



Dans la carrière des mots: hommage à Jean-Christophe Pellat

Nathalie Gettliffe, Jean-Paul Meyer

► To cite this version:

Nathalie Gettliffe, Jean-Paul Meyer (Dir.). Dans la carrière des mots: hommage à Jean-Christophe Pellat. Université de Strasbourg, 2013, 978-2-35410-060-5. hal-03229400

HAL Id: hal-03229400

<https://hal.science/hal-03229400>

Submitted on 20 May 2021

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.

**Dans la carrière
des mots**

Ouvrage publié avec le soutien
du Conseil scientifique de l'Université de Strasbourg
et de l'EA 1339 LiLPa « Linguistique, Langues, Parole »
Équipe *Didactique des langues*

© 2013 Université de Strasbourg
5, allée du Général Rouvillois
CS 50008
F — 67083 Strasbourg cedex

Dépot légal : 1^{er} trimestre 2013
ISBN : 978-2-35410-060-5

Dans la carrière des mots

Mélanges offerts à
Jean-Christophe Pellat

Textes rassemblés et édités par
Nathalie Gettliffe et Jean-Paul Meyer

Université de Strasbourg

Les frontispices des parties intérieures sont ornés d'illustrations extraites de l'article « Manège » de l'*Encyclopédie* ou *Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, de Diderot et d'Alembert (Paris, 1751-1772). Les dessins, dont on sait qu'ils doivent beaucoup à *L'École de Cavalerie*, de La Guérinière¹, sont signés Harguinier (dessinateur) et Bénard (graveur).

Les planches sont reproduites avec l'aimable autorisation du laboratoire *Atilf* de l'Université de Lorraine.

Sauf exception, l'orthographe des textes suit les *Recommandations* du Conseil supérieur de la langue française, publiées au *Journal officiel de la République française* n° 100 du 6 décembre 1990 et adoptées par l'Académie. Dans le recueil, les exceptions concernent les études ou les passages justement consacrés aux évolutions de l'orthographe et aux erreurs des usagers. Dans ces cas, l'application stricte de la réforme aurait nui à la clarté ou la lisibilité du propos.



1. Delhay, C., Pellat, J.-C., (1995), « L'invention du vocabulaire de l'équitation académique en France (16^e-18^e siècles) », *De Pégase à Jappeloup. Cheval et Société*, Montbrison : Ville de Montbrison, 463-490.

Dans la carrière des mots

Ces *Mélanges* offerts à Jean-Christophe Pellat ont l'ambition de retracer, en quelques articles, la richesse et la variété d'une carrière commencée il y a plus de quarante ans, en 1972. À la manière d'une suite de figures au manège, le volume est organisé en cinq parties. Chaque étape représente un domaine privilégié des travaux de Jean-Christophe Pellat, dans lequel des collègues et amis ont l'occasion de lui rendre hommage sur son terrain.

Dans la première partie du recueil, cinq contributions avancent au pas ordonné de l'orthographe. **Jean-Pierre Jaffré**, dans ses *propos sociologiques sur l'orthographe*, montre que celle-ci est autant un fait de société qu'un code d'écriture, et la compare à un escargot portant sur son dos toute l'histoire culturelle de la langue. C'est également l'histoire du français qu'illustre, selon **René Rioul**, la destinée des accents, entre passé et avenir. Aigu, grave, circonflexe, nos accents tellement français et si souvent menacés concentreraient-ils le génie de la langue ? À cela **Emilia Hilgert** répond en présentant l'exemple de *l'orthographe roumaine*, où l'équilibre savamment mesuré entre *phonographie* et *sémiographie* est le résultat d'un marquage identitaire.

Les deux contributions qui ferment cette première partie reviennent d'ailleurs longuement sur ces dimensions du système orthographique du français, notamment pour les comparer entre elles. **Martha Makassikis**, décrivant exemples à l'appui les aventures de *l'étudiant allophone aux prises avec l'orthographe française*, met en

évidence que l'apprenant étranger a surtout maille à partir avec la phonographie, contrairement à son homologue francophone. Les étudiants français, du moins ceux que **Pascale Bézu** a interrogés pour décrire leur mode de *réflexion métagraphique*, font quant à eux étonnamment preuve de *confusion et surgénéralisation*, jusqu'au point de tordre ou réinterpréter la règle.

