture s'appuie sur l'information que le lecteur reçoit par son système de vision et sur l'information déjà disponible dans sa tête, dans sa structure cognitive.

2.1.2. Un processus cognitif

Une fois qu'il a perçu et déchiffré les signes, le lecteur tente de comprendre de quoi il est question. La conversion des mots ou des groupes des mots en éléments de signification suppose un important effort d'abstraction. Le lecteur tout entier occupé d'atteindre le dénouement, se concentre alors sur l'enchaînement des faits. L'activité cognitive lui sert à progresser rapidement dans l'intrigue mais lorsque les textes sont plus complexes, le lecteur peut, à l'inverse, sacrifier la progression à l'interprétation.

²⁵ Boyer, H. et al. *Ibid.*

²⁶ Smith, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage : un cadre de référence pour l'enseignement*, In Boyer, H. et al. (1990). *Ibid.*, p. 133.

Dans toutes les langues, lire, c'est réussir à faire correspondre des signes graphiques avec les sons du langage oral qu'ils représentent, donner un sens à ces assemblages à partir des données mises en mémoire et les intégrer dans des ensembles sémantiques de plus en plus complexes (mots, groupes de mots, phrases et textes).

La lecture nécessite de très nombreuses opérations intellectuelles, étroitement imbriquées les unes dans les autres, que nous résumerons pour plus de clarté en trois étapes principales.

- La segmentation de la chaîne orale en unités sonores élémentaires aboutissant à l'identification des phonèmes ;
- La segmentation de la chaîne écrite en unités graphiques et leur mise en correspondance avec les phonèmes ;
- La découverte du sens de ces assemblages et la compréhension des ensembles de mots, de phrases, et de textes.

Dans ce qui suit, nous traitons les facteurs précédents qui exercent une influence sur l'activité de lecture.

2.1.2.1. La segmentation de la chaîne orale en unités sonores élémentaires, les phonèmes

Il ne fait plus de doute, aujourd'hui pour les neurophysiologistes, que la lecture implique d'abord la capacité à différencier les uns des autres des phonèmes de la langue. La preuve a été apportée que le cerveau humain est, dès la naissance, capable d'identifier les unités sonores correspondant aux voyelles du langage qu'il entend. Il acquiert ensuite peu à peu la connaissance des autres sons. Le découpage du discours oral en unités sonores élémentaires s'opère dans l'hémisphère gauche et nécessite la mise en œuvre de mécanismes complexes d'analyse et de synthèse.

Les observations faites en ce domaine montrent que la rapidité de découpage des sons en phonèmes est très variable d'un enfant à l'autre. Alors que chez les bons lecteurs, le cerveau peut différencier des sons espacés de 20 à 30 millisecondes, le dyslexique a besoin d'environ 300 millisecondes pour atteindre ce résultat. Il faut aussi savoir que lorsqu'un enfant ne peut pas bien différencier les sons phonologiquement proches (ex. [S] [Z]) à l'âge de quatre ou cinq ans, il n'y parviendra pas ensuite sans aide.

On considère aujourd'hui que la capacité de segmentation correcte des sons de la langue à cet âge représente, pour chaque enfant, une valeur prédictive quant à ses capacités ultérieures de lecture. Or, on estime que la moitié environ des enfants qui entrent en CP se trouvent en difficulté en ce domaine. On comprend ainsi que plus une pédagogie simplifie l'identification des sons et leur discrimination, plus elle a de chances de limiter les risques d'erreurs en lecture.

Mais comment l'identification des graphismes et le lien entre les graphismes et les sons s'opèrent-ils ?

2.1.2.2. La segmentation de la chaîne écrite en unités graphiques.

La langue orale étant découpée en phonèmes, la langue écrite doit impérativement représenter l'expression graphique de ces phonèmes. Pour relier un graphisme au son qu'il représente, il faut pouvoir identifier avec précision les formes dont

ce graphisme est constitué et la manière dont celles-ci sont orientées dans l'espace. La discrimination de la forme des signes graphiques s'exécute aussi prioritairement dans l'hémisphère gauche par une succession d'analyses et de synthèses.

Pour perfectionner sa compréhension de l'orientation dans l'espace, l'hémisphère gauche reçoit des informations issues de l'hémisphère droit mais il faut savoir que l'hémisphère gauche prédomine massivement dans cette tâche d'identification graphique des signes de la langue écrite. L'alphabet français est composé d'un grand nombre de lettres symétriques les unes des autres (ex. b/d, /p/q, n/u)

Il faut savoir repérer parfaitement l'orientation de ces signes dans l'espace pour pouvoir les différencier les uns des autres et les rattacher, sans erreurs, aux sons auxquels ils correspondent. Or, dans ce domaine également, beaucoup d'enfants au CP présentent des difficultés de reconnaissance des formes et des perturbations de la latéralisation. Comme pour la discrimination des sons, plus une pédagogie facilite la mémorisation des formes et l'orientation des signes graphiques dans l'espace, plus elle limite les risques d'erreurs et de confusions entre les lettres.

Pour parvenir à assembler sons et graphismes, le cerveau doit pouvoir garder en mémoire les éléments qu'il analyse dans un temps suffisant. Si la mise en correspondance de ces éléments demande un temps supérieur aux possibilités de maintien en mémoire du souvenir immédiat dans les neurones, l'association ne pourra pas se réaliser correctement et ne sera pas utilisable pour les opérations de découverte du sens.

Il est important de souligner ici que les circuits, qui permettent l'association du son et du graphisme, aboutissent dans des aires qui conduisent de manière naturelle à oraliser la lecture.

2.2. La compréhension du sens

Pour découvrir le sens des mots, phrases et textes, le cerveau opère une multitude d'essais successifs qui tentent d'établir la correspondance entre des assemblages de plus en plus grands et des éléments dont la signification lui est connue. Ce travail, d'une extrême complexité, nécessite l'intervention d'aires spécialisées qui prennent en charge les diverses caractéristiques des mots, par exemple leur appartenance au vocabulaire concret ou abstrait, leur classement par champs lexicaux, etc.

Il existe également des régions cérébrales spécialisées dans le traitement de la forme grammaticale des mots qui permettent de définir comment chacun d'eux doit être lu suivant sa fonction dans la phrase. C'est ainsi qu'il est possible, par exemple, de différencier un mot se terminant par « ent » composé du son « en » suivi d'un « t » muet et le « ent » qui correspond la marque du pluriel des verbes conjugués avec la troisième personne du pluriel.

Si la description, ici très succincte et forcément très incomplète, de ces mécanismes de la lecture nécessite obligatoirement de présenter chaque point l'un après l'autre, il faut avoir présent à l'esprit que toutes ces opérations se réalisent de manière synchrone car l'information circule, en même temps, dans la multitude de circuits interconnectés qui constituent les réseaux cérébraux. Au moment où se réalisent les opérations de décodage qui conduisent à lier les graphismes et les sons, la recherche de la compréhension au plus haut niveau, s'opère également.

Il est à noter que chaque neurone apporte, ainsi, aux autres le fruit de son travail et participe au traitement de l'information qui mène de la perception d'éléments isolés à

la compréhension de l'ensemble du texte lu. On comprend ainsi aisément que toute erreur intervenant à un quelconque niveau du travail de traitement de l'information compromet gravement les chances de réussite en lecture, et bien évidemment, en écriture et orthographe.

Finalement, nous pouvons dire que lire, c'est construire le sens d'un texte. Ainsi, l'élève est un lecteur actif dans la construction du sens d'un texte. Cette construction du sens exige que l'élève ait à sa disposition les moyens de réaliser son projet de lecture et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Les moyens mis à sa disposition, pour réaliser son projet de lecture, sont les différentes stratégies de planification, de gestion et d'évaluation qu'il utilise avec différents textes afin de répondre à ses besoins d'information ou à ses besoins d'esthétique et d'imaginaire.

2.3. Un processus affectif

L'attrait de la lecture tient en grande partie aux émotions qu'elle suscite. Si la réception du texte fait appel aux capacités affectives du lecteur et joue également sur son affectivité, le lecteur peut le lire jusqu'au bout. Les émotions sont en effet à la base du principe d'identification, moteur essentiel de la lecture de fiction. C'est parce qu'ils provoquent en nous admiration, pitié, rire ou sympathie que les personnages romanesques nous intéressent à leur sort.

De son côté, Mialaret précise l'importance de la part affective dans la lecture montrant que « *lire, c'est comprendre, lire, c'est juger mais lire, c'est aussi apprécier sur le plan esthétique* ». ²⁷ En d'autres termes, nous ne devons pas nous contenter d'apprendre à lire ; nous devons aimer la lecture et découvrir les plaisirs et les joies qu'elle peut nous apporter.

Ce processus montre que les informations transmises par la lecture ne sont pas absolument neutres. La construction que le lecteur élabore sur le plan intellectuel s'accompagne d'une élaboration affective.

Nous pouvons dire que plus le talent de l'auteur est grand, plus il est difficile de s'opposer à ses directives émotionnelles, plus l'oeuvre est convaincante.

2.4. Un processus argumentatif

L'intention de convaincre est toujours présente dans tous les textes. Le lecteur ne peut compléter la lecture d'un texte s'il n'est pas persuadé de l'idée de l'auteur. Ce processus prend en charge le défilement de l'information ainsi que l'ordre dans lequel se présentent les connaissances.

2.5. Un processus symbolique

Le sens, que l'on retire de la lecture, va prendre place dans le contexte culturel où évolue chaque lecteur. Toute lecture interagit avec la culture et les schémas dominants d'un milieu et d'une époque.

De son côté, Thérien a montré que « *le sens en contexte de chaque lecture est valorisé en regard des autres objets du monde avec lesquels le lecteur a une relation.* » ²⁸

3. Selon Giasson

En outre, Giasson a souligné les caractéristiques suivantes de la lecture. ²⁹

²⁷ Mialaret, G. *Op. cit.*, p. 6.

²⁸ Thérien, G. *Op. cit.*, p. 10.

3.1. Un processus actif

La lecture n'est pas un processus linéaire et statique ; elle est au contraire un processus dynamique. Le lecteur n'emmagasine pas passivement les mots les uns après les autres ; il traite le texte, c'est-à-dire qu'il fait des hypothèses et essaie de les vérifier en cours de lecture.

3.2. Un processus de langage

La lecture est un processus de langage au même titre que la parole. En effet, les mots employés à l'oral sont les mêmes qui sont codés à l'écrit ; les règles, qui permettent de créer des phrases et de leur donner du sens, sont utilisées tant par la langue orale que par la langue écrite, mais il est à noter qu'il y a une grande différence entre les deux. C'est le mode de réception : à l'oral, le mode est auditif, alors qu'il est visuel à l'écrit. L'oral court à l'intonation, aux pauses et aux gestes, tandis que l'écrit tire parti entre autres choses, de la mise en pages, du soulignement et des retours en arrière.

3.3. Un processus holistique

La lecture ne repose pas sur un ensemble de sous-habilités qu'on peut enseigner les unes après les autres de façon hiérarchique. Le langage, qu'il soit oral ou écrit, ne peut se découper en petites unités, comme on le fait, par exemple, dans le cas de tâches motrices. La plupart des compétences en lecture ne peuvent s'enseigner et s'évaluer isolément car elles sont interdépendantes. Par exemple, comprendre l'idée principale d'un texte peut dépendre de la capacité à faire des inférences, de la compréhension des relations de causes à effet et de la quantité des connaissances antérieures du lecteur. Ce n'est pas parce qu'il est possible d'identifier des compétences exploitées par les lecteurs compétents qu'on peut inférer que ces compétences interviennent de façon isolée en lecture.

Tout le monde sera d'accord pour dire qu'un enfant, qui a appris séparément à tenir le guidon d'une bicyclette, à appliquer les freins et à pédaler, ne sait pas nécessairement conduire une bicyclette. C'est l'interaction de toutes ces habiletés qui constitue la capacité de conduire une bicyclette. Il en va de même pour la lecture.

Mais le chercheur voit qu'il est possible d'enseigner les compétences de lecture, l'une après l'autre, car nous ne pouvons pas les enseigner toutes en même temps, surtout aux débutants, en indiquant aux apprenants que l'apprentissage d'une compétence les aidera pour apprendre une autre compétence.

3.4. Un processus de construction de sens

La conception de la lecture comme un processus de construction de sens ressort, entre autres, d'études qui ont montré que la compréhension d'un texte est fortement reliée aux connaissances que le lecteur possède sur le contenu de ce texte. Le même texte sera compris différemment selon les expériences antérieures du lecteur.

Une phrase aussi simple que « le chien a mordu l'homme » peut être interprétée de différentes façons selon la conception que le lecteur a d'un chien, d'un homme, de l'action de mordre.

De son côté, Manguel a affirmé que pour construire le sens du texte, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures). La compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien à quoi le lecteur puisse

²⁹ Giasson, J. *Op. cit.*, p. 6-15.

rattacher la nouvelle information fournie par le texte. La quantité et la qualité des connaissances, qu'un lecteur possède en relation avec le texte à lire, influent donc sur la compréhension qu'il aura de ce texte et il a confirmé que la lecture ne peut qu'éclairer ce que le lecteur sait déjà.³⁰

3.5. Un processus transactionnel

Il est à noter que la lecture est un processus transactionnel entre le lecteur et le texte ; car le sens d'un texte ne réside ni dans le lecteur ni dans le texte, mais dans la transaction qui s'établit entre les deux.

3.6. Un processus interactif

Nous avons déjà évoqué que la lecture est un processus transactionnel, où le lecteur construit le sens d'un texte à partir de ses connaissances, et nous ajoutons à cela que l'interaction se fait non seulement entre les connaissances du lecteur et le texte mais aussi entre le lecteur, le texte et le contexte. Nous trouvons que lorsqu'un lecteur est confronté à un texte dans le but d'en dégager du sens, il s'engage alors dans un processus interactif où viennent s'enchaîner plusieurs éléments.

Gracia et Flores précisent que « du côté du lecteur, plusieurs facteurs : son habileté cognitive, son expérience personnelle, sa culture, sa langue, sa compétence linguistique en langue seconde, son utilisation des stratégies et son style d'apprentissage entrent en jeu et jouent un rôle important dans le processus de lecture. Du côté du texte, le type, l'organisation rhétorique, les structures syntaxiques, le vocabulaire, le sujet et le schéma véhiculé entrent en jeu également. »³¹ (voir le schéma n° 2).

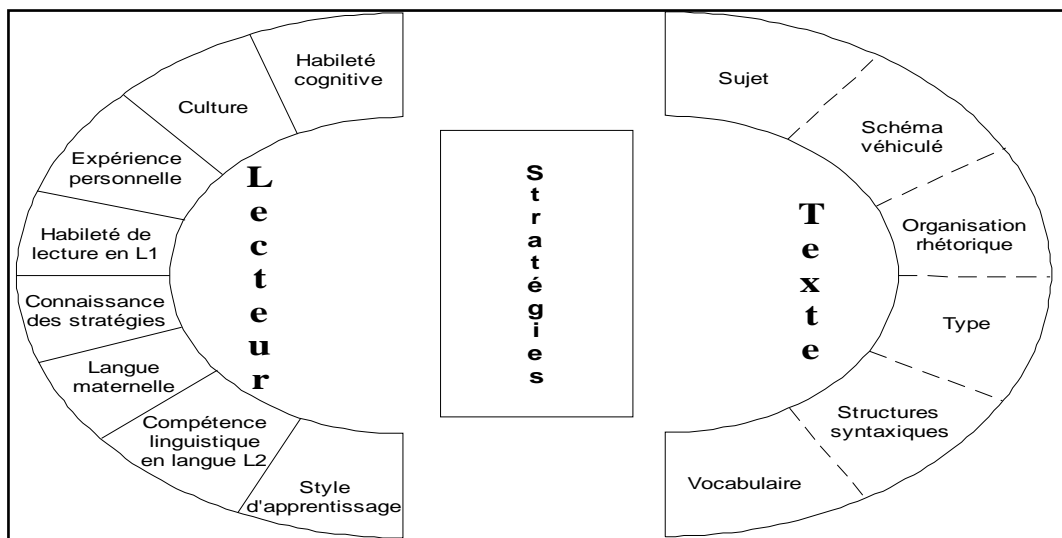


Schéma n° 2 : L'interaction texte /lecteur³²

Nous pouvons, donc, dire que dans le processus de lecture, plusieurs éléments entrent en jeu à différents degrés. La défaillance de l'un d'eux ne signifie pas forcément la non-compréhension du texte. Il peut très bien arriver qu'une compensation se

³⁰ Manguel, A (1998). *Une histoire de la lecture*, Arles, Actes Sud, p. 110.

³¹ Gracia, F. & Flores, L. (1990). (1990). « Les stratégies de lecture en langue seconde », *Bulletin de l'AQEFLS*, vol. 12, n°1, p. 94.

³² Gracia, F. & Flores, L. *Ibid.*, p. 96.

produise et qu'un élément manquant soit remplacé par un autre, permettant ainsi au lecteur d'arriver, quand même, au sens total ou partiel du texte.

4. Selon Adams, Davister et Denyer

Adams, Davister et Denyer (1998) précisent que la lecture est un acte compliqué qui comprend les processus suivants :³³

4.1. Prélever l'information

Lire, c'est fixer l'œil sur une petite portion de texte et percevoir, en même temps, un certain nombre d'autres données, englobant ainsi une partie plus ou moins grande de texte. C'est ensuite sauter à un autre morceau de texte où la même activité se répète.

4.2. Traiter de l'information

Lire, c'est, à partir des données identifiées, construire du sens. Le lecteur utilise l'ensemble des mécanismes et des processus neuraux, des plus simples aux plus complexes, de détection, de perception, d'organisation, de mémorisation, de catégorisation, d'abstraction, de signification, de planification pour traiter les informations pendant la lecture.

4.3. Stocker de l'information

Lire, c'est mémoriser pendant un moment très bref (mémoire à court terme) le petit nombre d'informations que l'on prélève, avant de l'envoyer former un tout en mémoire à long terme et pour un temps illimité.