Les cinq contributions suivantes arrivent au trot léger mais régulier de la grammaire. **Martin Riegel** ouvre la marche par *une mise au point sur l'adjectif substantivé dans la Grammaire Méthodique du Français*. Faisant fi de l'ancien, il propose du nouveau, notamment sur la visée sémantique de la conversion catégorielle. C'est également une question d'appartenance catégorielle, mais dans un tout autre domaine, que discutent **Hélène Vassiliadou**, **Francine Gerhard-Krait** et **Marie Lammert**. Prenant l'exemple de « *c'est-à-dire (que)* », les trois auteures se demandent *dans quelle classe grammaticale* il faut ranger les mots appelés *connecteurs* et montrent que cette question est étroitement dépendante du lien qui unit le connecteur à son environnement gauche ou droit. La catégorisation reste d'ailleurs à l'honneur avec l'étude qu'**Anne Theissen** mène sur la locution « *X fois* » : s'agit-il d'un *quantificateur temporel* ? Il ressort des exemples analysés que, s'il y a bien quantification, celle-ci ne porte peut-être pas sur le temps.

Deux articles de grammaire classique ferment la marche. **Yves Lehmann**, montrant comment *pouvoir de la rhétorique* et *rhétorique du pouvoir* sont mis en perspective par le grammairien Varron, voit chez cet auteur les prémisses d'une conception moderne – communicative – de la rhétorique. **Thierry Revol** quant à lui considère *les questions de morphosyntaxe dans deux traités d'orthographe médiévaux*, en usage à la Cour d'Angleterre au 13^e et au 14^e siècle. Il présente ces ouvrages comme les premiers à envisager un raisonnement global et croisé sur la langue ; les premières grammaires du français, en quelque sorte.

Dans la troisième partie du volume, lire, écrire et accorder vont l'amble. Il y est question, on l'aura deviné, de la pratique du texte, en

lien avec les dimensions didactiques de l'écrit. Le ton est donné par **Catherine Brissaud**, qui envisage *l'accord du participe passé avec le COD antérieur comme un arbre qui cache la forêt*. À sa manière de révélateur d'une discipline dont l'enseignement est devenu erratique, l'accord du participe passé témoigne d'une certaine hypocrisie du système éducatif. Dans sa contribution qui porte également sur le thème de *l'accord du participe passé français*, **Fabrice Marsac** révisé la maxime : *si vis pacem, para... pacem*. Une première partie historique, rappelant de quel héritage notre enseignement est dépositaire, précède une revue des règles en vigueur. Devant la confusion de la situation actuelle, le chercheur se demande si un changement radical ne serait pas salutaire.

Viennent ensuite trois contributions orientées vers la production d'écrits. C'est d'abord celle de **Gérard Teste**, consacrée à *l'enseignement de la production d'écrits au cycle 3 des écoles et au collège*. L'auteur examine les conditions de production d'un écrit à travers la notion de gestion de contraintes, ce qui lui permet d'envisager les difficultés de l'activité d'écriture aussi bien du côté des maîtres que du côté des élèves. Avec **Anne Schneider**, on quitte le cycle 3 et l'écrit scolaire pour rejoindre un projet littéraire en classe de maternelle. Il s'agit pour les élèves de *parler d'une œuvre littéraire*, et pour la chercheuse d'étudier l'activité de *critique de l'enfant-lecteur*. Son analyse fait notamment ressortir à quel point l'activité narrative du jeune enfant s'impose comme forme de pré-écriture. La dernière contribution de ce groupe est consacrée à *l'écriture professionnelle*, que **Stéphanie Fonvielle** présente comme *un nouvel enjeu didactique*. Les notions qu'elle étudie, telles que *l'écriture experte*, le *style procédural* ou encore la *littéracie avancée*, résultent des fonctions assignées aujourd'hui à l'écrit. Ces compétences scripturales inédites modifient le rapport au texte et nécessitent de nouveaux modes d'acquisition et d'évaluation.

Après l'orthographe, la grammaire et la didactique du texte, une place est réservée dans ce volume aux approches non conventionnelles, chères à Jean-Christophe Pellat. Trois contributions s'y

retrouvent, difficiles à classer ailleurs mais ne manquant ni du sérieux ni de la rigueur attendus d'une production scientifique. **Béatrice Vaxelaire** et **Rudolph Sock** étudient le *couplage entre le système vocalique et le système consonantique*, le comparant à l'assiette du cavalier-consonne sur le cheval-voyelle. *Quand le cheval est bien mis entre la main et les jambes du cavalier*, la maîtrise du geste de production articulatoire – notamment en termes d'anticipation – est garantie. Restant dans l'univers du cheval mais se transportant au Far-West, **Corinne Delhay** et **Jean-Paul Meyer** s'intéressent à Jolly Jumper, inséparable compagnon à crinière de Lucky Luke. *Calembouriste à tous crins*, amateur de bonnes choses et commentateur des événements, Jolly Jumper est également passé maître dans l'art (équestre) du défigement et de la relexification des expressions. Enfin, pour clore cette quatrième partie, **Danièle Cogis** propose un dernier *petit tour de graphèmes*, à mi-chemin entre l'abécédaire et l'acrostiche. Sous un dehors poétique voire ludique, ses *quelques réflexions en hommage à JCP* abordent la notion de complexité, cruciale dans la production du texte. La relation oral-écrit, la typologie des graphèmes et la perception des accords sont mis en perspective, notamment dans leur rapport à la variation.

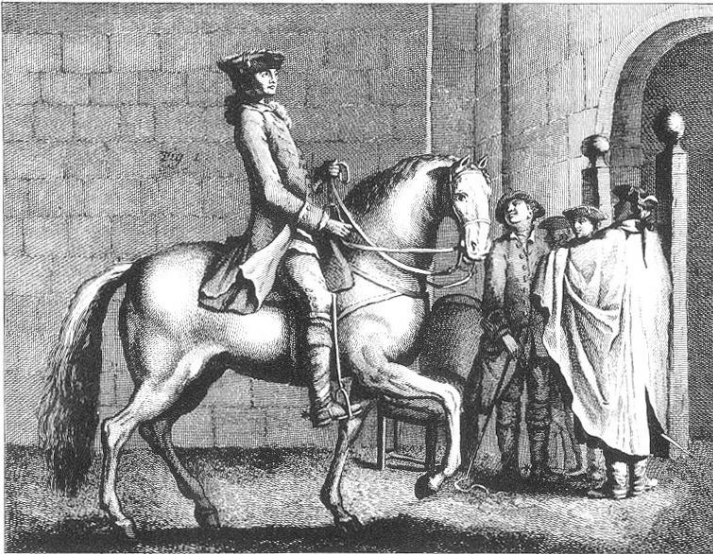
Le volume se complète d'une cinquième partie consacrée au parcours professionnel et scientifique de Jean-Christophe Pellat. Sa formation ainsi que son activité de chercheur y sont décrits, de même que ses responsabilités au sein de l'université. Cette partie recense également sa production bibliographique et les thèses qu'il a dirigées.

Tout au long de l'ouvrage, des allusions plus ou moins appuyées renvoient au monde du cheval et de l'équitation. L'occasion était trop belle de rendre hommage au cavalier passionné autant qu'au linguiste émérite.

Les éditeurs,
Nathalie Gettliffe et Jean-Paul Meyer

1

L'orthographe mise au pas



Jean-Pierre Jaffré

Chercheur au CNRS de 1987 à 2008

Propos sociologiques sur l'orthographe

Dans un ouvrage d'hommages à Jean-Christophe Pellat, on ne s'étonnera pas de me voir parler d'orthographe. Parmi les multiples cordes qu'il a à son arc, cet homme de science est en effet un des meilleurs spécialistes de l'histoire de l'orthographe. Nous avons déjà, ensemble, eu l'occasion de débattre des questions abordées ici et spécialement des relations entre étymologie et sémiographie, un des fondements de notre orthographe contemporaine. Je me propose donc de prolonger ce débat en me tournant vers un des domaines aujourd'hui parmi les plus féconds, celui de la sociologie de l'orthographe.