4.4. Intégrer l'information

Lire, c'est, donc, en définitive, réorganiser l'ensemble des informations nouvelles et des informations stockées en mémoire à long terme en un tout, un nouveau cohérent et personnel. Lire, c'est se construire une représentation mentale et personnelle d'un texte.

4.5. Réagir au sens construit

Lire, c'est enfin réagir, intellectuellement et affectivement, à la représentation mentale construite par l'esprit à partir des informations textuelles, voire la forme du texte.

Ajoutons aussi que la lecture est « *un processus sélectif, qui implique l'utilisation de repères linguistiques utiles et sélectionnés, à partir de la perception sur la base d'une attente du lecteur déterminée par son expérience antérieure : expérience linguistique, contextuelle, psychologique, sociale et culturelle.* » (voir le schéma n° 3).³⁴

³³ Adams, G., Davister, J. et Denyer, M. (1998). *Lisons Futé ; stratégies de lecture*, guide pédagogique, Bruxelles, p. 10 -11.

³⁴ Boyer, H. *et al.* (1990). *Op. cit.*, p. 135.

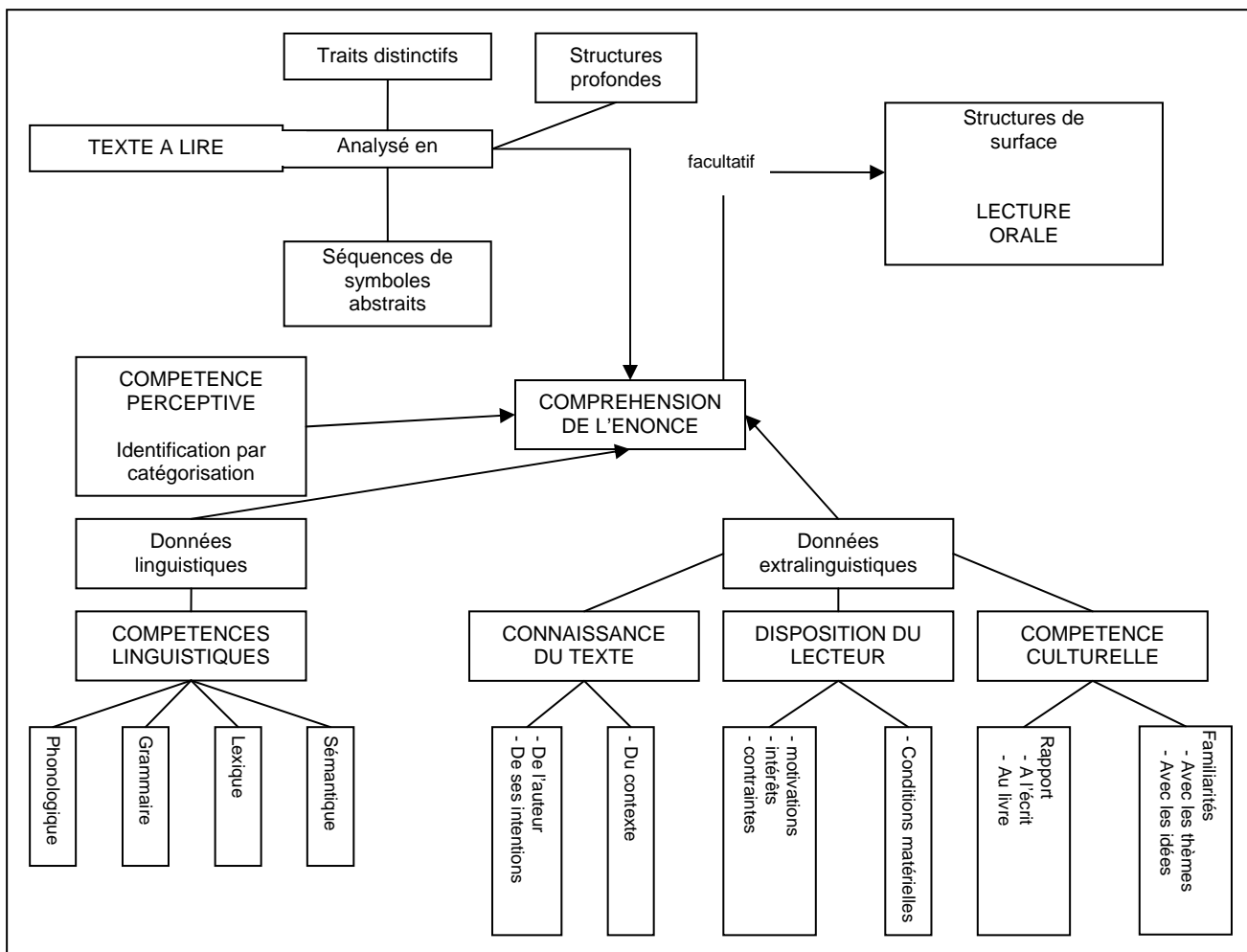


Schéma n° 3 : La complexité du processus de lecture

5. Conclusion

Nous pouvons donc dire que, pour lire, il faut visuellement prendre de l'information sur le texte, il faut reconnaître les mots, traiter les phrases et les textes. Ces processus mobilisent en partie des capacités qui se sont développées pendant l'apprentissage de la lecture (perception, mémoire, catégorisation, traitements linguistiques, compréhension).

Nous voyons aussi que nous pourrions mettre l'accent, pendant l'enseignement de la lecture sur le décodage et sur la compréhension en même temps comme le précisent Gaonac'h et Golder que « dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, il n'y a plus de discours interdit : nous avons le droit de nous intéresser au décodage sans être accusés de vouloir ramener les méthodes d'apprentissage de la lecture à des pratiques anciennes. Il devient possible de se pencher sur l'accès au sens sans que la rigueur scientifique de l'approche soit contestée [...] la plupart des auteurs reconnaissent actuellement que la lecture est à la fois décodage, compréhension et capacité de gestion de l'activité en fonction de ses finalités. »³⁵

L'activité de lecture est donc compliquée et peut s'analyser selon deux dimensions. La première dimension a trait à la compréhension qui, pour beaucoup,

³⁵ Gaonac'h, D. et Golder, C. (2005). *Manuel de psychologie pour l'enseignant*, Paris, Hachette, p. 381.

constitue l'objectif de la lecture. La deuxième dimension est, elle, spécifique à la lecture. Elle concerne le décodage et l'identification des mots. Les recherches dans ce domaine montrent qu'il y a une forte corrélation entre le décodage et la compréhension.

Bibliographie

- ADAMS, G., DAVISTER, J. et DENVER, M. (1998). *Lisons Futé ; stratégies de lecture*, guide pédagogique, Bruxelles, Duculot-De Boeck.
- BERNHARDT, E. B. (1991). *Reading development in a second language : Theoretical, empirical and classroom perspectives*, Norwood, NJ, Ablex.
- BERT, C. « Bon décodeur = bon lecteur ? »
http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_article=15541 site consulté le 11/02/2009
- CHAUVEAU, G. (2002). *Comment l'enfant devient lecteur*, Paris, RETZ/VUEF.
- CHEHATA, H. *L'enseignement de la langue arabe entre la théorie et la pratique*, Le Caire, Al-Dar Egypto-libanaise 2^e éd., In El-Baga A. F (2001). *La langue arabe et ses arts : styles, enseignement, compétences*, Dar El-ketab universitaire, El-Ain, E.A.U, 1^{ère} éd
- GARCIA, F. & FLORES, L. (1990). « Les stratégies de lecture en langue seconde », *Bulletin de l'AOEFLS*, vol. 12, n°1, p. 93 -103.
- GAONAC'H, D.. et GOLDER, C. (2005). *Manuel de psychologie pour l'enseignant*, Paris, Hachette.
- GIASSON, J. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique*, 2^e éd, Montréal, Gaetan Morin.
- KIRBY, J.R. « Qu'avons-nous appris sur la compréhension de textes ? »
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/research/kirbyf.pdf> site consulté 11/ 2 /2009
- MANGUEL, A. (1998). *Une histoire de la lecture*, Arles, Actes Sud.
- MIALARET, G. (1975). *L'apprentissage de lecture*, Paris, PUF.
- MORAIS, J. (1994). *L'art de Lire*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- RIEBEN, L. & Perfetti, Ch. (1989). *L'apprenti lecteur*, Paris, Delachaux et Niestle.
- RICHAUDEAU, F. *La lisibilité*, In Vincent, J. (1993). *La lecture*, Paris, Hachette.
- ROBERT, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE*, Paris, Éditions Ophrys.
- ROBERT, P. (1990). *Le petit Robert*, Montréal, Les Dictionnaires Robert.
- RUMELHART, D. E. (1985). « Towards an Interactive Model of Reading » In Singer, H. & Ruddell, R. B. (Eds.), *Theoretical models and process of reading*, Newark, DEL, International Reading Association.
- SAMAK, M.-S. *L'art d'enseigner la langue arabe*, Le Caire, librairie El-Anglo égyptienne, In El-Baga A. F. (2001). *La langue arabe et ses arts : styles, enseignement, compétences*, Dar El-ketab universitaire, El-Ain, E.A.U, 1^{ère} éd
- THERIEN, G. (1990). « Pour une sémiotique de la lecture », *Protée*, vol. 18, n° 2, p. 67-80.
- VIGNER, G. (1979). Lire : du texte au sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture, In Boyer, H. et al. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE international.

Benoît BRARD (prenom.nom@unicaen.fr)

PREMIERS PAS VERS UN REPÉRAGE DES VOYELLES POUR UN CALCUL AUTOMATIQUE DU MÈTRE

Résumé : Cet article est le prolongement d'un séminaire de présentation du travail des doctorants du CRISCO. Il constitue un travail préliminaire à l'élaboration d'une chaîne de traitement visant un calcul automatique des propriétés formelles des textes versifiés. À cet effet, il revient sur la définition de différentes notions en rapport avec le vers. Il cherche en particulier à justifier la nature essentiellement contextuelle du mètre, de vers à vers. Il s'intéresse par ailleurs à la définition de la syllabe, souvent présentée comme l'unité fondamentale d'un texte métrique, et tente de démontrer qu'il est possible de lui préférer une unité plus simple : la voyelle.

Abstract: This article follows on from a workshop aiming at the presentation of the activities of the PhD students working in the CRISCO laboratory. The following paper consists in a preliminary work on computing formal properties of French verses, in which we try to prove the peer-to-peer nature of meter and to check whether vowels could be a better alternative to syllables as a metric unit or not.

Dans le cadre du projet « Anamètre », le CRISCO coordonne l'élaboration d'une base de données de textes poétiques et théâtraux dont les propriétés formelles auront été annotées. L'envergure de la tâche encourage une approche automatique et le développement d'un outil informatique d'aide à l'analyse du mètre et de la rime. Son objectif consiste à repérer ces phénomènes en les articulant avec le relevé d'autres variables linguistiques d'ordre morpho-syntaxique qui puissent en faciliter l'étude.

Cette présentation s'intéresse en particulier au repérage des unités métriques, qui constitue la première étape de la chaîne de traitement. Elle revient donc sur la notion de mètre et la spécificité du système métrique français dans le paysage des grandes familles de versification. Comme il se fonde, selon la tradition, sur le nombre syllabique, la question de la pertinence du choix de la syllabe comme élément fondamental et caractéristique du vers sera examinée.

1. La contrainte métrique et le vers français

1.1. Remarques terminologiques préliminaires

Les termes de *versification* et de *métrique*, de *vers* et de *mètre* ne sont pas toujours nettement distingués. Ces notions entretiennent une connivence prononcée qui se répercute sur leur emploi : il est courant d'utiliser les uns pour les autres. Un bref retour historique sur les discours à propos du vers français permet néanmoins de revenir sur leur définition respective et, chemin faisant, de circonscrire le champ disciplinaire dans lequel s'inscrit l'outil à venir et son objet.

Jusqu'à l'époque romantique, la versification est comprise à la fois comme un discours sur le vers et une pratique, mais cette bivalence favorise une attitude prescriptive et normative. L'objectif avoué des traités qui abordent alors le sujet¹ consiste surtout à enseigner la manière de faire des vers. Leurs auteurs s'attachent à définir des règles formelles utiles à la composition de poèmes. La visée reste utilitaire et limitée à une dimension synchronique. Cette tradition fonde la distinction que conservent J. Molino et J. Gardes-Tamine dans leur *Introduction à l'analyse de la poésie*. Ils entendent la versification comme un terme générique qui englobe « l'étude de tous les types de structuration du vers ». La métrique (le mot apparaît à la fin du XV^e siècle) est alors comprise dans cet ensemble et se définit comme le système qui a trait à l'organisation interne du vers - au même titre que la rime en règle la fin ou la strophe leur agencement.

Au XIX^e siècle, apparaissent des essais d'un genre nouveau, qui adoptent une perspective diachronique. Dans le *Traité de versification* de L. Quicherat, ou l'*Évolution du vers français* de M. Souriau, il ne s'agit plus seulement de décrire les techniques de composition des textes versifiés, mais aussi d'en souligner les mutations historiques. Au XX^e siècle s'ajoute l'exigence d'articuler la description à un cadre théorique qui l'explique. Le *Petit Traité de versification française* de M. Grammont ou les *Éléments de métrique française* de J. Mazaleyrat, sont, à ce titre, représentatifs d'un effort de théorisation - qui privilégie en l'occurrence une approche accentuelle du vers français. Les années 1970 marquent le tournant le plus décisif. Sous l'influence du structuralisme², des chercheurs

¹ Dans sa *Critique du vers*, Jean-Michel Gouvard passe en revue les principaux traités de la période classique, et cite, entre autres, le traité de Arnauld, Lancelot et Nicole (1650), du Père Mourgues (1750), de Batteux (1755), de l'abbé Du Bos (1755) et de Marmontel (1763).

² Jakobson rappelle dans les *Éléments de linguistique générale* que « la poétique a affaire à des problèmes de structure linguistique [...] ». Comme la linguistique est la science globale des

revisitent l'analyse du vers en s'appuyant sur les méthodes employées en Sciences du Langage. La description des données et le cadre théorique afférant sont systématiquement confrontés au corpus et, le cas échéant, falsifiés. Cet impératif méthodologique est notamment mis à l'œuvre par J. Roubaud ou l'approche « métricométrique » de B. de Cornulier. Ces travaux se réclament de la métrique, dont le sens évolue et désigne désormais une discipline linguistique. Celle-ci reprend les mêmes prérogatives que la versification - l'étude de l'ensemble des phénomènes définissant la spécificité des vers - mais selon une démarche résolument scientifique qui prend en compte ce qu'ils ont de systématiquement régulier.

Dès lors, qu'est-ce qu'un vers du point de la métrique pensée comme science descriptive ? La boutade que le maître de philosophie adresse au *Bourgeois gentilhomme* de Molière est bien connue : « tout ce qui n'est point prose est vers ; et tout ce qui n'est point vers est prose³ ». En creux, cette tautologie a le mérite de rappeler que le langage versifié a tendu, dès ses origines, à se distinguer tant dans sa forme que dans son utilisation. Pratique artistique ou rituel, il s'affirme dans une réalisation différente de celle que connaît la langue dans l'usage courant qui, selon l'étymologie latine *prorsus*, se contente d'aller « droit devant ». Les vers imposent en revanche au texte une organisation et une exécution en segments. Cet agencement, voulu par son auteur et perçu par son destinataire, est régulièrement mis en avant par des signes évidents : démarquages ou dispositions typographiques à l'écrit notamment. Il est justifié par des principes qui se superposent aux règles habituelles gouvernant les productions langagières et qui font des vers des unités du texte contraintes. Le vers libre mis à part, il est possible de retenir trois axes possibles de structuration. Tandis qu'il recense les pratiques à travers le monde qu'il qualifie d'art verbal (*verbal art*), N. Fabb montre que la segmentation en vers est subordonnée à l'existence d'un *mètre*, que P. Maas définit comme l'ensemble des procédés selon lesquels, dans une œuvre littéraire, un schéma régulier est appliqué au rythme naturel de la langue, et sur lequel cette présentation reviendra. Il est éventuellement complété par des contraintes sur la nature des sons et la possibilité que certaines structures linguistiques enjambent la segmentation en vers. Pour le français, la rime illustre le premier principe ; l'interdiction d'effectuer une liaison entre deux vers, qui serait permise partout ailleurs, est un avatar du second.

La tradition littéraire, et le corpus considéré par le projet « Anamètre », pourraient laisser à penser que le vers est une caractéristique propre à la poésie. Il faut donc rappeler, pour finir, qu'aucun des deux n'implique l'autre. Aristote dénonçait déjà cette confusion dans *La Poétique* : « entre Homère et Empédocle, il n'y a de commun que l'emploi du mètre. Aussi est-il juste d'appeler le premier un poète et le second un physicien⁴ ». En couchant sa pensée en vers, le philosophe dont il était question, avait adopté un langage réglé pour le distinguer du discours commun. Le phénomène se rencontre encore dans des textes à visée religieuse, politique, etc. ou comme support mnémotechnique. Réciproquement, la poésie peut faire l'économie du vers. La prose poétique de Rousseau, de Bernardin de Saint-Pierre, dès la deuxième moitié du XVIII^e, ou, au tout début du XIX^e, les productions des romantiques et en particulier certains passages de Chateaubriand font bouger la frontière entre prose et poésie. Elle devient perméable avec les poèmes en prose comme *Gaspard de la nuit*, texte d'Aloysius Bertrand (1842) souvent considéré comme fondateur du genre, ou Baudelaire (1862) avec *Le Spleen de Paris*, justement sous-titré *Petits poèmes en prose*. Le traitement automatique des propriétés métriques, qui caractérisent certains textes poétiques, ne dit donc rien sur la nature de la poésie, difficile à définir et hétérogène dans ses réalisations. Quel que soit le texte qui lui est soumis, l'outil ne se prononce pas sur sa dimension poétique, mais cherche à établir comment il est versifié - ou pas.

structures linguistiques, la poétique peut-être considérée comme faisant partie intégrante de la linguistique. »

³ Acte II, scène 4.