Au cours de ces trois dernières décennies, les travaux théoriques dont nous disposons ont constaté que toutes les orthographe du monde conjuguait deux principes majeurs. Le premier, dénommé phonographie, désigne les relations entre des unités phoniques de base – les phonèmes ou les syllabes – et les unités graphiques correspondantes – les graphèmes, ou phonogrammes. Ces relations, plus ou moins régulières, sont indispensables. Ce sont elles en effet qui permettent à l'orthographe de fonctionner d'une façon relativement économique, ce qui facilite d'autant son utilisation et son apprentissage. Mais pour utiles que soient ces composantes, elles n'en constituent pas moins une condition non suffisante. Les orthographe ont en effet pour but, finalement, de donner à voir les unités linguistiques porteuses de sens – les morphèmes et les mots. C'est ce qu'on appelle la sémiographie.

Chaque orthographe conjugue donc ces deux principes – phonographie et sémiographie – selon des modalités qui lui sont propres. Divers facteurs entrent effectivement en jeu, comme par exemple la structure de la langue représentée et les options

graphiques choisies pour construire une orthographe donnée, le tout conditionné par la sphère culturelle dans laquelle s'inscrivent les communautés linguistiques. Je reviendrai sur ce second point mais il me faut auparavant dire un mot du premier, le mieux étudié ces dernières années, en synchronie comme en diachronie. Jean-Christophe Pellat a notamment consacré plusieurs publications à la genèse sémiographique (Pellat, 2001, 2003 ; Jaffré et Pellat, 2008).

Toutes les langues ne disposent pas du même potentiel de transparence graphique. Celui-ci est optimal lorsque la structure phonologique rend compte des oppositions significatives majeures mais ce n'est pas toujours le cas. Pour illustrer simplement ce phénomène, prenons deux prénoms italiens tels que *Renato* et *Renata* où le genre est clairement distingué à l'oral, et donc à l'écrit. Or, en français, les mêmes prénoms ne bénéficient pas d'une opposition orale, ce qui entraîne un marquage spécifique à l'écrit – *René* et *Renée*.

Cette simple comparaison est représentative des différences que l'on peut observer d'une orthographe alphabétique à l'autre, avec des conséquences importantes pour les usagers. Le français présente en l'occurrence un cas de figure extrême en raison de son histoire spécifique. L'influence germanique de la langue des Francs sur sa formation s'est en effet soldée par une usure phonique importante et, finalement, par l'apparition de mots courts et souvent homophones. Partant du principe que l'écrit s'accommodait assez mal d'une telle situation, les artisans de l'orthographe française, à la fin du Moyen âge, ont éprouvé le besoin d'insérer des lettres distinctives qu'ils sont allés puiser dans un fonds latin, qui leur était familier. C'est ce qui explique que nos « fille » et « filles » ([fij]) n'aient pas la transparence phonographique des « chica » ([tʃika]) et « chicas » ([tʃikas]) de l'espagnol.

Mais les orthographe n'évoquent pas seulement des structures linguistiques ; elles s'inscrivent aussi dans un espace-temps qui les façonne. Les orthographe européennes ne sont pas alphabétiques par hasard, pas plus que n'est morphosyllabographique celle que l'on trouve en Chine. Pour les mêmes raisons, la sphère alphabétique

est elle-même hétérogène. Si tous les alphabets ont vraisemblablement une origine commune, les raisons pour lesquelles ils se sont différenciés ne sont pas seulement linguistiques. Ainsi, l'alphabet latin a été longtemps associé à l'histoire du christianisme alors que l'alphabet cyrillique incarnait celles de l'église orthodoxe. Les alphabets hébreu et arabe ont eux aussi une sphère d'influence qui leur est propre, d'abord religieuse, puis politique. Autant de valeurs qui ont eu – et ont encore – des effets importants sur le destin des orthographes alphabétiques.

L'influence de l'espace-temps est tout aussi marquée en Extrême-Orient où la Chine a exercé une influence extraordinaire sur les pays environnants. Le Japon, la Corée, le Vietnam – pour ne citer qu'eux – se sont tous inspirés des fameux caractères chinois et pendant des siècles, ils ont tenté de se couler dans une écriture qui, pour reprendre la remarque d'un linguiste coréen, allait aux langues respectives comme un manche carré à un trou rond. Créés pour l'ancienne langue chinoise, ou mandarin, de structure monosyllabique, ces caractères durent être aménagés pour s'adapter à des structures linguistiques bien différentes de celle du mandarin. Certaines de ces tentatives ont survécu jusqu'à aujourd'hui – comme les kanjis du japonais – tandis que d'autres ont disparu, remplacées par des alphabets, comme au Vietnam ou en Corée.

Tel est le destin de la plupart des orthographes : construites de seconde main, elles ont préféré imiter un modèle dominant plutôt que de se doter d'un outil original. Cette imitation, dont les débuts sont en général serviles, complique à terme toute *bonne* fonctionnalité. Ainsi, bien des langues occidentales dont les inventaires phonologiques dépassaient la trentaine d'unités s'en sont néanmoins tenues à la vingtaine de lettres de l'ancien alphabet latin. Ce fut notamment le cas des orthographes du polonais (Bunčić, 2012), du hongrois (Korompay, 2012), du tchèque (Berger, 2012) et, bien entendu, du français (Baddeley, 2012). C'est pour résoudre les problèmes posés par ces distorsions que certaines orthographes se sont dotées de digrammes (« ch », « sz », etc.) et d'autres, de chevrons ou *háček* (« ž », « č »).

Comme l'ont dit et redit de nombreux linguistes, les orthographes évoluent bien plus lentement que les langues, au point qu'elles ont parfois tendance à se stabiliser sous une forme proche de celle qui fut la leur au début de leur existence. C'est ce que montrent Baddeley et Anja (2012) dans l'ouvrage qu'elles viennent de consacrer aux orthographes européennes du 16^e s. Il est donc inévitable que se pose la question du changement orthographique. L'orthographe de l'espagnol est à cet égard exemplaire, elle qui se pose régulièrement la question de son adéquation à la langue (REA, 2010). Il en va tout autrement de celle du français dont les dernières adaptations notables remontent à 1740, date de la publication de la 3^e édition du *Dictionnaire de l'Académie*. Plusieurs propositions ont certes été faites depuis, sous des appellations diverses – « réforme », « rectification », « toilettage », etc. En vain ou presque. En fait, les changements les plus récents – minimes mais bien réels – sont ceux introduits par les Rectifications de 1990.

Il faut reconnaître que chaque tentative de changement, chaque allusion à la trop grande complexité orthographique, provoquent systématiquement une levée de bouclier. Il suffit de se souvenir de la campagne menée en France à la fin des années 80, par les journalistes, les écrivains et bien des usagers, ou encore des réactions négatives suscitées par la réforme de l'orthographe allemande, quelques années plus tard. Les sociétés sont en général hostiles au changement, et cela semble tout particulièrement vrai à notre époque. Mais la violence et la hargne avec lesquelles s'exprime le refus de tout changement orthographique sont nécessairement significatives, quel que soit par ailleurs le degré de pertinence des arguments invoqués¹.

Les travaux linguistiques sur l'orthographe peuvent parfois donner l'impression que celle-ci relève, pour l'essentiel, d'une analyse technique du type de celles évoquées plus haut. Et de fait les propositions de réforme qui en résultent sont en général pleines de

1. Il suffit de lire les commentaires – parfois affligeants – des forums internet...

bon sens, comme en témoignent le choix de l'accent grave sur *évènement*, ou le remplacement par « -s » du « -x » marquant le pluriel des noms (*choux* > *chous*). Malgré cela, elles déclenchent toujours les mêmes réactions indignées, voire hystériques. Des comportements qui méritent que l'on s'y attarde.