⁴ 1447a

1.2. Panorama métrique

Parce qu'il s'appuie sur les propriétés d'un système phonologique donné, la mise en place d'un mètre varie en fonction des langues. Comme le montre un examen succinct, il se fonde sur la répétition réglée d'au moins un trait linguistique parmi les quatre que retiennent les différentes traditions métriques.

Le mètre *quantitatif* repose sur une opposition de quantités vocaliques ou syllabiques. Il se rencontre dans la poésie hellénistique, latine, ou encore arabe. Dans ces langues, la durée des voyelles joue un rôle phonologique. Leur prosodie distingue des réalisations acoustiques « brèves » et « longues » (ou « légères » et « lourdes »). L'unité fondamentale de la métrique quantitative est le pied. Il se caractérise par un agencement déterminé de brèves (U) et de longues (-), sur au moins deux syllabes. En ne citant que les principaux, la poésie antique reconnaissait le spondée (- -), le dactyle (- U U), l'anapeste (U U -), le trochée (- U), l'iambe (U -) et le tribraque (U U U). Le vers est alors formé d'une succession de pieds, dont le nombre est fixe et la nature identique, exception faite de substitutions autorisées par des règles spécifiques d'équivalence. Les grecs et les latins ont ainsi pratiqué, entre autres, le trimètre trochaïque (qui comporte, comme son nom l'indique, trois trochées) ou encore le pentamètre dactylique (soit cinq dactyles). A l'oral, le vers est scandé, c'est-à-dire lu à haute voix en soulignant la quantité des syllabes, et éventuellement les temps forts et les coupes.

Chaque système diverge par certains aspects. Comme il est fréquemment admis que la versification française, malgré un fonctionnement différent, demeure une héritière du système latin, c'est à travers un passage de Virgile (I^e siècle avant notre ère) que seront illustrés les principes fondamentaux de la métrique quantitative.

Les deux premiers vers de *L'Énéide* sont probablement parmi les plus connus :

Arma virumque cano, Trojæ qui primus ab oris

*Italiam, fato profugus, Laviniaque venit*⁵

Voici la scansion correspondante :

1	2	3	4	5	6
<i>Ārmă vī</i>	<i>rūmqŭĕ că</i>	<i>nō, Trō</i>	<i>jæ quī</i>	<i>prīmŭs āb</i>	<i>ōris</i>
<i>Ītālī</i>	<i>ām, fā</i>	<i>tō prōfŭ</i>	<i>gūs, Lā</i>	<i>vīnăquĕ</i>	<i>vēnit</i>

Il est bon de rappeler que la longueur des voyelles est discriminante en latin. Ainsi, la forme *vĕnit* (« il vient »), avec un [e] bref, s'oppose à *vēnit* (« il vint »), avec un [e] long ; *mălum* (« le mal ») à *mālum* (« la pomme »). Mais c'est la quantité des syllabes qu'il importe de connaître pour scander un vers. Elle est déterminée par le contexte droit des voyelles au sein de la syllabe. Toute syllabe est longue par nature si elle comporte une voyelle longue. Elle est longue par position si une voyelle, quelle que soit sa

⁵ « Je chante les combats et le héros qui, le premier, des rivages de Troie, s'en vint, poussé par le destin, en Italie, aux côtes de Lavinium »

longueur propre, est suivie de deux consonnes dans un mot ou sur deux mots consécutifs :

Jovīs erat filius. ĭc#v

Jovīs filius erat. ĭc#c → ĭc#c

L'épopée utilise ici un hexamètre dactylique, un des vers les plus courants de la poésie latine. Comme son nom l'indique, il est constitué de six pieds :

- chacun des quatre premiers pieds est indifféremment un dactyle ou un spondée. Une convention admettait en effet que deux brèves puissent équivaloir à une longue.
- le cinquième est toujours un dactyle.
- le sixième est soit un spondée, soit un trochée.

La *métrique accentuelle* repose aussi sur le retour d'un pied identique, mais c'est l'accent⁶, et non la quantité, qui distingue la qualité des syllabes. La syllabe accentuée joue le rôle d'une longue, les autres celui d'une brève. L'anglais, qui connaît pourtant les oppositions de quantité vocalique, privilégie ainsi un mètre défini par la répartition des accents toniques. Le pentamètre iambique, l'un des mètres les plus fréquents en anglais, illustre ce principe. Soit la réplique de Roméo :

Alas, that love, whose view is muffled still,

*Should, without eyes, see pathways to his will!*⁷

La répartition des accents (en gras) conduit à la scansion suivante :

1	2	3	4	5
<i>Alas,</i>	<i>that love,</i>	<i>whose view</i>	<i>is muf</i>	<i>fled still</i>
<i>Should with</i>	<i>out eyes,</i>	<i>see path</i>	<i>ways to</i>	<i>his will!</i>

Toutes les syllabes paires sont accentuées tandis que toutes les syllabes impaires sont inaccentuées. À l'image de la proximité de leur fonctionnement, les traditions quantitatives et accentuelles partagent la même terminologie descriptive. Dans les deux cas, le pied, combinaison normée d'unités qui s'opposent selon des propriétés disjonctives, apparaît en nombre fixe d'un vers à l'autre.

Les langues à tons sont, quant à elles, caractérisées par le changement de hauteur d'une ou plusieurs syllabes au sein des mots. En empruntant par analogie au lexique musical, cet écart relatif induit une mélodie qui se distingue de l'intonation (qui affecte par

⁶ Dans son acceptation phonologique : manifestation d'intensité, de hauteur et/ou de durée mettant en relief un phonème ou une syllabe.

⁷ Shakespeare, *Romeo and Juliet*, (I,1;159-160). « Hélas ! Comment l'amour peut-il, les yeux bandés, / Parvenir à son but sans même regarder », traduit par Victor Bourgy (1995), Éd. Robert Laffont, Paris.

exemple pour le français l'affirmation, l'interrogation et l'exclamation) dans la mesure où il considère des paires minimales. La métrique tonale, ou tonématique, exploite les propriétés distinctives offertes par ces systèmes phonologiques. En poésie chinoise classique, les poèmes rédigés sous la dynastie Tang, qui se sont imposés à partir du deuxième siècle de notre ère et qui ont dominé le genre jusqu'à la période moderne, admettent ainsi des vers de cinq ou sept caractères, correspondant à des monosyllabes, agencés de façon à respecter des règles de répartition tonale⁸.

Toutes les versifications ne semblent pourtant pas tirer parti de la possibilité d'opposer des unités phonologiques selon leurs propriétés linguistiques. Parfois seul le décompte de ces unités importe. Appelé *numérisme* ou *syllabisme*, le principe qui fonde le mètre français est traditionnellement conçu comme le retour du même nombre de syllabes d'un vers à l'autre. Cette caractéristique est fréquente dans les langues romanes, alors qu'elle rompt avec l'approche quantitative du latin. Pour le français, le changement de système métrique s'explique vraisemblablement par la mutation vocalique qui affecte l'évolution phonologique du bas-latin. Du I^e au IV^e siècle de notre ère, l'opposition de longueur des voyelles disparaît peu à peu au profit d'une opposition du timbre. Une modification de l'aperture conduit ainsi [i] (i bref) et [e] (e long) à devenir [e] (e fermé) tandis que le [e] (e bref) se transforme en [ɛ] (e ouvert). F. Deloffre constate d'ailleurs que les hymnes latines chrétiennes privilégient alors l'isosyllabisme :

*Æterne rerum conditor,
Noctem diemque qui regis,
Et temporum das tempora,
Ut alleves fastidium;*

Ces vers, composés par saint Ambroise (340-397), sont des dimètres iambiques (chaque vers est constitué de quatre iambes U –) et contiennent tous exactement huit syllabes. Le système classique offrait pourtant plus de flexibilité, avec la possibilité de remplacer une longue par deux brèves. Or, l'absence de fluctuation du nombre de syllabes, selon l'auteur du *Vers français*, s'imposait afin de maintenir la perception d'un rythme pour un public de moins en moins sensible aux oppositions de quantité.

Cette transition est consommée dans le vers en français, dont le système phonologique n'admet pas de paire minimale distinguée par la longueur. Très brièvement, le mètre français se répartit en deux ensembles, selon une distinction mise en place par B. de Cornulier : les *vers simples* et les *vers complexes*. Les premiers contiennent entre une à huit syllabes, comme l'ode à Cassandre de Ronsard (1524-1585) rédigée en octosyllabes :

<i>Mignonne, allons voir si la rose</i>	8
<i>Qui ce matin avoit desclose</i>	8
<i>Sa robe de pourpre au Soleil,</i>	8
<i>A point perdu ceste vesprée</i>	8
<i>Les plis de sa robe pourprée,</i>	8
<i>Et son teint au vostre pareil.</i>	8

⁸ Pour plus de détails : Moira Yip, « The Development of Chinese Verse, A Metrical Analysis », *Language Sound Structure*, eds M. Aronoff & R. Oehrle, MIT Press, Cambridge, pp. 346-384.

Les vers complexes, de plus de huit syllabes, présentent par ailleurs une *césure*. Un vers césuré possède une structuration interne, réalisée par la juxtaposition de sous-vers ou *hémistiches*. Les critères à retenir pour les définir sont plus délicats à identifier. Une approche possible soutient par exemple qu'un hémistiche est délimité sur sa frontière finale par un accent métrique. Celui-ci repose sur l'accentuation naturelle de la langue, qui se caractérise par une prééminence articulatoire pouvant affecter la durée, l'intensité ou la hauteur d'une syllabe. En français standard, chaque mot plein porte un accent *oxytonique*. Il marque la dernière voyelle prononcée (maison /mɛ'zɔʃ/, petite /pə'tit/), ce qui exclut systématiquement le [ə] (e instable), seule voyelle dite « féminine ». L'accent tombe donc sur la dernière syllabe comprenant une voyelle « masculine ». Et certains accents deviennent métriques quand ils reviennent selon un intervalle régulier. Ainsi, dans le premier quatrain du poème « Vers dorés » de Gérard de Nerval⁹, seules les sixièmes et les douzièmes syllabes des alexandrins sont systématiquement accentuées :

<i>Homme, libre penseur ! + Te crois-tu seul pensant</i>	6-6
<i>Dans ce monde où la vie + éclate en toute chose ?</i>	6-6
<i>Des forces que tu tiens + ta liberté dispose,</i>	6-6
<i>Mais de tous tes conseils + l'univers est absent.</i>	6-6

Cependant, l'accent de mot est faible, voire imperceptible en français, contrairement à la majorité des langues romanes. Dans la diction courante, il s'efface même au profit d'un accent de groupe, dont les contours sont plus difficiles à définir puisque, en privilégiant des « groupes de sens », ils ne correspondent pas toujours à ceux des syntagmes. La question des contraintes pesant au point de jonction des sous-vers ne sera pas approfondie ici. Il suffit pour le moment de souligner, comme l'illustre l'approche accentuelle, qu'elles deviennent constitutives du mètre des vers complexes pour peu qu'elles soient systématiques et qu'elles caractérisent la même organisation interne d'un vers à l'autre.

1.3. Perspectives automatiques

Ce passage en revue des différentes traditions métriques est succinct à dessein. Il constitue avant tout un prétexte pour revenir à des considérations et des hypothèses d'ordre général.

Roman Jakobson distingue, dans une approche structurale, six fonctions constitutives de toute production verbale. La fonction « poétique », dont le mètre est un avatar, est caractérisée par « la visée du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte ». Il formule d'ailleurs un critère de reconnaissance rigoureux : celle-ci, en effet, « projette le principe d'équivalence de l'axe de la sélection sur l'axe de la combinaison ». Choisir une unité linguistique parmi une classe d'équivalence (un *paradigme*) est une opération de sélection : par exemple un *soldat* parmi des synonymes qui peuvent s'y substituer, comme *militaire* ou *guerrier*. Un énoncé repose sur une succession de sélections dont la disposition en *syntagmes* est limitée par des règles de grammaire. Dans cette configuration, le retour d'éléments de même nature sur l'axe syntagmatique est fortuit. Or dans un usage poétique de la langue, « l'équivalence est promue au rang de procédé constitutif de la séquence ». La sélection paradigmatique et la combinaison sont surdéterminées, sous les effets de la recherche de phénomènes de

⁹ Cet exemple est emprunté à Jean-Michel Gouvard, pages 110 et 111 de *La Versication*, qui présente l'ensemble du sonnet. Les voyelles accentuées sont ici en gras.

parallélisme, afin que des éléments de même nature se répètent sur l'axe syntagmatique.

*Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,
Et la nuque baignant dans le frais cresson bleu,
Dort ; il est étendu dans l'herbe, sous la nue,
Pâle dans son lit vert où la lumière pleut¹⁰.*

Ainsi, remplacer *soldat* par *militaire* n'est possible dans ce quatrain de Rimbaud qu'au sacrifice d'un autre ordre d'équivalence : le retour de la même mesure syllabique. Plus généralement, le mètre codifie une mise en équivalence d'un vers à l'autre d'unités relevant de la phonologie suprasegmentale : une réalité phonique qui se surajoute aux phonèmes, comme la durée, l'intensité ou la hauteur, ou une séquence qui les dépasse, comme la syllabe ou le more¹¹.

Cette approche privilégie une résolution locale et contextuelle des phénomènes d'équivalence. Liée à l'idée de retour et associée successivement au sillon, à la ligne d'écriture et au vers, l'étymologie *versus*, du verbe *vetere* « tourner » rappelle qu'un vers n'existe jamais isolément. Par analogie, chaque vers entre en équation avec ses voisins et le système qu'ils forment est résolu quand une même organisation métrique se retrouve de vers à vers. L'aspect normatif de la versification et certains appareils descriptifs peuvent pourtant occulter ce principe, en se référant plutôt à une adéquation avec un modèle plus au moins explicite. Un vers boiteux s'interprète alors moins comme l'échec d'une mise en parallèle avec un autre vers, que comme une distance avec un maître-étalon idéal. P. Lusson et J. Roubaud définissent ainsi l'alexandrin classique comme « un segment métrique [...] à 12 positions, concaténation de deux segments métriques à 6 positions chacun » et P. Verluyten propose, pour sa part, un modèle générativiste. Souscrivant à la nécessaire abstraction des définitions, ici restreintes à un objet et une époque en particulier, ces démarches ne rendent pas compte du processus qui construit le sentiment métrique. Le quatrain de Rimbaud, donné en exemple plus haut, est-il perçu comme un ensemble de vers parce que son lecteur identifie pour chacun les douzes positions et la césure ? Dans sa *Théorie du vers*, B. de Cornulier, montre que la perception d'un mètre en français repose essentiellement sur la reconnaissance d'un même nombre syllabique entre deux vers, sans qu'il ne soit d'ailleurs nécessaire de connaître le nombre en question. J.M. Gouvard illustre cette idée visuellement (en 1 et 2)¹² :

- | | | |
|--|---|---|
| <p>1. X X X X X X X X
 X X X X X X X X
 X X X X X X X X
 X X X X X X X X
 X X X X X X X X
 X X X X X X X X
 X X X X X X X X
 X X X X X X X X
 X X X X X X X X</p> | <p>2. X X X X X X X X
 X X X X X
 X X X X X X X
 X X X X X X
 X X X
 X X X X X
 X X X X
 X X X X X X X</p> | <p>3. X X X X X X X X X X
 X X X X X X X X X X
 X X X X X X X X X X
 X X X X X X X X X X

 4. X X X X X X X X X X
 X X X X X X X X X X
 X X X X X X X X X X
 X X X X X X X X X X</p> |
|--|---|---|

¹⁰ « Le Dormeur du val ».
¹¹ Cette unité phonologique inférieure à la syllabe intervient notamment dans des formes très codifiées de la poésie japonaise, comme le *haïku*.
¹² Les deux premières colonnes sont tirées des pages 73 et 74 de *La Versification*.

plus évidente jusqu'ici et c'est pourquoi la suite de ce travail s'y consacre exclusivement. Néanmoins, la question des éléments à prendre en considération n'est pas close et requiert une étude plus approfondie par ailleurs.

2. La syllabe

L'appareil descriptif développé par la tradition consacre la syllabe comme l'unité fondamentale du mètre français. Il suffit pour s'en convaincre d'examiner le lexique qui lui est couramment associé : *octosyllabe*, *décasyllabe*, *isosyllabisme*. La notion est héritée de l'antiquité. Comme le mot ou la phrase, son existence est intuitivement admise ; aussi échappe-t-elle souvent à une définition rigoureuse. Son étymologie grecque συλλαβή (*sullabê*), qui recouvre le même concept, en dessine les contours. Le terme dérive du verbe συλλαμβάνειν (*sullambanein*) qui signifie « réunir »¹⁶. La syllabe illustre la capacité à rassembler les sons élémentaires de la parole en des ensembles relativement autonomes. Elle constitue ainsi une unité linguistique intermédiaire entre le phonème et le mot phonologique. Son étude a connu, avec les autres constituants prosodiques, un regain d'intérêt chez les linguistes occidentaux au cours du XX^e. Toutefois, sa nature ne fait pas toujours consensus et reste sujette à de nombreuses discussions. La syllabe correspond-elle à une réalité phonétique ? Quand bien même elle serait dépourvue de corrélats physiques, comment la décrire ? L'examen de différentes approches théoriques invite à préciser son rôle en versification française et constitue un préalable au repérage automatique des positions métriques.

2.1. Une notion ancrée dans la conscience linguistique

La chaîne parlée se prête, de façon consensuelle, à un découpage en phonèmes, qui constituent les unités minimales d'articulation. Mais entre le segment et le mot, il est courant de percevoir des structures de rang intermédiaire, qui fonctionnent par ailleurs comme une unité opératoire dans plusieurs phénomènes phonologiques ou psycholinguistiques. Si le besoin de formaliser ce que recouvre la syllabe s'est longtemps fait si peu ressentir, c'est probablement parce qu'il en existe une intuition forte. Le phénomène se laisse facilement appréhender en dehors de tout cadre théorique. Au moins trois opérations qui mettent en oeuvre la syllabe sont aisément accessibles à tous : le décompte, la segmentation et le jugement d'acceptabilité. La plupart des locuteurs du français, quel que soit leur bagage linguistique, sont ainsi capables de citer un mot de trois syllabes ou d'en compter deux dans *jumeau*, d'effectuer un découpage syllabique ([ku.pe] pour *couper*) ou de juger que [pteln] n'est pas une syllabe courante dans leur langue.

Son rôle en versification française a déjà été souligné, mais la notion intervient fréquemment dans d'autres usages poétiques de la langue, comme la chanson ou les comptines. Des jeux sur la langue opèrent à la même échelle. Popularisé par la jeunesse et son utilisation dans la musique et les films, le verlan joue, fondamentalement, sur des inversions de syllabes. Jacques Dutronc chantait en 1971 :

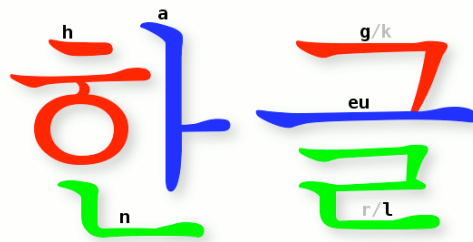
*J'avais la vellecère qui zéfait des gueuvas*¹⁷

D'autres procédés reposent sur l'insertion systématique d'un son à un emplacement fixe au sein de la structure syllabique. *Bonjour* devient *bavonjavour* en javanais où le codage

¹⁶ Il tire lui-même son origine de la préposition σὺν (*sun*), « avec », et du verbe λαμβάνειν (*lambanein*), « prendre ».

¹⁷ J'avais la cervelle qui faisait des vagues.

consiste à insérer la séquence [av] entre les consonnes et les voyelles. Avec la contrepèterie, il s'agit de dissimuler un message dans un autre, en jouant sur la permutation de phonèmes qui occupent des places équivalentes au sein de la syllabe¹⁸. Il existe dans la famille des écritures phonographiques, à côté des systèmes consonantiques (comme en arabe ou en hébreu) ou alphabétiques (en latin, grec, etc.) qui associent, en principe, un graphème à un phonème, des approches qui privilégient la syllabe. L. Labrunne cite « par exemple les syllabaires indiens (au premier rang desquels le devanâgarî), tibétains, éthiopiens, ou suméro-akkadiens ». Pour l'Hangeul coréen, c'est l'organisation graphique des caractères qui regroupe des constituants désignant des phonèmes selon un principe syllabique¹⁹ :



Enfin, la syllabe a été souvent convoquée comme une unité de traitement en psycholinguistique. Y. Meynadier cite les travaux de G.N. Clements qui montre que la syllabe s'invite dans la représentation lexicale et facilite l'apprentissage de mots nouveaux en organisant des séquences phonémiques récurrentes et régulières. Dans le même ordre d'idée, Benoît de Cornulier (1982) mentionne D. Fay et A. Cutler (1977) qui soulignent que le nombre syllabique est une caractéristique de l'image mentale d'un mot: les mots prononcés lors de la recherche d'un mot récalcitrant contiennent le même nombre syllabique. Les travaux de Mehler et al. consacrent son rôle dans la segmentation de l'oral chez l'adulte. Ils expliquent ainsi que la reconnaissance d'une suite de phonèmes à l'intérieur d'un mot est plus rapide si elle correspond à une syllabe : [ka] (et réciproquement [kal]) apparaît plus immédiatement dans [ka.lãdvije] (calendrier) que dans [ka.l.cãv] (calcaire)²⁰. Son influence est encore reconnaissable, selon Rossi & Defare dans la production de certains lapsus : la substitution et l'insertion de phonèmes interviennent de préférence sur des positions syllabiques identiques, comme pour la contrepèterie. Les auteurs proposent ainsi *obéra pastille* pour *opéra bastille*, ou *prêche à la truite* pour *pêche à la truite*. Ils observent que *perche à la truite* constitue un type d'erreur moins fréquent : le [v] de *truite* serait ici recopié dans *perche* au sein d'une syllabe dans laquelle il finirait sur une position différente de celle qu'il occupait à l'origine²¹. La littérature scientifique multiplie donc les explications postulant l'existence de la syllabe, reste encore à la définir formellement.

2.2. Des critères de définition ?

La première étape consiste à se tourner vers les théories phonétiques afin de vérifier si la syllabe possède une réalité physique. En émettant l'hypothèse qu'elle constitue une unité

¹⁸ « Panurge disoit qu'il n'y avait qu'une antistrophe entre femme folle à la messe et femme molle à la fesse. » (Rabelais)

¹⁹ Cette image de Johannes Barre iGEL est distribuée sous la licence *GNU Free Documentation license* et provient des Wikimedia Commons (<http://commons.wikimedia.org/>)

²⁰ Les travaux de Content et al. ont partiellement remis en question cette théorie aussi la discussion reste-t-elle ouverte dans le détail.

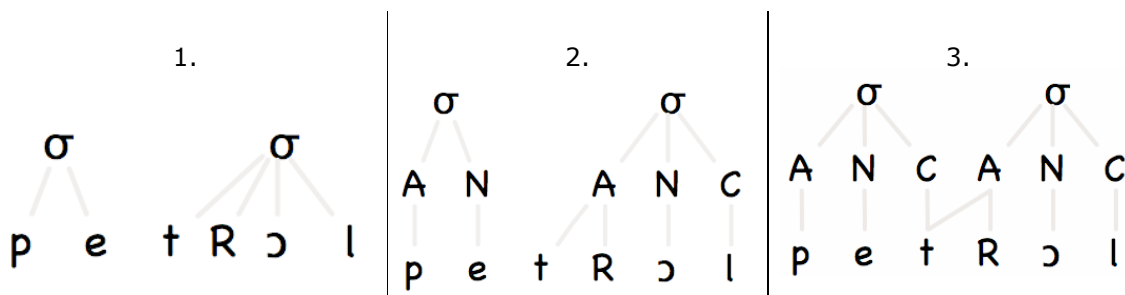
²¹ Initialement à l'attaque, il se déplacerait en coda. Cf. infra.

motrice, elle a été définie comme un cycle tantôt musculaire, tantôt articulatoire, ou encore respiratoire. La production d'une syllabe correspondrait alors à une tension suivie d'une détente des muscles de la phonation, à une ouverture et une fermeture de l'appareil vocal ou à un pic du débit d'air. Aucun de ces paramètres physiologiques ne suffit pourtant à caractériser la syllabe à lui seul, et leur interaction n'offre pas un modèle plus satisfaisant²². La théorie la plus prisée reste encore celle des cycles de sonorités. Les propriétés exactes de ce critère acoustique ne font pas plus consensus, aussi est-il souvent présenté sous l'angle de la perception comme une impression de proéminence. Une syllabe correspond alors à une organisation des sons selon une croissance jusqu'à un pic de sonorité, suivie d'une décroissance selon l'échelle suivante (du plus sonore au moins sonore) : voyelles, glissantes, liquides, nasales, fricatives, occlusives. Elle rend compte, en français, de la possibilité d'une syllabe comme l'interjection *psst*, mais appliquée strictement, elle échoue à faire de même avec de nombreuses exceptions comme dans le mot *stèle*, où la fricative [s] ne devrait pas précéder l'occlusive [t]. J.P. Angoujard commente d'ailleurs différentes versions de l'échelle de sonorité pour tenter de réduire ces exceptions. Le problème de ce modèle réside justement dans son manque de généralité d'une langue à l'autre alors qu'il est censé reposer sur des constantes physiques.

Mais c'est surtout en phonologie que la syllabe acquiert ses lettres de noblesse en offrant un cadre fonctionnel qui permet d'expliquer avec élégance l'accentuation, l'impossibilité de certaines séquences phonémiques à l'initiale des mots, ou d'autres phénomènes du même acabit que ceux décrits plus haut. La syllabe se conçoit alors comme une unité abstraite permettant de regrouper et d'organiser les phonèmes. Parmi ces nombreuses approches phonologiques, deux grandes tendances se dessinent :

- une représentation linéaire de la structure où les segments de la chaîne parlée sont pensés comme une succession chronologique (1 & 2).
- une approche non-linéaire où la parole continue induit une intégration des segments les uns avec les autres (3).

Voici, ci-dessous, trois représentations arborescentes de la forme [petɔl] (*pétrole*) qui illustrent les modèles de structure syllabique les plus représentatifs²³ :



La première approche, la plus minimaliste, est attribuée au générativiste D. Kahn qui montre que le postulat d'une structure syllabique permet d'expliquer plus simplement certaines contraintes phonologiques que le recours à des segments seulement caractérisés par la contiguïté. Le modèle s'enrichit, comme dans l'exemple 2 emprunté à

²² Yohann Meynadier (2001) propose un passage en revue des arguments (et des auteurs) en faveur et en défaveur de chacune des théories.

²³ Suite à des limitations techniques, les arbres mentionnent le son [R]. Il faut lire [ʁ].

E. Selkirk, pour devenir un patron organisateur conçu comme une structure branchante hiérarchisée. La syllabe prototypique contient ici un noyau obligatoire, précédé par une attaque et suivi d'une coda, toutes deux optionnelles. Le dernier exemple cherche à rendre compte du problème des frontières syllabiques. Si l'évaluation du nombre syllabique est souvent considérée comme une tâche triviale, la localisation précise des syllabes ne fait pas toujours consensus. B. Laks constate ainsi que si des locuteurs natifs s'accordent à considérer que *catastrophe* contient quatre syllabes, ils peuvent envisager jusqu'à trois syllabations :

- / ka . tas . trɔ . fə /
- / ka . ta . strɔ . fə /
- / ka . tas . strɔ . fə /

La structure phonologique en 3 permet justement de capter le phénomène et les cas d'ambisyllabité où un segment participe à l'organisation de deux syllabes.

Sans s'attarder plus longtemps sur ces trois modèles, et les nombreux autres que proposent la littérature, il est déjà possible, à ce stade, d'envisager en quoi la syllabe joue un rôle dans le mètre français.

2.3. La syllabe et le vers français

Très polémiqnement, il faudrait affirmer qu'elle ne possède pas de fonction particulière dans le vers. La syllabe présuppose une organisation des segments. Il a été dit que le mètre se fondait, en français, sur la possibilité de percevoir une équivalence numérique dans des séquences d'unités récurrentes. Or la perception de ce nombre ne requiert pas la construction d'une structure syllabique. La syllabe, héritée des modèles antiques, s'est imposée dans une longue tradition qui, pour rendre pédagogiquement le mètre plus sensible, l'a souvent présenté en projetant une syllabation sur l'oral et l'écrit. Il a été rappelé que ce découpage implique des frontières qui s'avèrent parfois mouvantes selon les locuteurs ou l'élocution. Mais quelle que soit la place de ces frontières, et la structure syllabique sous-jacente, elle n'affecte pas la perception d'une mesure numérique. La syllabe, en tant que structure, ne coïncide donc pas avec l'unité fondamentale du vers, qui lui est vraisemblablement inférieure. Dans les modèles phonologiques qui ont été présentés, seul le noyau est un emplacement obligatoire. Si l'on considère que des productions comme, *psssst*, *tsss* ou *pfffff*, relèvent plus d'un bruit produit à l'aide de l'appareil phonatoire qu'une unité de la langue, ou du moins qu'elles sont improbables dans un texte versifié, le noyau syllabique en français ne peut-être occupé que par une voyelle. Une échelle de sonorité binaire suffit alors à distinguer deux classes de phonèmes : ceux qui ont un trait vocalique²⁴ et tous les autres. Cette division correspond à l'opposition, au minimum binaire, indispensable à l'émergence d'un stimulus rythmique, à l'image des propriétés disjonctives (brèves et longues, etc.) des autres traditions métriques. Dans la mesure où une voyelle forme obligatoirement un noyau syllabique en français, le compte est identique quelle que soit l'unité considérée. Il faut juste garder à l'esprit que la syllabe commande aussi l'organisation des phonèmes consonantiques et des glissantes qui, d'un point de vue métrique, est contingente.

²⁴ Dont les propriétés acoustiques sont d'ailleurs circonscrites : vibration régulière des cordes vocales et production d'une onde mélodique repérable par les formants qu'elle fait apparaître sur un spectrogramme.

À l'issue de cet article, se dessinent les grandes lignes d'un calcul automatique du mètre et, en particulier, de l'étape préliminaire que représente le décompte vocalique. Il repose sur l'hypothèse forte que le mètre est un objet abstrait construit à partir de la récurrence régulière de traits linguistiques, d'un vers à l'autre. L'ensemble de ces traits constitue une forme perceptible, dont le retour et la reconnaissance engendrent un effet rythmique. Pour le français, la syllabe a longtemps été considérée comme l'un d'entre eux, mais il est préférable de lui substituer, en toute rigueur, une unité de rang inférieur : la voyelle. La question de son repérage automatique rejoint alors les problématiques déjà connues du traitement automatique : la phonétisation ou transcription graphème-phonème. Dans la mesure où l'outil attend un texte orthographique en entrée et qu'il n'existe pas, en français, de bijection entre l'écrit et l'oral, il faut en effet pouvoir reconstituer une forme phonétique idéale à partir de la graphie pour envisager un décompte exploitable par la suite.

Bibliographie

- Angoujard Jean-Pierre (1997), *Théorie de la syllabe, rythme et qualité*, Paris, CNRS.
- Bernard Suzanne (1978), *Le Poème en prose de Baudelaire jusqu'à nos jours*, Paris, Nizet.
- Content A. et al. (2001), « Sequence detection in pseudowords in French : Where is the syllable effect? », *Language and Cognitive Processes*, 16:5-6, pp. 609-636.
- De Cornulier, Benoît (1982), *Théorie du vers*, Paris, Éd. du Seuil.
- Deloffre Frédéric (1973), *Le Vers français*, Paris, 2^{ème} édition, SEDES.
- Durand Jacques (1990), *Generative and Non-Linear Phonology*, New-York, Longman.
- Fabb Nigel (1997), *Linguistics and Literature: Language in the Verbal Arts of the World*, Oxford, Blackwell.
- Kahn Daniel (1976), *Syllable-based generalizations in English phonology*, New York, Garland.
- Gouvard Jean-Michel (1999), *La Versification*, Presses Universitaires de France.
- Gouvard Jean-Michel (2000), *Critique du vers*, Paris, Champion.
- Grammont Maurice (1908), *Petit Traité de versification française*, Paris, Armand Colin.
- Jakobson Roman (1969), « Linguistique et poétique », *Éléments de linguistique générale*, Paris, Éd. de Minuit.
- Labrune Laurence (2005), « Autour de la syllabe : les constituants prosodiques mineurs en phonologie », *Phonétique et phonologie, approches contemporaines*, pp. 95-116.
- Laks Bernard (1995), « A connectionist account of French syllabification », *Lingua*, 95, pp. 51-76.
- Pierre Lusson & Jacques Roubaud (1974), « Mètre et rythme de l'alexandrin ordinaire », *Langue française*, n°23, pp. 41-53.
- Maas Paul (1923), « Griechische Metrik », *Einleitung in die Altertumswissenschaft I.7*, Leipzig.
- Mazaleyrat Jean (1974), *Éléments de métriques française*, Paris, Armand Colin.

- Mehler et al. (1981), « The syllable's role in speech segmentation », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, pp. 298-305.
- Meynadier Yohann (2001), « La Syllabe phonétique et phonologique », *Travaux interdisciplinaires du laboratoire Parole et Langage* 20, p. 91-148.
- Molino Jean & Gardes-Tamine Joëlle (1992), *Introduction à l'analyse de la poésie*, tome 1, 3^{ème} édition, Presses Universitaires de France.
- Plénat M (1995), « Une approche prosodique de la morphologie du verlan », *Lingua*, 95, pp 97-129.
- Quicherat Louis-Marie (1850), *Traité de versification française*, 2^{ème} édition, Paris, Hachette.
- Selkirk Elisabeth (1982), « The syllable », *The Structure of Phonological Representations*, Van Der Hulst H. & Smith N. éd., Dordrecht , Foris, pp. 337-383.
- Souriau Maurice (1893), *Évolution du vers français au dix-septième*, Paris, Hachette
- Verluyten Paul (1982), *Recherches sur la prosodie et la métrique du français*, thèse de doctorat, Université d'Anvers.
- Verluyten Paul (1989), « L'analyse de l'alexandrin. Mètre ou rythme ? », *Le souci des apparences. Neuf études de poétique et de métrique*, M. Dominicy, éd., Éditions de l'Université de Bruxelles, pp. 31-74.

LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE : COMMENT AIDER LES APPRENANTS DANS LEUR ACQUISITION DES CONNAISSANCES ?

Résumé : En didactique des langues étrangères, afin que le processus d'enseignement/apprentissage soit actif et efficace, que l'apprenant soit autonome, atteigne les objectifs visés, et prenne une place plus active dans son apprentissage, il met en œuvre des processus mentaux jusqu'à ce qu'il gère parfaitement ses connaissances. La transparence de toutes les étapes de travail en classe est indispensable dans l'enrichissement de son répertoire stratégique. En expliquant la logique du travail en classe, l'enseignant fait preuve de confiance envers ses apprenants. Il est fort souhaitable non seulement d'expliquer les stratégies utilisées, mais également de discuter de leur importance avec eux. Cela leur permettra de choisir des voies efficaces vers leur travail autonome.

Abstract : In foreign language teaching, the learner resorts to cognitive processes in order for the teaching/learning process to be efficient, and so that he can become autonomous, until he perfectly assimilates the knowledge. The transparency of all the working stages at stake in class is indispensable for the enrichment of the his strategies. By explaining the approaches performed in class, the teacher shows confidence towards the learners. Not only is it highly advisable for them to explain their own teaching strategies, but also to discuss their importance with the learners. This way, the teacher enables the learners to choose efficient ways towards autonomy.