Car – et c'est sur ce point que je voudrais maintenant attirer l'attention –, les origines de telles réactions sont, me semble-t-il, à rechercher dans l'histoire des orthographes elle-même. Dès leur naissance en effet, celles-ci sont indissociables de valeurs sociologiques qui, très vite, motivent leur conservatisme. Ce constat vaut tout spécialement pour l'orthographe du français. En empruntant l'alphabet latin, les clercs du Moyen âge ne font pas seulement œuvre technique mais importent un véritable cheval de Troie culturel. Parce que ces érudits sont « diglossiques par métier », comme le souligne Cerquiglini (1996), l'ombre de la langue latine plane sur l'ensemble de leurs activités. Et le fait que l'étymologie ait servi de ressource sémiographique est loin d'être anodin². Dans un article co-écrit en 2006 avec la regrettée Nelly Andrieux-Reix, Jean-Christophe Pellat montrait bien l'étroitesse des primes relations entre cette culture très inspirée du latin et l'apparition de la morphographie dans les premiers textes du français médiéval.

Un tel acte de naissance prédétermine le destin de notre orthographe. Car si elle a pu hésiter un temps entre tradition ancienne et tradition moderne, si ces deux tendances ne sont pas totalement exclusives, l'Académie et son *Dictionnaire* ont finalement privilégié la plupart des usages les plus anciens (Pellat, 2001). Pour reprendre le scénario imaginé par Peletier du Mans, au 16^e s., on peut dire qu'au bout du compte, de Bèze a vaincu d'Auron³ !

Au cours des siècles, les connotations culturelles nées de l'influence latine s'incarnent et se prolongent aujourd'hui dans une

2. Dans Jaffré et Pellat (2008 : 19), voir la partie rédigée par Jean-Christophe Pellat : « Étymologie et sémiographie ».

3. Dans son *Dialogue de l'ortographe* (1550), Jacques Peletier du Mans oppose deux points de vue. Alors que Jean d'Auron, personnage imaginaire qui le représente, adopte une position réformiste et moderne, Théodore de Bèze défend les options traditionalistes et étymologistes qui ont façonné notre orthographe contemporaine.

vague historicité qui conduit certains usagers à considérer l'orthographe comme un monument immuable. Ce que les faits démentent, évidemment. Mais qui s'en soucie ? Notre accent circonflexe, dont certains défendent haut et fort la légitimité, fut en son temps – il se substitua au « s » en 1740 (*paraistre* > *paraître*) – l'indice d'une grande modernité. On pourrait en dire autant de l'accord du participé passé employé avec *avoir*, fruit d'une lubie culturelle parfaitement datée⁴, et dont les linguistes répètent qu'on pourrait très bien faire l'économie.

Comme l'escargot, l'orthographe du français transporte sur son dos une coquille culturelle dont elle ne parvient manifestement pas à se défaire. Et les défauts qui compliquent objectivement la tâche de ceux qui doivent s'en servir finissent même par être considérés comme des qualités.

La France n'est d'ailleurs pas un cas isolé : la passion orthographique est universelle, allant jusqu'à prendre parfois des formes que l'on peut qualifier de viscérales. Et si l'histoire de l'orthographe française n'est pas un long fleuve tranquille, elle nous enseigne que celle-ci a néanmoins régné en maîtresse incontestée, n'ayant jamais eu à subir les affres d'une orthographe concurrente. Ces aléas, quand ils se produisent, constituent un excellent révélateur de l'attrait-répulsion que peuvent susciter certaines orthographe, pour des raisons strictement sociologiques. Ce fut le cas de l'orthographe de l'ourdou, dans l'Inde de la fin des années 40, au moment de l'indépendance. Écrite avec un alphabet inspiré de l'arabe, cette langue fit alors l'objet de violentes campagnes de la part des tenants d'une langue hindi écrite en devanagari. Or ces deux langues – l'hindi et l'ourdou – ont une origine commune et présentent par conséquent de grandes similitudes (Ahmad, 2012). Un cas semblable se produisit lors de la partition de la Yougoslavie, dans les années 90. La langue commune – le serbo-croate – donna naissance à une langue croate écrite avec l'alphabet latin et à une langue serbe écrite avec l'alphabet cyrillique. Tout cela au nom de

4. Allusion à Clément Marot (voir Chaurand, 1999).

choix politiques ou religieux différents (Thomas, 1998). Par orthographe interposée, les Hindous ont rejeté les Musulmans tout comme les Croates catholiques se sont séparés des Serbes orthodoxes... et réciproquement.