1. Introduction:

Au vu de la nécessité des stratégies d'apprentissage dans le développement du processus d'apprentissage, l'enseignant doit fournir une liste de stratégies parmi lesquelles l'apprenant pourra sélectionner celle qui mobilisera au mieux ses connaissances antérieures pour concrétiser le travail demandé. Dans cet esprit, Defays J.- M. (2003 : p. 163) démontre que « depuis qu'elle ne s'intéresse plus seulement à l'enseignement, mais aussi à l'apprentissage, la didactique des langues s'est tournée vers la psychologie cognitive pour clarifier ses objectifs pédagogiques et préciser quels savoirs sont nécessaires à la pratique d'une langue et comment on peut les acquérir ».

Selon la psychologie cognitive, il existe essentiellement trois catégories de connaissances : les connaissances *déclaratives*, *procédures* et *conditionnelles*. Pour Tardif J. (1997 : p. 48), ces trois catégories de connaissance sont étroitement reliées

entre elles, et elles « sont extrêmement importantes dans la conception cognitive de l'enseignement et de l'apprentissage puisqu'elles commandent des stratégies d'enseignement fort différentes et qu'elles sont présentées différemment dans la mémoire à long terme ».

Les connaissances déclaratives : Les connaissances déclaratives sont les connaissances théoriques, « que l'on aura mémorisées, par exemple une date, un nom, un théorème, une loi, et que l'on doit formuler verbalement pour pouvoir les utiliser ou pour donner la preuve de leur acquisition..., mais cela ne prouve pas que l'on est capable de les mettre en pratique ». (Defays J.M., 2003: p. 163)

L'enseignant doit transmettre ces connaissances déclaratives à l'apprenant, l'aider à les transformer en connaissances procédurales et conditionnelles par l'application des règles déjà apprises théoriquement, dans la vie quotidienne, au moyen des stratégies d'apprentissage.

Selon Weinstein C. E. *et al.* (2001 : p. 57), « l'acquisition de connaissances déclaratives à propos des stratégies d'apprentissage aide les élèves à prendre conscience des divers types de stratégies qui existent et à apprendre quels sont leurs emplois et leurs caractéristiques propres ».

Les connaissances procédurales (le savoir-faire) : Boulet A. *et al.* (1996 : p. 9) démontrent qu'elles correspondent « à la connaissance pratique, au comment de l'action, donc aux étapes et aux procédures pour réaliser l'action ». À ce niveau, l'enseignant intervient afin de placer l'apprenant dans une situation d'action et de réalisation en vue d'atteindre l'objectif visé.

Dans le processus d'enseignement/apprentissage, les connaissances s'acquièrent graduellement. L'enseignant peut donc inciter l'apprenant à créer un contexte d'autoévaluation au cours de la réalisation de tâches réelles. La réalisation des tâches demandées pousse ainsi l'apprenant à l'évolution de son apprentissage parce qu'il est toujours au centre du processus d'apprentissage.

Les connaissances conditionnelles : D'après Boulet A. *et al.* (1996 : pp. 9, 10), « La connaissance conditionnelle (le savoir quand et pourquoi faire) renvoie à la connaissance stratégique, c'est-à-dire à la capacité de reconnaître les conditions (le quand et le pourquoi) d'utilisation d'une connaissance déclarative ou d'application d'une connaissance procédurale », et cela en fonction des objectifs que l'on s'est fixés et de la situation dans laquelle se trouve.

Les connaissances conditionnelles, grâce aux données et aux conditions correspondant à une certaine situation, guident ainsi l'apprenant dans la sélection des méthodes ou des étapes les plus appropriées pour effectuer la tâche demandée.

Cette catégorie de connaissances est beaucoup négligée bien qu'elle soit très importante. Elle est le moyen qui permet le transfert des apprentissages. Selon Tardif J. (1997 : p. 53), « qu'un enseignant connaisse un ensemble de théories, de lois et de procédures ne garantit pas qu'il soit reconnu comme un enseignant expert. Il est considéré ainsi dans la mesure où il peut, dans différents contextes, appliquer ces diverses connaissances déclaratives et procédurales ».

Pour Defays J. M. (2003 : p. 165) ces trois catégories de connaissances « ont un rôle différent selon les modalités d'apprentissage de la langue : la maîtrise de la langue maternelle repose surtout sur des savoirs procéduraux, tandis que celle d'une langue étrangère apprise à l'école repose essentiellement sur des savoirs déclaratifs. Cette différence explique, d'une part, la difficulté d'enseigner sa langue maternelle à des étrangers sans préparation, car cela oblige à conscientiser, à expliciter des règles que

l'on a acquises inconsciemment. D'autre part, il n'est pas plus aisé, quand on a mémorisé les règles de grammaire d'une langue étrangère, d'essayer de les mettre en pratique dans une conversation ».

Afin d'obtenir des résultats optimaux, on doit exercer les apprenants en combinant l'entraînement portant sur les connaissances déclaratives et procédurales avec des connaissances conditionnelles et un feed-back. Cet entraînement doit mener l'apprenant à un transfert progressif de ses connaissances et à un contrôle de son apprentissage.

En adoptant le point de vue de Besnard Chr. (1995), l'enseignant stratégique doit organiser constamment des périodes de réflexion et de discussion en vue de distinguer les stratégies les plus faciles de celles qui posent des difficultés aux apprenants. Cela permet un échange d'idées et de conseils entre apprenants et apprenants/enseignant. Ce fréquent « feedback » favorise l'enrichissement du répertoire des stratégies d'apprentissage chez les apprenants mais également leur confiance en eux-mêmes, et leur autonomie.

Pour ce faire, l'enseignant doit amener son apprenant à assumer la responsabilité de son apprentissage et à être au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Là encore, celui-ci s'investit et prend pleinement conscience de toutes les stratégies qu'il met en œuvre en vue de s'approprier les nouvelles connaissances.

2. Les définitions des stratégies d'apprentissage :

Le domaine des stratégies d'apprentissage n'est pas nouveau. Il renvoie à une littérature abondante comme le montrent les recherches suivantes, qui se sont développées et affinées depuis les années 1980, « c'est-à-dire à partir du moment où la psychologie cognitive a fourni plusieurs cadres théoriques possibles à l'étude des stratégies d'apprentissage ». (Raby F. et al. (1997 : p. 85)

Auparavant, les recherches étaient, principalement, basées sur l'identification des caractéristiques de bons apprenants. Dès lors, la conception du processus d'enseignement/apprentissage a changé : l'apprenant est considéré comme acteur principal dans l'acquisition de ses connaissances. Au cours de ce processus, le rôle de l'apprenant est fondamental. C'est à lui qu'il incombe de s'immerger et de s'impliquer dans les activités d'apprentissage, tout en recourant aux stratégies d'apprentissage lui permettant de mieux s'approprier les savoirs et de développer sa performance.

Stratégies de communication et stratégies d'apprentissage :

Nombreux sont les auteurs qui distinguent les stratégies de communication des stratégies d'apprentissage. Papen R. A. (1993 : pp. 14, 15) établit une distinction essentielle sur la base de l'intention de l'apprenant : « les stratégies d'apprentissage font allusion aux moyens utilisés par l'apprenant pour s'approprier de nouvelles connaissances en LS (langue seconde), pour les organiser et les automatiser », alors que « les stratégies de communication sont utilisées pour pallier des lacunes de connaissances dans l'attente d'un but communicatif, par exemple, lorsqu'un apprenant est obligé de modifier son but communicatif parce qu'il se rend compte qu'il ne possède pas les termes dont il a besoin. »

Selon Gaonac'h D. (1987 : p. 180), « la distinction souvent admise entre stratégie d'apprentissage, dont la visée serait de saisir et de traiter des informations sur le fonctionnement de la langue, et stratégie de communication dont la visée serait d'établir ou de maintenir une communication avec des moyens linguistiques défailants, n'est pas forcément toujours aussi claire qu'il y paraît ».

Dans ce sens, Jeannot L. (2006 : p. 74, 75) rapporte qu'il existe deux difficultés engendrées par cette différenciation : « d'une part, il est difficile, lors de l'analyse d'interactions, de déterminer les intentions de l'apprenant engagé dans un échange. D'autre part, il n'est pas possible de savoir dans quelle mesure les stratégies de communication mises en œuvre contribuent ou non au développement de l'interlangue ». Elle souligne que l'intention n'est pas toujours précise dans l'esprit de l'apprenant.

Jeannot L. (2006 : p. 75) rapporte, ainsi, que les stratégies de communication « sont mises en œuvre par les apprenants de langue dans le cadre d'activités d'apprentissage, en réception et en production. Celles-ci font ainsi partie intégrante des stratégies d'apprentissage. Il s'agit par exemple de deviner le sens d'un mot dans un texte à partir d'indices ou de connaissances de l'apprenant sur le système de la langue cible ». Dans son étude, elle limite son analyse des stratégies de communication aux seules stratégies dites de compensation qui sont incluses dans la taxinomie de Oxford (1990).

Comme nous le démontrent les recherches précédentes, il n'est pas aisé de différencier stratégies de communication et stratégies d'apprentissage. Mais quelle que soit la stratégie mise en œuvre (de communication ou d'apprentissage), elle améliore l'acquisition de l'apprenant et rentabilise la communication.

Weinstein et Mayer (1986 : p. 315) définissent les stratégies d'apprentissage comme étant des comportements et des réflexions que l'apprenant acquiert au cours du processus d'apprentissage et qui influencent son processus d'encodage. Les stratégies d'apprentissage influent donc sur l'état affectif et la motivation de l'apprenant, ainsi que sur la façon dont l'apprenant procède afin de sélectionner, acquérir, organiser, ou intégrer les nouvelles connaissances.

Nombreux sont les chercheurs comme Oxford et Crookall (1989 : pp. 404- 419), Chamot et Küpper (1989) qui s'accordent pour dire que les stratégies d'apprentissage correspondent à un processus divisible en étapes, mis en œuvre par l'apprenant pour favoriser ses acquisition, le stockage et la récupération de l'information. Ils constatent que, peu importe la définition des stratégies d'apprentissage adoptée par les auteurs, elles rendent le processus d'apprentissage plus efficace et plus économique.

Selon Oxford R. (1990 : p. 8), les stratégies d'apprentissage sont des processus mis en œuvre par l'apprenant afin de l'aider à acquérir et intégrer l'information, mais aussi à la récupérer, ultérieurement, en vue de la mettre en pratique.

Sa définition des stratégies est la plus profitable et la plus riche car les stratégies d'apprentissage, adoptées par l'apprenant, facilitent et rendent son apprentissage plus rapide et agréable, lui permettant d'acquérir une plus grande autonomie et une meilleure efficacité transférables dans de nouvelles situations.

Quant à O'Malley et Chamot (1990), dont les travaux découlent de la psychologie cognitive, ils ont offert un modèle théorique pour leur classification qui range les stratégies d'apprentissage en trois catégories : *métacognitives, cognitives et socio-affectives*. Ils définissent les stratégies d'apprentissage comme étant des pensées et des comportements particuliers, propres à l'apprenant, qui lui permettent de mieux comprendre, apprendre et acquérir les nouvelles connaissances.

Fayol M. et Monteil J.- M. (1994 : p. 93) considèrent qu'une stratégie est « une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance ». Ils montrent que toute stratégie requiert la *disponibilité* d'un répertoire de procédures afin de permettre à l'apprenant de sélectionner la méthode convenable. Si ce n'est pas le cas, le choix sera arbitraire. Le deuxième caractère qui distingue le recours à une stratégie est *l'exercice d'une sélection en fonction du but établi*, des contraintes de la tâche et de la connaissance de

l'apprenant de ses capacités. *Le guidage et l'évaluation du déroulement procédural* s'avèrent utiles, d'où l'importance du contrôle relatif au but fixé.

MacIntyre P. D. (1994 : pp. 185- 195) définit les stratégies d'apprentissage des langues comme des actions sélectionnées par l'apprenant, intentionnellement, afin de faciliter l'acquisition et la communication des langues. Cette définition inclut et met l'accent sur l'intention de l'apprenant par rapport à son choix et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage.

Pour MacIntyre, l'apprenant doit être conscient des stratégies avant de les mettre en œuvre. Il doit être autonome dans leur utilisation. Cela implique que l'apprenant ait des attitudes positives, soit motivé à l'égard de l'emploi des stratégies, et ait des opportunités de mettre en œuvre ces stratégies.

Tardif J. (1997 : p. 23), voit que les stratégies d'apprentissage sont : « la planification et la coordination d'un ensemble d'opérations en vue d'atteindre efficacement un objectif. » Il constate que « la stratégie a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations. »

De son côté, Cornaire C. (1998 : p. 54) déclare que « les stratégies d'apprentissage sont des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information ».

Cyr P. (1998 : p. 5), considère les stratégies d'apprentissage comme « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible ». L'analyse de cette définition démontre que Cyr adopte une définition des stratégies basée sur les trois étapes de la construction du savoir : la saisie de nouvelles informations, leur stockage, et leur utilisation, ultérieurement, dans d'autres situations.

Duquette L. et Renie D. (1998 : pp. 238, 239) indiquent que les stratégies d'apprentissage sont « les diverses façons de résoudre les problèmes d'apprentissage en fonction de la tâche, de la situation et des variables individuelles »

McDonough (1999 : pp. 1- 18) montre que les stratégies sont décrites pour l'apprentissage d'une langue seconde, pour apprendre à apprendre une langue, pour exécuter et utiliser une langue, pour communiquer dans une langue et pour combler le manque de connaissances au cours d'une communication, pour pratiquer la langue dans le domaine de la compréhension orale, l'expression orale et la compréhension écrite.

Perraud M. (2006) considère que la mise en pratique du processus d'apprentissage amène l'apprenant à prendre conscience des actions mentales afin d'achever une tâche ou pour résoudre un problème. Il s'agit du traitement de l'information qui s'appuie sur le domaine cognitif et le domaine métacognitif, d'où la capacité de l'apprenant à se distancier, avec l'aide de son enseignant, des procédés auxquels il fait appel afin de les remettre en cause et de les modifier si nécessaire.

Cyr P. (1998 : p. 5) démontre que les stratégies d'apprentissage peuvent se manifester par de simples techniques (comme le recours au dictionnaire). Elles deviennent des mécanismes lorsqu'elles ont atteint leur but plusieurs fois. « Elles peuvent être conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes ... L'utilisation de stratégies favorisant le processus d'apprentissage peut varier en nombre et en fréquence selon les individus. »

Dans l'efficacité du processus de l'enseignement/apprentissage, l'enseignant stratégique joue un rôle capital. Il sert de modèle, lors de la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage, tout au long de la réalisation des tâches demandées, mais également

lors de la mise en place du plan et des objectifs de son travail. Il doit présenter à ses apprenants, de façon explicite, les connaissances, qu'elles soient déclaratives, procédurales, ou conditionnelles. Il doit aussi laisser l'initiative à ses apprenants pour échanger leurs idées, le déroulement des activités et le tout en se gérant eux-mêmes.

L'enseignant doit, également, les amener à réfléchir sur le choix de leurs stratégies et de leur autoévaluation au cours du processus d'apprentissage. Il doit développer les capacités de ses apprenants à s'auto-réguler, s'auto-contrôler, dans le but de pouvoir, ultérieurement, transférer leurs savoirs, savoir-être, et savoir-faire dans de multiples contextes. Là, l'enseignant doit expliquer le bénéfice que l'on peut retirer de ses erreurs grâce à l'analyse des raisons qui ont entraîné un échec momentané.

Un regard, sur l'ensemble des définitions des stratégies d'apprentissage, nous montre que, peu importe la définition donnée, les chercheurs s'accordent pour dire que les stratégies d'apprentissage aident les apprenants à développer leur acquisition au cours du processus d'apprentissage.

On remarque, de même, qu'il n'y a pas consensus sur la définition de la stratégie comme un événement conscient ayant forcément but. Dans notre étude, nous ne faisons pas de distinction entre stratégies et processus¹ car nous nous intéressons aussi bien à des opérations mentales conscientes qu'inconscientes. Si on restreignait cette définition aux seules opérations conscientes, on serait amené à penser que les enfants ne disposent pas de stratégies d'apprentissage.

3. Les classifications des stratégies d'apprentissage :

Nombreux sont les chercheurs qui ont établi des typologies des stratégies d'apprentissage, cependant, ils ne s'entendent ni sur la classification de ces stratégies, ni sur les étapes permettant de concrétiser une stratégie ou un ensemble de stratégies.

O'Malley, Chamot, Strewner-Manzanares, Küper, et Russo (1985 : pp. 21- 46) proposent une classification en vingt- six stratégies d'apprentissage Cette classification s'avère utile et instructive pour nous informer sur les moyens auxquels recourent les étudiants afin d'acquérir l'apprentissage de la langue : *les stratégies métacognitives, cognitives et sociales*.

D'après Wenden et Rubin (1987 : pp. 15- 29), il existe trois types de stratégies contribuant de façon directe et indirecte à l'apprentissage des langues : *des stratégies d'apprentissage, des stratégies de communication, et des stratégies sociales*.

Les stratégies d'apprentissage : ce sont des stratégies qui contribuent au développement du système de la langue construit par l'apprenant et ayant une incidence sur l'apprentissage directement. Il les classe en deux types de stratégies : cognitives et métacognitives.

Les stratégies cognitives : Rubin explique que six stratégies servent, directement, à l'apprentissage des langues : *(clarification/vérification, les stratégies de devinement ou d'inférence, les stratégies de raisonnement déductif, les stratégies de pratique, les stratégies de mémorisation, les stratégies de contrôle)*.

Les stratégies métacognitives : Elles favorisent l'auto- gestion, l'auto- régulation de l'apprenant dans son apprentissage.

¹ Les stratégies d'apprentissage sont définies, du point de vue de certains chercheurs (tels que Tardif et Cornaire), comme des processus conscients, alors que d'autres chercheurs comme Cyr les a définies comme des processus aussi bien conscients qu'inconscients. Dans notre étude, nous adoptons le point de vue de Cyr.

De ce qui précède, on constate que Rubin distingue les stratégies sociales et les considère comme indépendantes des stratégies d'apprentissage. Elle ne met pas de limites claires entre les stratégies cognitives et métacognitives. Si on considère ainsi la stratégie de contrôle ; avec ses cinq étapes : (identifier le problème, déterminer la solution, faire des corrections, déterminer la validité de l'activité, évaluer l'activité), on constate que les trois premières étapes sont des stratégies cognitives demandant une analyse directe, alors que les deux dernières étapes sont des stratégies métacognitives avec une autogestion.

Cette typologie est tout de même détaillée. Elle offre aux apprenants une description approfondie des stratégies d'apprentissage.

La taxinomie d'Oxford (1990 : pp. 18- 21) : Dans son ouvrage qui est basé sur l'acquisition d'une L2 et sur l'étude des stratégies d'apprentissage, Oxford présente une variété d'exercices auxquels recourent les enseignants afin de faire acquérir les quatre compétences langagières à leurs apprenants. Elle présente aussi une classification détaillée et facile à appliquer. Elle classe les stratégies d'apprentissage en deux grands groupes : *directes et indirectes*. Les stratégies directes sous-tendent une mise en pratique mentale et judicieuse de la langue cible et la mobilisation de processus mentaux. Tandis que les stratégies indirectes impliquent un encadrement et un soutien du processus d'apprentissage. Ensuite, elle subdivise les stratégies directes en ***mnémotechniques, cognitives et compensatoires***. Les stratégies indirectes sont divisées en trois sous- groupes : ***métacognitives, affectives et sociales***. Puis, chacune de ces stratégies est divisée, à son tour, en un certain nombre de sous- catégories.

Saint-pierre L. (1993 : pp. 22- 27) montre que la mise en œuvre des procédures ou des stratégies s'exécute en fonction du type de tâches reliées aux processus mentaux d'apprentissage comme le montre la classification suivante :

Acquisition des connaissances déclaratives :

1. pour aider l'élève dans son processus d'élaboration:

(Trouver des exemples, des analogies, des questions sur un texte ou sur un thème, paraphraser une section d'un chapitre, résumer, faire des commentaires, répondre à des questions, écrire un paragraphe qui fait le lien avec un chapitre précédent, trouver des implications, des relations, constituer un lexique, une liste de symboles, ombrer les mots clés d'un texte, souligner les idées les plus importantes (pas plus de dix pour cent) d'un texte...).

2. pour aider l'élève dans son processus d'organisation :

(Regrouper des idées semblables, écrire les idées principales dans la marge d'un texte, énumérer des items, classifier, comparer, faire des schémas, des réseaux, des diagrammes ou des matrices, identifier la nature des liens entre les parties d'un réseau (les parties de ..., les types de ..., les caractéristiques de ..., les causes de ..., les conséquences de ...), organiser en séquences temporelles, synthétiser, faire des tableaux, hiérarchiser...).

Acquisition des connaissances procédurales (procéder par étapes) :

1. pour aider l'élève à procéder par étapes :

(Regarder un modèle ou examiner des exemples et faire des listes d'étapes à suivre, élaborer un cahier de procédures, mettre en application les étapes une par une, mettre en œuvre la procédure dans son intégralité, imiter quelqu'un, pratiquer assez longtemps pour que les différentes étapes s'enclenchent automatiquement...).

2. pour aider l'élève dans son processus de *composition* :

(Pratiquer suffisamment longtemps pour que certaines étapes soient sautées, tenir compte des rétroactions sur la démarche utilisée, sur les étapes de réalisation, sur le produit obtenu, comparer sa performance à celle d'un expert, pratiquer pour rendre la procédure automatique et plus économique, tenir compte des rétroactions sur la vitesse d'exécution...).

Acquisition des connaissances conditionnelles :

1. pour aider l'élève dans son processus de *généralisation* :

(Comparer deux exemples, trouver leurs ressemblances, trouver des raisons pour lesquelles un exemple donné est un exemple du concept ou de la procédure, rechercher des raisons ou une explication pour lesquelles une action particulière est appropriée, inventer des exemples...).

2. pour aider l'élève dans son processus de *discrimination* :

(Mettre en contraste un exemple et un contre-exemple, trouver leurs différences, trouver des raisons pour lesquelles un exemple donné n'est pas un exemple du concept, rechercher des raisons ou une explication pour lesquelles une action particulière n'est pas appropriée, identifier le type d'exercices à faire, inventer des contre-exemples...).

Quant à Boulet A. *et al.* (1996 : pp. 15- 73), ils classent les stratégies d'apprentissage en : stratégies cognitives, métacognitives, affectives, et stratégies de gestion des ressources.

Mckeachie et al. (1986, 1987) ont adopté la classification suivante à la lumière des recherches antérieures. Cette classification regroupe les stratégies d'apprentissage selon trois catégories :

- **les stratégies cognitives** : ce sont des stratégies basées sur l'apprentissage de l'apprenant et le processus d'encodage des matériels. Elles facilitent la récupération de l'information.
- **les stratégies métacognitives** : impliquent des stratégies portant sur la planification, la régulation, et le contrôle des processus cognitifs.
- **les stratégies de gestion des ressources** : il s'agit de stratégies de contrôle des ressources influant sur la qualité et la quantité de l'engagement de l'apprenant envers une tâche d'apprentissage, telles que le temps, l'effort, les supports extérieurs.

On peut observer que la distinction entre les stratégies cognitives et les stratégies métacognitives, chez Mckeachie *et al.* (1986), est ténue. Ils regroupent les stratégies affectives sous les stratégies de gestion des ressources ayant pour but d'aider et de permettre à l'apprenant d'organiser son environnement, ses efforts, le temps imparti, le soutien de son enseignant et de ses camarades, afin d'atteindre ses objectifs.

Tardif J. (1997 : pp. 333- 362) montre que chaque type de connaissances est représenté différemment dans la mémoire à long terme. Ces représentations différentes demandent que les stratégies d'intervention pédagogique soient aussi différentes.

Ces stratégies doivent être appropriées pour permettre l'intégration de ces connaissances dans la mémoire à long terme. Pour cela, l'enseignant doit déterminer les types de connaissances afin de mieux choisir les stratégies les plus adaptées.

- **L'acquisition des connaissances déclaratives** : (l'élaboration et l'organisation).
- **L'acquisition des connaissances procédurales** : (la procéduralisation, la composition).
- **L'acquisition des connaissances conditionnelles** : (la généralisation et la discrimination).

Chamot, Barnhardt, El- Dinary et Robbins (1999 : pp. 11- 33) présentent un modèle métacognitif des stratégies d'apprentissage. Ils expliquent qu'il est bénéfique pour la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite, aussi bien que pour la rétention du vocabulaire. Ce modèle consiste en quatre processus métacognitifs : **(la planification, le contrôle, la résolution des problèmes, l'évaluation)**

Ils démontrent que les apprenants mettent en œuvre chacun de ces processus pour n'importe quelle tâche d'apprentissage, comme, à titre d'exemple, dans le domaine d'un entretien interactif oral. Dans une telle situation, le bon apprenant commence par planifier ses réflexions sur les activités diverses en vue de rendre disponible le vocabulaire intégré dans sa mémoire et portant sur les activités en question.

En poursuivant une démarche de planification, le bon apprenant se souvient, lui-même, des aspects du langage tels que : la prononciation des sons, l'intonation. Il réfléchit sur la façon de formuler les questions dans la langue cible. Au cours du processus de contrôle, il observe les impressions de son interlocuteur afin de vérifier qu'il se fait bien comprendre. Lors du processus de la résolution des problèmes, il demande une clarification auprès de son interlocuteur.

Le bon apprenant met en place un *feed-back* afin de s'assurer de son attention. Après la fin de l'entretien oral, le bon apprenant procède à une auto- évaluation en vue de réfléchir sur son utilisation du langage ainsi que sur la manière de débuter et de terminer son entretien. En fin, il prend des notes sur les points à améliorer au cours de nouvelles situations dans le but d'être plus performant.

4. Conclusion :

On peut dire que, quelle que soit la définition ou la classification des stratégies d'apprentissage, elles rendent le processus d'enseignement/apprentissage plus autonome et plus durable dans la vie courante et que le meilleur apprenant est celui qui sait adapter son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser, en découvrant ses propres difficultés et ses propres lacunes et en y cherchant des solutions, qui sélectionne les stratégies d'apprentissage les plus adéquates à l'accomplissement de son travail, de façon à transférer ses acquis dans d'autres situations tant dans la salle de cours que dans la vie courante.

Bibliographie

- BESNARD C. (1995), « L'apport des sciences de l'éducation, de la cognition et du développement à l'enrichissement du répertoire méthodologique des professeurs de L2 », *La Revue canadienne des langues vivantes*, 52.1 (octobre)
- BOULET A., SAVOIE- ZAJC L., CHEVRIER J. (1996), *Stratégies d'apprentissage à l'université*, presse de l'Université du Québec
- CHAMOT, A. U., BAMHARDT, S., EL- DINARY, P. B. And ROBBINS, J. (1999), *The learning strategies Handbook*, New York state/ Longman
- CHAMOT, A. U, et L. KÜPPER (1989), "Learning strategies in foreign language instruction", *foreign language Annals*, 22.1
- CORNAIRE C. (1998), *La compréhension orale*, Paris : CLE International
- CYR P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE International
- DEFAYS J.- M. (2003) *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, Belgique : Pierre Mardaga éditeur
- DUQUETTE L. et RENIE D. (1998), « Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia », *Études de Linguistique appliquée 110*, avril- juin
- FAYOL M., MONTEIL J.- M. (1994), « Stratégies d'apprentissage, apprentissage de stratégies », *Revue française de pédagogie 106*
- GAONAC'H D. (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, Paris
- JEANNOT L. (2006), Introduction des TICE en contexte scolaire et autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères, Allemagne : Peter Lang GmbH
- MACINTYRE, P. D. (1994), "Toward a social psychological model of strategy use", *Foreign language annals*, 27, 2.
- MCDONOUGH, S. H. (1999), "Learner strategies state of the art article", *Language teaching*, 32
- MCKEACHIE, W.J., PINTRICH, P.R., LIN, Y. G. and SMITH, D.A.F. (1986, 1987), "Teaching and learning in the College Classroom": *a Review of the Research Literature*. Washington.
- NISBET J., SHUCKSMITH J. (1986), *Learning strategies*, London Routledge
- O'MALLEY, J-M. and CHAMOT, A. U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press
- O'MALLEY, J.M , A. U. CHAMOT, G. STREWNER-MANZANARES, L. KÜPER, et R. RUSSO (1985), *Learning strategies used by begining and intermediate ESL students*, Language learning
- OXFORD R. (1990), *language learning stratégies, what every teacher should know*, United states of America
- OXFORD, R., et D. CROOKALL (1989), "Research on language learning strategies methods, findings, and instructiona issues", *Modern Language Journal*, 73.4
- PAPEN R. A., « Le rôle des stratégies d'apprentissage dans le processus d'appropriation d'une langue seconde », *AQEFLS*, vol. 14, nos 2- 3, 1993

- PERRAUDEAU M. (2006), *les stratégies d'apprentissage, comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*, Paris, Armand Colin
- RABY F. et BAILLÉ J. (1997), "L'approche ergonomique des stratégies d'apprentissage dans l'apprentissage institutionnel d'une langue étrangère », *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XVI, no 3
- SAINT- PIERRE L. (1993), « Quoi faire pour que les élèves étudient mieux et davantage », *Pédagogie collégiale*, vol.6, no4, mai
- TARDIF J. (1997), *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, les Editions LOGIQUES inc.
- WENDEN, A., RUBIN, J. (1987), *Learning strategies in language learning*, Prentice Hall International (UK)
- WEINSTEIN C. E. et HUME L. M., (2001), Traduction et adaptation par M. AUSSANAIRE- GARCIA, *Stratégies pour un apprentissage durable*, Paris : De Boeck Université s. a.
- WEINSTEIN C. et R. MAYER (1986), *The teaching of learning strategies*, Handbook of research in education.

FOR, TO ET VALEUR CAUSALE

0. Introduction

Les marqueurs *to* et *for* reçoivent des interprétations comparables dans bien des contextes. D'ailleurs, leur emploi est source d'erreur pour nombre d'apprenants francophones, notamment dans l'expression du but :

1. *They think I did it **to get you into trouble or something.***
- 1'. * *They think I did it **for getting you into trouble or something.***
2. *People said I did it **for his money** but that wasn't true.*

Ils apparaissent également tous deux en contexte spatial:

3. *More steam, more dust stirred up until we ran **for the door** gasping.*
4. *He stepped out of her way and she took a deep breath as she ran **to the door** and slammed it shut behind her.*

On le voit, ces deux marqueurs ont des affinités avec les contextes dans lesquels le terme qui suit est conceptualisé comme une cible. D'ailleurs, ils sont tous deux analysés en termes de visée.² La visée, selon Culioli, implique l'existence d'un « **objectif à atteindre** et d'un hiatus (une distance à combler) »³ (1990 :133).

Par ailleurs, l'interprétation causale du marqueur *for*, telle qu'elle apparaît en (5) par exemple,

5. *I was disappointed that we lost but not with our performance **for I thought we played well.***

a également été analysée.⁴

¹ lise.hamelin@unicaen.fr

² Souesme (1992 : 331), Bouscaren, Chuquet et Danon-Boileau (1988 :48), Khalifa (1999 :54) pour *to*, Gilbert (1999, 2000) pour *for*.

³ Nous soulignons.

⁴ Elle fait notamment l'objet d'un long développement dans la thèse de Deléchelle (1989), elle est aussi envisagée par Wyld (2001), et par de Cola Sekali (1991), pour ne mentionner que des auteurs qui se sont intéressés au marqueur dans une perspective énonciativiste.

Il est par contre moins connu que le marqueur *to* peut recevoir une interprétation apparentée à un phénomène de causalité. Il s'agit d'ailleurs d'effets de sens relativement marginaux.

6. ***To his disappointment*** *Gina never opened any of her mail in front of him.*

7. *Frau Norden woke to a clear cold light and, **to her amazement**, Herr Nordern looming over her with a coffee.*

L'emploi illustré par (6) et (7) a été envisagé par Girard (1999, 2006) dans la perspective d'une comparaison avec le marqueur *in* dans des énoncés de l'ordre de (8) :

8. *She jerked **in surprise**, bubbles streaming from her mouth, when a hand clamped onto her shoulder.*

On aura l'occasion de montrer comment la relation de causalité est construite dans ces énoncés.⁵

1. Cadre théorique

Le cadre théorique dans lequel nous inscrivons cette étude est la Théorie des Opérations Énonciatives, dont les outils nous paraissent tout à fait à même de rendre compte de ce type de phénomènes. Rappelons en effet que la TOE repose sur deux concepts fondamentaux que sont la *notion* et l'opération de *repérage*. La notion, telle que la décrit Culioli, est un « faisceau de propriétés physico-culturelles » (1999 : 54). Elle est de l'ordre de la représentation, et est antérieure à la catégorisation en mots. Dans le discours, la notion est appréhendée par le biais d'occurrences, qui sont des événements énonciatifs pourvus de deux délimitations : une délimitation quantitative, qui a trait à l'existence de l'occurrence, en tant qu'elle occupe une portion d'espace-temps ; ainsi qu'une délimitation qualitative, qui concerne, quant à elle, les propriétés de l'occurrence, sa nature. Pour ce qui concerne l'opération de repérage, elle est présente à tous les niveaux. En effet, d'après Culioli, il n'y a pas de terme isolé, et tout terme entre nécessairement dans une opération de repérage par rapport à un autre terme, et ainsi de suite jusqu'au repère origine, la situation d'énonciation (Sit₀) constituée par l'énonciateur (S₀) et le moment d'énonciation (T₀). Gilbert (2004) propose de considérer les prépositions comme des relateurs, qui établissent une opération de repérage entre les termes qu'elles mettent en relation, désormais X (le terme avant) et Y (le terme après), et plus précisément, entre les délimitations des occurrences X et Y. Cette opération peut prendre trois valeurs : l'identification (notée =), la différenciation (≠), qui consiste en une altérité faible, c'est-à-dire qu'il existe des points communs entre les deux occurrences, et la rupture (ω), qui consiste en une altérité forte, les deux termes étant alors parfaitement disjoints.

On a dit plus haut que les marqueurs *to* et *for* avaient tous deux fait l'objet d'analyses en termes de visée. Nous proposons de représenter le hiatus entre les occurrences X et Y par l'opération de rupture, et l'élimination de ce hiatus par l'opération

⁵ Notons que d'autres énoncés en *to*, que nous n'aborderons pas ici, se voient associer une nuance causale : *Caroline **jumped** to the sound of the inspector's voice and lifted her head, which had been resting in the cool damp of her palm.../ He kissed her, and **she thrilled to the familiar hunger in his embrace**...* Ces énoncés témoignent d'une orientation de la relation de causalité inverse à ce qui peut être observé en (8), Y constituant le terme source et non le terme but de la relation.

d'identification pour les deux marqueurs, ces opérations s'articulant différemment pour *to* et pour *for*.

2. *For* et la relation causale

Dans l'énoncé (5), *for* établit une relation de causalité entre deux relations prédicatives, qui constituent les termes X et Y. Le rôle du marqueur est commenté par Deléchelle :

« *For* devient alors un morphème énonciatif intervenant dans la structuration du discours conçu non pas comme contenu mais comme activité. Il permet l'enchaînement avec le contexte-avant et indique une recherche d'approbation souvent polémique [...] » (Deléchelle, 1989 : 603)

Pour faire ce constat, l'auteur s'appuie entre autres sur le fait que, dans ce type d'énoncés, le marqueur *for* est traditionnellement analysé, non pas comme une préposition, mais comme une conjonction de coordination, autrement dit, comme un terme mettant en relation deux énonciations indépendantes l'une de l'autre. D'autres auteurs (Wyld 2001) considèrent *for* comme une conjonction de subordination. Quelle que soit la position adoptée, le marqueur met en relation deux contenus propositionnels. On remarquera toutefois la relative indépendance de la proposition introduite par *for*, qui peut se trouver séparée de la première proposition par un point :

9. *The blunder on Melbourne's Sandown race track is likely to cost Charlie £12,000 in prize money. **For** he was suspended for five weeks for careless riding.*

De plus, la difficulté que l'on rencontre à le coordonner avec une conjonction de coordination comme *and* ou *but* fait pencher la balance en faveur d'une interprétation du marqueur en termes de conjonction de coordination, ce qui fait des propositions *p* et *q* qu'il met en relation deux énoncés indépendants.

On trouve assez souvent des prises à parti du co-énonciateur dans la proposition *q*

10. *BLUE PLANET's sensational photography explores continents and oceans, and looks too at the forces that influence our environment: storms, volcanoes, earthquakes, typhoons and, perhaps the most powerful of all, Mankind. **For** the truth is that no single agent affects our planet as much as we do.*

11. *I intended at first only to teach her needlework to qualify her for a genteel position, **for you see she has a delicacy in her person that makes it a pity ever to put her to hard work** [...]*

12. *I am endeavouring to see God through the service of humanity, **for I know that God is neither in heaven nor down below, but in every one.***

mais également de nombreux commentaires sur l'acte d'énonciation :

13. *What happened was not just shameful. It was a disgrace. Would war crime be too strong a description? **For that is what we would call this atrocity if it had been committed by Hamas.***

L'analyse proposée par De Cola-Sekali (1991) met en avant le fait que *for* implique la prise en compte d'une instance énonciative distincte de S_0 :

« Si, dans les énoncés connectés par *for*, les relations prédicatives à gauche et à droite sont prises en charge par l'énonciateur, le lien de connexion, lui, est posé comme acquis, c'est-à-dire pris en charge par S*. La valeur polémique de *q* tient au fait que l'énonciateur envisage l'existence d'un co-énonciateur qui se dégagerait de l'origine décrochée S* pour se situer dans une relation d'altérité par rapport à S₀, mais lui refuse ce statut par le lien de connexion [...] Le lien, qui devrait être acquis, ne l'est pas pour S₁, qui se trouve ainsi, en quelque sorte, mis sur la touche. » (De Cola-Sekali, 1991 : 77-78)

Dans la représentation de de Cola-Sekali, S* correspond à un co-énonciateur générique, et S₁, au co-énonciateur.

Pour Wyld, *for* préconstruit le lien causal, mais aucune des propositions *p* et *q*, ce qui l'amène à formuler l'analyse suivante :

« Ici nous pensons nous rapprocher des propositions de E. Gilbert (1999 et 2000) concernant le schéma de FOR où cette forme est analysée comme un marqueur de 'discontinuité'/ 'hiatus'. Ainsi, on pourrait considérer que dans les contextes où FOR joue le rôle de connecteur, **il y a incarnation d'une telle valeur fondamentale sous forme d'un décalage qui se manifeste par le fait que S₀' est déficitaire à l'égard de savoir la cause de p** (*q* étant rhématique) tout en étant impliqué dans la relation d'entraînement préconstruite (car inclus dans S*) »⁶ (2001 : 200)

En fait, ce qu'indique cet auteur, c'est que le marqueur *for* implique d'une part la préconstruction du lien causal, et dans le même temps, la non appartenance de *q* au domaine de S₀' (le co-énonciateur). C'est en cela que *for* marque en quelque sorte un décalage à la fois entre S₀ et S₀', mais aussi dans les représentations de S₀', qui sont lacunaires.

Ces auteurs ont en commun le fait qu'ils considèrent tous deux le lien causal comme étant construit par l'énonciateur, avec la prise en compte d'une autre instance énonciative ne prenant pas en charge la relation causale, soit parce qu'elle présente un point de vue divergent (de Cola-Sekali), soit parce que *q* n'appartient pas à ses représentations (Wyld). De fait, *q* est rattaché au domaine de l'énonciateur, et constitue souvent une assertion non neutre, d'où l'importance de la subjectivité de S₀ dans des exemples comme (14) et (15) :

14. *Another crustacean, Copilia, has perhaps the strangest eye of all, for it scans the world in way very reminiscent of a television camera.*

15. *Certainly, preventive strategies and modern medicine will tend to counteract negative selective forces and will maintain the frequency of the thrifty genotype in human populations, but, as Neel soberly pointed out, 'efforts to preserve the diabetes genotype through this transient period of plenty are in the interests of mankind,' for some time in the future we may again be glad to have it.*

Puisque l'énonciateur se trouve dissocié d'autres sources de subjectivité, il n'est pas surprenant de constater que *q* peut, dans de nombreux cas, être interprétée comme une explication ou une justification de *p* :

16. *It was easier for her than for many, for she had always lived in two kitchens, under the different and Indifferent ministrations of two cooks.*

⁶ Nous soulignons.

17. *Whatever the outcome, the Government's willingness to continue pushing through the float during this Parliament shows how ministers are prepared to put political expediency before the interests of the industry. **For the nuclear element in electricity privatisation is the coping stone on which the flotation plans are based.***

L'hypothèse d'un écart entre S_0 et une source énonciative déconnectée est renforcée par le fait que la présence d'une négation en p peut donner lieu à une interprétation polémique, dans la mesure où la négation de q est compatible avec l'idée d'une prise en charge de la valeur positive par une source énonciative décrochée. C'est particulièrement explicite en (18) :

18. *"It is not my fault," she whimpered in the dark of the hall, "indeed it is not my fault, and nobody can blame me, nobody can raise their voice to me, **for it is not my fault.**"*
19. *By the same token, teaching them is important, but only if it is constantly related to their purpose within religions. **For they are not the goal, but a means to something else**, and any understanding of the religion concerned must acknowledge this.*

Dans ces énoncés, q s'interprète comme une motivation, une justification de p . L'énonciateur, lorsqu'il fait appel au marqueur *for*, s'identifie comme source de subjectivité et admet l'existence d'autres points de vue dont il se détache. Ainsi, en (18) par exemple, l'énonciateur prend en charge *it is not my fault*, justement parce que le co-énonciateur prend en charge *it is your fault*, et qu'il se positionne en rupture par rapport à ce point de vue. Il y a ici prise en compte d'une altérité sur q , dans la mesure où la source de p diffère selon l'origine du point de vue.

Si l'on se tourne à présent vers la syntaxe, on s'aperçoit qu'il est difficile, voire impossible d'antéposer la proposition introduite par *for*, alors que d'autres connecteurs, comme *as* et *since*, se satisfont de la position initiale :

20. *Regretfully she dismissed dreams of dungeons and torture. It must be done politely, **for** she was a great lady now.*
21. *Dad did the sandwiches, **since** he was head chef in the morning for the family [...]*
22. *They were of special interest to Mr Dalyell **as** he had been attempting to get more information from ministers about the sinking of the General Belgrano.*
- 21'. *? Regretfully she dismissed dreams of dungeons and torture. **For** she was a great lady now, it must be done politely.*
- 22'. ***Since** he was head chef in the morning for the family, Dad did the sandwiches.*
- 23'. ***As** Mr Dalyell had been attempting to get more information from ministers about the sinking of the General Belgrano, they were of special interest to him.*

Ce phénomène renforce bien entendu les hypothèses des auteurs pour qui la rhématicité de q est une caractéristique de *for*. A ce stade de l'analyse, nous aimerions attirer l'attention du lecteur sur le fait que dans certains énoncés, comme en (20) c'est le référent de *she* qui constitue la source de subjectivité. En fait, dans cet énoncé, qui est

extrait d'un roman, *q* correspond à du discours indirect libre. Autrement dit, dans ce cas, l'énonciateur de *she [I] was a great lady* est le référent de *she*.

Au vu des phénomènes observés dans les énoncés qui précèdent, nous dirons que *for* introduit une opération de rupture au niveau de la prise en charge de *q*. En effet, l'énonciation de *q* est rattachée à S_0 , et uniquement à S_0 . Cela explique les phénomènes de polémique ou de prise à parti d'un co-énonciateur réel ou fictif, mais aussi les commentaires épilinguistiques (cf. (13)) de S_0 sur son propre énoncé. Cela rend également compte des emplois dans lesquels *q* s'interprète clairement comme une justification de *p*, puisque l'énonciateur explique au co-énonciateur ce qui fonde son énonciation de *p*. L'observation du fonctionnement des énoncés de l'ordre de (23) et (24) renforce cette analyse :

23. *Or maybe because she hated him. Yes, that was it perhaps. Because underneath it all she was as strong as him and that strength appealed to him, making her a challenge. A challenge he could not turn his back on. **For** you will love me, Jelka Tolonen. You will.*

24. *"Your blessing, father?" "Oh, aye, you can have that and welcome, for what it's worth. I've no doubt you'll need it sore, with two women in your house. No, I'll offer you no advice, **for** you'd rather be damned than heed it."*

En (23) et en (24), le décrochage entre l'énonciateur et S_0' crée un déséquilibre. En effet, en (23), S_0 se prononce sur un état futur du co-énonciateur, et en (24), sur son opinion. En ce sens, il prend en charge des relations prédicatives validées par le co-énonciateur, alors même qu'avec *for*, le co-énonciateur est décroché de la prise en charge de *q*, ce qui crée une contradiction. Cela peut se manifester sous la forme d'interprétations en termes d'agressivité ou de rapport de force entre l'énonciateur et le co-énonciateur.

Piaget, dans son étude sur le jugement et le raisonnement chez l'enfant, distingue trois grands types de fonctionnement du connecteur *parce que*, qu'il rattache à trois types de relations causales :

« Avant de décrire nos résultats, il convient de distinguer deux types essentiels de liaisons que marque la conjonction « parce que », la liaison de cause à effet, ou causale, et la liaison de raison à conséquence, ou logique.

Le « parce que » causal une **liaison de cause à effet** entre deux phénomènes ou deux événements. Dans la phrase que nous donnons à l'enfant : « Ce monsieur est tombé de sa bicyclette parce que... », le « parce que » appelle une liaison causale, puisqu'il s'agit de relier un événement (une chute) à un autre événement (par exemple, « quelqu'un lui a barré le passage »), et non une idée à une idée.

Au contraire, le « parce que » logique marque une **liaison** non plus de cause à effet, mais d'« implication », **de raison à conséquence** : le « parce que » relie dans ce cas non plus deux faits d'observations, mais deux idées ou deux jugements. Par exemple, « la moitié de 9 n'est pas 4, parce 4 et 4 font 8. » Ou : « Cette bête n'est pas morte, parce que (ou puisque) elle bouge encore. »

[...] Ceci dit, il importe de distinguer un troisième type de liaison, que l'on peut considérer comme intermédiaire entre les deux précédents, et que nous

appellerons la **liaison de motif à action** ou psychologique. Le « parce que » marquant cette liaison établit une relation de cause à effet, non pas entre deux faits quelconques, mais entre une action et une intention, entre deux actions psychologiques. Par exemple : « J'ai donné une gifle à Paul parce que... il s'est moqué de moi. » La relation est ici en un sens empirique parce puisqu'il s'agit de deux faits et d'une explication causale. En un autre sens elle est logique, puisqu'elle fait intervenir une raison, un motif intelligent comme cause : il y a donc ici autant une justification qu'une explication. »⁷ (Piaget, 1978 : 15-16)

Ce que l'on peut constater dans les énoncés ci-dessus, c'est que le marqueur *for* peut marquer une relation causale de motif à action. C'est le cas dans l'ensemble des exemples envisagés ici, puisqu'il s'agit à chaque fois de justifier en *q* l'énonciation de *p*. On pourrait éventuellement rattacher l'énoncé (16) à la relation de raison à conséquence, encore que le comparatif de supériorité en *p* nous semble pouvoir appeler une justification subjective. Il n'est toutefois pas certain que les trois types de causalité envisagés par Piaget (1978) soient parfaitement cloisonnés, et on peut considérer (16) comme relevant à la fois d'une combinaison du lien de raison à conséquence et du lien de motif à action. (25) et (26), par contre, relèvent indubitablement de la relation de raison à conséquence :

25. *With no shell and thus no firm base on which to attach a muscle and nothing rigid to serve as a lever, these larvae are indifferent movers. They can not hop, skip or jump. Indeed, they can barely manage even to run, **for** they have only soft ballooning tubes to serve as stumpy legs.*

26. *She stopped, listening. It could not be Pen, whose voice these days in all its guises was strong and most unchildlike. Nor could it be a cat, **for** there had never been a cat in the Casa Guidi.*

Enfin, si l'on se penche sur notre corpus, ou simplement sur les énoncés envisagés dans ces pages, on constate le phénomène suivant : le marqueur *for* ne peut pas être utilisé pour marquer une relation de type cause à effet. On aura ainsi beaucoup de difficultés à le substituer à *because* dans les énoncés suivants :

27. *The space then simply represents a black box. This is a space whose geometry can not be seen from any other domain. It may arise **because** a space has been reserved for an, as yet, undefined component or **because** the person initiating the search has no authority to see the information contained within that domain. In either case, relationships may or may not be specified across the boundaries or entities defined in the intersecting zones.*

28. *It was funny that me, a woman with all these kids, should get a part **because** someone else was having a baby!*

27'. * *The space then simply represents a black box. This is a space whose geometry can not be seen from any other domain. It may arise **for** a space has been reserved for an, as yet, undefined component or **for** the person initiating the search has no authority to see the information contained within that domain. In either case, relationships may or may not be specified across the boundaries or entities defined in the intersecting zones.*

28'. * *It was funny that me, a woman with all these kids, should get a part **for** someone else was having a baby!*

⁷ Nous soulignons.

En (28), on observe un emploi de *should* typique des contextes appréciatifs, emploi généralement compatible avec l'idée d'une contradiction ou d'une surprise. L'énonciateur dissocie la relation causale marquée par *because* de ses propres représentations, ce qui explique les problèmes posés par l'emploi de *for*. En (27), l'énonciateur propose en *q* une explication scientifique de *p*, le contenu de *q* est donc considéré comme objectif et susceptible d'être pris en charge par n'importe quel énonciateur. De manière générale, *for* ne peut pas être substitué à *because* lorsqu'il y a un consensus manifeste entre les sources énonciatives :

29. *There is a man falling, yes, but nowhere is it stated that he fell **because** his leg had been injured.*

30. *Previous experience, following WHO health manuals, had failed **because** insufficient attention was paid to the political, clan, class and gender divisions within communities.*

29'. ? *There is a man falling, yes, but nowhere is it stated that he fell **for** his leg had been injured.*

30'. ? *Previous experience, following WHO health manuals, had failed **for** insufficient attention was paid to the political, clan, class and gender divisions within communities.*

Tous ces phénomènes témoignent du fait que *for* marque, d'une part, le fait que la relation causale appartient aux représentations de l'énonciateur (cf. l'inacceptabilité de (28')) et d'autre part, un écart entre l'énonciateur et d'autres sources de subjectivité ((29') et (30')).

A côté de ces énoncés, *for* est aussi associé à une valeur causale dans d'autres types de contextes, dans lesquels il introduit une proposition à temps non fini (*ing*), ou un syntagme nominal. Ainsi, *reason* apparaît très souvent en Y, ce qui corrobore l'hypothèse avancée plus haut selon laquelle on a véritablement affaire en Y à une explication, une justification de X :

31. *She smiled back and, **for some reason**, blushed again.*

32. *The girl, who cannot be named **for legal reasons**, wishes to remain with her 18-year-old boyfriend's family rather than return to her own home.*

Dans ces énoncés, le référent de *reason(s)* constitue la source notionnelle, l'origine de la validation de la relation prédicative. Si l'on ramène ces énoncés à la typologie proposée par Piaget (1978), on peut les rapprocher du second type de causalité, le lien de raison à conséquence.

Dans le cas où *for* introduit une proposition participiale, on va trouver fréquemment en X des termes qui appellent une justification, une motivation:

33. *I apologise **for keeping you out of bed**.*

34. *Well, thank you **for coming**, Mrs Choak.*

Il faut noter que ces énoncés sont formellement différents de ceux que l'on a envisagés dans les lignes qui précèdent. En effet, ici, le marqueur *for* n'est pas analysé comme une

conjonction, mais comme une préposition. On retrouve néanmoins des termes renvoyant à l'énonciation, comme *reason*, qui explicite le fait que la relation entre X et Y est identifiée comme une relation de causalité, et l'idée que le référent de Y est rattaché à une source de subjectivité (le référent de *she* en (31), et en (32), l'énonciateur). Quant aux procès *thank* et *apologise* en (33) et (34), il reçoivent une interprétation performative. Bien sûr, l'analyse performative de ces énoncés est liée à l'identification de l'énonciateur, S_0 , et du sujet de l'occurrence de procès C_0 . En (33) et (34), le terme Y constitue la motivation de l'initiation du procès par son C_0 . C'est donc, cette fois, le référent du C_0 du procès, qui sert de repère à la relation. Cette fois, on se trouve dans le cadre d'une relation de motif à action.

Dans les énoncés du type de (31) et (32), lorsque le terme Y n'est pas un terme renvoyant explicitement à une motivation (comme *reason*), l'énoncé est souvent ambigu et peut recevoir une interprétation en termes de cause comme en termes de but, comme le souligne Deléchelle (1989). Il s'agit d'énoncés comme (35) :

35. *I married him when I was only twenty-two and he was sixty-one. People said I did it **for** his money but that wasn't true.*

De même, Gilbert (1999, 2000) analyse le terme introduit par *for*, selon les contextes, comme une « source notionnelle », ou comme un « aboutissement notionnel ». Dans la mesure où le présent travail porte avant tout sur les valeurs causales du marqueur, on n'entrera pas dans l'analyse des énoncés du type de (35), du fait de l'ambiguïté que nous venons de mentionner. A défaut, nous renvoyons le lecteur au concept aristotélicien de cause finale⁸, qui nous semble apte à rendre compte du phénomène envisagé ici, dans la mesure où la cause finale constitue à la fois le but et le motif de l'existence de toute chose. Appliqué à un énoncé comme (35), cela implique que l'objectif du référent du C_0 puisse être à l'origine du fait qu'il valide, intentionnellement, la relation prédicative, auquel cas cet objectif constitue la source notionnelle de la relation prédicative, et dans le même temps, que cette relation prédicative soit validée dans le but d'atteindre l'objectif visé, qui constitue alors le but notionnel de la relation prédicative.

Les énoncés (33) et (34) enfin, ne présentent pas le même type d'ambiguïté, dans la mesure où la proposition participiale renvoie à un événement passé. Dans ces exemples, dans lesquels le procès fait référence à un acte d'énonciation, le terme Y constitue la motivation de la validation de l'occurrence de procès par son C_0 . On a ici un repérage subjectif de ce terme Y par rapport à ce référent.

3. *To* introducteur d'une réaction psychologique

Contrairement au marqueur *for*, *to*, lorsqu'il est associé à une interprétation causale, introduit toujours un syntagme nominal. En fait, dans le type d'énoncés que nous envisageons ici, il s'agit d'un état psychologique, et la venue à l'existence de cet état s'interprète comme la conséquence de la validation de la relation prédicative :

36. *On several occasions, I asked Walter to help me with this move, but much **to my disappointment** he did not come to the party.*

⁸ Aristote: *Ethique à Nicomaque* et *Organon: seconds analytiques*.

37. "To my regret, **it is not** as far as I would wish, but it is not as close as it pretends."

Dans ce type de contexte, la relation prédicative en X peut, soit renvoyer à un événement de type processus (36), soit à un état du C₀ du procès (37).

Si l'on s'intéresse de plus près au terme Y, on s'aperçoit que dans le British National Corpus, les substantifs qui reviennent le plus fréquemment sont, dans l'ordre, *surprise* (environ 400 occurrences), *horror*, *relief* (une centaine d'occurrences chacun), *astonishment* et *amazement* (plus d'une cinquantaine d'occurrences chacun). Ce type de termes renvoie à une réaction psychologique, ce qui implique, d'une façon ou d'une autre, l'existence d'une motivation, d'un stimulus⁹. On l'observe dans les définitions suivantes.

Surprise : *an unexpected event, or the feeling caused by something unexpected happening.*¹⁰

Horror: *a strong feeling of alarm and dismay, often mixed with disgust or disapproval. It is caused by something which you find extremely unpleasant.*¹¹

Relief: *a feeling of happiness that something unpleasant has not happened or has ended.*¹²

Partant de là, l'existence d'un lien causal entre un événement et l'état psychologique qui en résulte revêt un caractère assez évident. On peut par contre s'interroger sur la propension d'une relation stative à engendrer une forme de résultat :

38. **To my pleasure and surprise Split is a beautiful place and is a real joy to walk around** (being Croatia's second largest urban centre and a very busy transit area - I hadn't expected it to be so nice).

On se trouve ici dans le cas d'une structure attributive, c'est-à-dire que la relation prédicative renvoie à l'énoncé d'une propriété du référent du C₀. Dans la mesure où elle renvoie à un événement statif, la validation de la relation prédicative en elle-même ne permet pas de motiver la venue à l'existence de l'état psychologique auquel renvoie Y. On peut noter qu'il y a souvent un décalage entre cette propriété du sujet de l'énoncé, et la représentation qu'en a, ou en avait, l'animé humain siège de l'état mental (*I hadn't expected it to be so nice* en (38)) :

39. *She looked at him expectantly, but **rather to her surprise he merely nodded for her to continue.***

40. *And if you could meet Swire Sugden yourself he might listen to you being an honourable an' all that,'; said Otley **to my amazement**, I never knew he was a royalist.*

41. **To my amazement**, although the motel is full judging by the amount of cars, there are no residents on view.

⁹ Cf. Quirk *et al.*

¹⁰ Cambridge Advanced Learners' Dictionary. Nous rapprochons ici *astonishment* et *amazement* de *surprise*.

¹¹ Collins Cobuild English Language Dictionary.

¹² Cambridge Advanced Learners' Dictionary.

On pourrait multiplier les exemples. Dans les énoncés ci-dessus, l'inadéquation de la relation prédicative avec la représentation que se fait l'animé humain de l'événement auquel elle renvoie est explicitement mentionnée. C'est à cet écart que doit être attribuée la venue à l'existence de la réaction psychologique dénotée par Y.

Avec des termes comme *surprise, astonishment, etc...* ce décalage se manifeste sous la forme d'une contradiction forte entre les représentations du référent du possessif, et ce qui est énoncé dans la relation prédicative. Si les propriétés du terme Y participent à la construction de cet effet de sens, elles n'en sont pas seules responsables. En effet, avec des termes moins connotés, comme *delight*, ou *satisfaction*, on retrouve le même écart, avec l'idée que ce qui est pris en charge dans la relation prédicative n'appartient pas initialement au domaine des représentations du référent du possessif¹³ :

42. *I kept thinking that the action was moving so fast that Ms Martin couldn't possibly keep it up, but to my delight **she did** just that.*

43. *Claudia was so outraged that she had the greatest difficulty in keeping the rage she felt enough under control for her to be coherent. **To her satisfaction**, she managed very well.*

D'ailleurs, on trouve fréquemment ce type de contextes associé à des procès comme *realise* ou *notice*, ce qui témoigne du fait qu'il y a bien une prise de conscience, de la part de l'animé humain, du fait que le C₀ du procès possède la propriété qui lui est attribuée dans la relation prédicative:

44. *The next evening, **to my astonishment, I noticed** the same young man waiting for me.*

45. ***I realised to my surprise**, as many students do, that school teachers are dads and mums and parents and friends and so on and I spent many happy hours with them.*

46. *To Trin Tragula's horror, the shock completely annihilated her brain; but **to his satisfaction he realised** that he had proved conclusively that, if life is going to exist in a universe of this size, then the one thing it cannot afford to have is a sense of proportion."*

47. *We chatted, I joked. **To my delight I noticed** that she was very, very pretty. Mouth and eyes terrific; skin a little puppy-spotted.*

En fait, dans les énoncés de ce type, ce n'est pas directement X qui entraîne Y, mais le fait que ce qui apparaît dans la relation prédicative rejoint les représentations du référent du possessif, dont il était auparavant exclu. On observe ici un phénomène à la fois de concomitance et de consécution entre le rattachement de la relation prédicative X à la source de subjectivité représentée par le pronom possessif, et la réaction psychologique de ce même référent.

Alors que les énoncés en *for* envisagés au début de ce travail pouvaient être rattachés au lien de motif à action ou au lien de raison à conséquence de Piaget (1978) en fonction des propriétés des termes mis en relation, les énoncés du type de (36) à (47)

¹³ D. Leeman (1987) constate un phénomène similaire à propos d'énoncés du type « *A ma grande surprise, etc.* »

sont à rattacher au lien de raison à conséquence uniquement, l'intégration de la relation prédicative aux représentations du référent du possessif constituant la raison, le fondement, souvent à rebours, de la venue à l'existence de l'état psychologique dénoté par le terme Y.

Dans une analyse précédente du marqueur *to* consacrée à son emploi dans des énoncés recevant une interprétation résultative, comme (48),

48. *Just as they planned, the couple set upon the unfortunate woman the following day, and **beat her to death** before pushing her body into the shallow pool.*

nous proposons de considérer que le terme X, *her*, possédait deux délimitations qualitatives.

« Le passage pour le terme X de Qlt_1 à Qlt_2 est lié à la réalisation de l'occurrence de procès, ce qui revient à dire que $Qlt_2(X)$, ou si on préfère, la prédication de Y de X, constitue l'état résultant de l'occurrence de procès. » (Hamelin, à paraître)

Les deux délimitations qualitatives de X sont repérées par rapport à l'occurrence de procès. $Qlt_1(X)$ correspond à la nature de X hors occurrence de procès, $Qlt_2(X)$, à la nature de X à l'issue de la validation de la relation prédicative, c'est-à-dire, une fois l'événement auquel renvoie l'occurrence de procès actualisé. Ainsi, en (48), la validation de la relation prédicative fait du terme X *her* une occurrence de la notion Y *death*.

Le phénomène observé dans ces pages peut être rapproché de ce type d'analyse, dans la mesure où l'on constate un décalage entre la représentation qu'a le référent du possessif de l'événement dénoté par la relation prédicative, et ce qui est effectivement le cas, et finalement, l'intégration d'une nouvelle représentation par la source subjectivité. C'est cette nouvelle représentation qui entraîne la venue à l'existence de l'état psychologique introduit par le marqueur *to*.

Dans ces énoncés, on constate donc deux phénomènes :

- l'intégration de la relation prédicative (X) au domaine des représentations du référent du possessif. L'événement dénoté par la relation prédicative n'appartient pas initialement au domaine de la source de subjectivité de référence, soit parce qu'il est nouveau, soit parce qu'il est en contradiction avec d'autres représentations de la source de subjectivité.
- la venue à l'existence d'un état psychologique chez le référent du possessif.

On a donc ici, comme avec *for*, à la fois une opération de rupture, liée à l'écart entre <non X> et <X>, et dans le même temps, une opération d'identification, puisque <X> entraîne la venue à l'existence de Y. Néanmoins, ces opérations ne portent pas sur les mêmes termes. Alors que *for* peut mettre en relation deux propositions, *to* n'intervient pas au niveau transphrastique. On constate aussi une différence d'orientation. Alors que *for* introduit le terme source de la relation causale, *to* introduit le terme but.

4. Conclusion

Dans les pages qui précèdent, on a pu constater deux phénomènes qui nous semblent particulièrement intéressants. On a eu l'occasion de rappeler à plusieurs reprises que l'effet de sens associé à un marqueur dépend, d'une part des opérations dont il est la trace, et, d'autre part, du contexte syntactico-sémantique dans lequel il intervient. Ainsi, malgré des similitudes de fonctionnement qui conduisent à des phénomènes de concurrences entre les marqueurs *to* et *for* dans un certain nombre de contextes, ils ne construisent pas du tout le même type de relation causale. En effet, même si les deux marqueurs repèrent la relation entre les termes X/p et Y/q par rapport à une source de subjectivité, même s'ils impliquent tous deux à la fois la mise en œuvre d'une opération de rupture et d'une opération d'identification, ils construisent des relations causales dont les fonctionnements diffèrent à bien des égards.

Bibliographie

Aristote, *Ethique à Nicomaque*.

Aristote, *Organon : Seconds Analytiques*.

Bouscaren J. Chuquet J. Danon-Boileau L. (1988) *Grammaire et textes anglais, guide pour l'analyse linguistique*, Paris, Ophrys.

Cola-Sekali (de) M. (1991) « Connexion inter-énoncés et relations intersubjectives : l'exemple de « because », « since » et « for » en anglais », *Langages*, vol. 25, n° 104, pp. 62-78.

Culioli A. (1990) *Pour une linguistique de l'énonciation, Tome 1, Opérations et représentations*, Gap : Ophrys.

Culioli A. (1999) *Pour une linguistique de l'énonciation, Tome 3, Domaine notionnel*, Gap, Ophrys.

Deléchelle G. (1989) *L'expression de la cause en anglais contemporain – Etude de quelques connecteurs et opérations*, Lille, Atelier National de Reproduction des Thèses.

Gilbert E. (1999) « De quelques emplois de *for* », in *Les opérations de détermination, Quantification / Qualification*, Deschamps, A. et Guillemin-Flescher, J. (éds), Gap : Ophrys, pp 103-119.

Gilbert E. (2000) « *For* et la construction des espaces référentiels », in « *Connecteurs et marqueurs de connexion* », Guimier, C. (éd.), *Syntaxe et Sémantique 1*, pp 133-156, Presses Universitaires de Caen.

Gilbert E. (2004) « Ebauche d'une formalisation des prépositions *in*, *on* et *at* », in *Cycnos* 21 n° 1, pp 93-111.

Girard G. (1999) « La détermination nominale dans les groupes prépositionnels », *Cycnos*, Volume 16 n°2, mis en ligne le 15 janvier 2004, URL: <http://revel.unice.fr/cycnos/document.html?id=49>

Girard G. (2006) « Le qualitatif dans des syntagmes prépositionnels en *in* et en *to* », *Cycnos*, Volume 23 n°1, mis en ligne le 31 mai 2006, URL: <http://revel.unice.fr/cycnos/document.html?id=289>

Hamelin L. (à paraître) « Quelques remarques à propos des emplois prépositionnels de *to* », *Actes du Colloque International « Autour de la préposition »*, 20-22 Septembre 2007, Université de Caen.

- Khalifa J.C. (1999) *Syntaxe anglaise aux concours CAPES-agrégation théorie et pratique de l'énoncé complexe*, Paris : Armand Colin.
- Leeman D. (1987) « A ma grande surprise... », *Revue Québécoise de linguistique*, 16 : 2, Montréal, Université de Québec, pp. 225-265.
- Piaget J. (1978) *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé.
- Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J, 2003, *A comprehensive grammar of the English language*, London and New York: Longman, 1985.
- Souesme J.C. (1992) *Grammaire anglaise en contexte*, Gap, Ophrys.
- Wyld H. (2001) *Subordination et Enonciation*, Cahiers de recherche en grammaire anglaise, numéro spécial, Paris, Gap : Ophrys.

III

Cahiers du CRISCO

Cahiers de recherche linguistique diffusés par le CRISCO depuis 2000. Les *Cahiers du CRISCO* sont distribués gratuitement.

A. Cahiers 1-12 en format papier

n°1	Jacques FRANÇOIS, <i>Sur la grammaire de van Valin</i> (septembre 2000)
n°2	Véronique LENEPVEU, <i>Adjectifs et adverbes : une corrélation syntactico-sémantique</i> (janvier 2001)
n°3	Jacques FRANÇOIS & Hansjakob SEILER, <i>Gespräche über Hansjakob Seilers Universalienforschung</i> (mai 2001, version originale en allemand)
n°4	Denis RAMASSE, <i>L'intonation des phrases présentant un détachement à gauche en français : une première approche</i> (juin 2001)
n°5	Heike BALDAUF, <i>Voyage au bout de la langue : quelques remarques sur des énoncés minimaux</i> (mars 2002)
n°6	Jacques FRANÇOIS (avec la participation de Hansjakob SEILER, <i>La faculté de langage et les universaux : perspectives fonctionnalistes actuelles</i> (mars 2002)
n° 7	Catherine CAMUGLI GALLARDO, <i>La langue des jeunes en Italie — Guide à une enquête de terrain</i> (mars 2002)
n° 8	Jacques FRANÇOIS, <i>La représentation des structures verbo-nominales et du figement verbal dans deux formalismes de grammaire fonctionnelle</i> (mai 2002)
n° 9	Valeriano BELLOSTA von COLBE & Jacques FRANÇOIS, <i>Windowing of attention and the core-periphery boundary</i> (septembre 2002)
n° 10/1	Maxi KRAUSE, <i>AUS, élément prépositionnel, élément constitutif de particules diverses et particule verbale</i> (septembre 2002)
n° 10/2	Maxi KRAUSE, <i>VON, préposition et élément constitutif d'adverbes et de tournures adverbiales</i> (octobre 2002)
n° 10/3	Maxi KRAUSE, <i>BEI, préposition, élément constitutif de particules diverses et particule verbale</i> (novembre 2002)
n° 10/4	Maxi KRAUSE, <i>MIT, préposition, élément constitutif de particules diverses et particule adverbiale</i> (novembre 2002)
n° 11	Richard RENAULT, <i>Morphosyntaxe des participes finnois</i> (décembre 2002)
n° 12	Dominique LEGALLOIS (coordination), <i>Unité(s) du texte</i> [Journée Scientifique du CRISCO, 6 décembre 2002] (juin 2003)

B. Cahiers 13-27 téléchargeables sur le site du CRISCO : www.crisco.unicaen.fr

- n°13 Jacques FRANÇOIS (dir.), *Aspects de la « Role and Reference Grammar »* [Journée Scientifique du CRISCO, 14 mars 2003] (septembre 2003)
- n°14 Jacques FRANÇOIS, Jean-Luc MANGUIN & Bernard VICTORRI, *La réduction de la polysémie adjectivale en contexte nominal : une méthode de sémantique calculatoire* (octobre 2003)
- n°15 Emmanuelle ROUSSEL, *Le commentaire associé au passif anglais* (février 2004)
- n°16 Corinne OZOUF, *Caractère différentiel et relation d'équivalence entre voir et regarder* (juin 2004)
- n°17 Jean-Luc MANGUIN & Jacques FRANÇOIS (coordination), *Le Dictionnaire Electronique des Synonymes du CRISCO – Un mode d'emploi à trois niveaux* (juillet 2004)
- n°18 Dominique LEGALLOIS & Song-Nim KWON, *Sémantique lexicale et examen écologique de la co-occurrence* (janvier 2005)
- n°19 Jacques FRANÇOIS, *Les bases épistémologiques des grammaires cognitives et 'néo-fonctionnelles'* (juin 2005)
- n°20 Jacques FRANÇOIS, *Le fléchage synonymique de la polysémie verbale* (octobre 2005)
- n°21 Dominique LEGALLOIS & Jacques FRANÇOIS (coordination), *Autour des grammaires de constructions et de patterns* (janvier 2006) [avec la participation de Philippe GREA et Morgane SENECHAL]
- n°22 Odile BLANVILLAIN, *Le marqueur SUCH en anglais contemporain – Anaphore qualitative et identification notionnelle* (mai 2006)
- n°23 Jacques FRANÇOIS & Ahmed BRAHIM (coordination), *Morphosyntaxe et sémantique du verbe* (novembre 2007)
- n°24 Jacques FRANÇOIS, *Une approche diachronique quantitative de la polysémie verbale* (janvier 2008)
- n°25 Mayu SHINTANI, *Une vision rhétorique des expressions BOUT et HASHI – universalité cognitive et comparaison entre français et japonais* (février 2008)
- n°26 Jacques FRANÇOIS, *Les grammaires de construction, un bâtiment ouvert aux quatre vents* (septembre 2008)
- n°27 Lise Hamelin, *L'alternance entre complémentation ditransitive et complémentation prépositionnelle : étude des marqueurs to et for* (mai 2009)