L'Extrême-Orient offre des exemples du même type. J'ai rappelé plus haut l'influence chinoise sur cette zone géographique. Or les efforts entrepris par des pays comme la Corée ou le Vietnam pour se doter d'une écriture originale découlent de la volonté de s'affranchir d'une colonisation culturelle. Le cas du Vietnam est sur ce plan tout à fait exemplaire. Lorsque les Français colonisèrent l'Indochine, dans la seconde moitié du 19^e s., l'écriture dominante – appelée *chu nom* – était largement inspirée de celle du chinois. Un des objectifs politiques de la France fut alors de remplacer les caractères par une orthographe alphabétique, ce qui finit par se produire... avec de multiples rebondissements. Aujourd'hui encore, les Vietnamiens utilisent *quôc ngu*, une écriture basée sur l'alphabet latin (DeFrancis, 1977).

Les relations privilégiées qu'entretiennent écriture et sociologie se retrouvent encore, après 1990, quand plusieurs territoires de l'ex-URSS souhaitèrent opérer des changements orthographiques. Les pays du bloc soviétique avaient dû en effet adopter l'alphabet cyrillique, sous la contrainte de la Russie qui y voyait un moyen efficace de les fédérer. Le cas du Tatarstan, pays qui appartient désormais à la Fédération de Russie, est à cet égard particulièrement instructif. Le tatar, une langue apparentée au turc, a successivement adopté l'alphabet arabe, pendant près d'un millénaire, puis l'alphabet latin en 1926 et l'alphabet cyrillique en 1938. Avec l'arrivée au pouvoir de Staline, l'alphabet latin fut en effet perçu comme un élément de division. Or, après la chute de l'URSS, le parlement tatar vota le retour à l'alphabet latin qui, selon ses dires, permettait un système de communication plus étendu, sur internet notamment. Cette explication ne semble pas avoir convaincu les Russes puisqu'en décembre 2002, la Douma vota en retour un amendement interdisant l'usage de l'alphabet latin dans les pays de la Fédération de Russie (Wertheim, 2012).

Des conflits peuvent également se produire au sein d'une même communauté linguistique. Ainsi, toujours après la chute de l'URSS, mais en Russie cette fois, des groupes de pression souhaitèrent le retour à d'anciens états orthographiques. Religion orthodoxe et alphabet cyrillique furent étroitement associés dès le 10^e s., donnant naissance à une première tradition graphique. La Russie connut alors deux réformes orthographiques, l'une au début du 18^e s., sous le règne de Pierre le Grand, et l'autre en 1917, après la Révolution bolchévique. Celle-ci se solda notamment par la suppression de lettres jugées obsolètes, comme le « iat » – un « b » traversé par un trait horizontal... qui rappelle dit-on une croix posée sur le dôme d'une église. De nombreux Russes assimilèrent cette décision à un acte antireligieux, ce qui explique qu'après 1990, des voix se firent entendre pour réclamer le retour à l'ancienne orthographe, considérée comme un trésor sacré. En 2003 encore, on pouvait lire sur un site internet un article intitulé « La tragédie de l'orthographe russe », dans lequel la réforme de 1917 était décrite comme un acte impie et impur (Bennet, 2012).

Les cas que je viens de citer ne sont finalement qu'une petite partie des conflits sociologiques qui s'incarnent dans les orthographes. Les travaux sur ce thème sont d'ailleurs en pleine expansion comme en témoignent des publications diverses dont la plus récente est l'ouvrage collectif de Jaffe *et al.* (2012), souvent utilisé ici. Leurs constats montrent qu'en matière d'orthographe, les seules considérations linguistiques ne sauraient suffire, quelque profondes qu'elles soient. Dès leur origine, les orthographes sont des constructions dans lesquelles les communautés linguistiques expriment des positions politiques ou religieuses, en un mot culturelles. Ces options prennent bien évidemment des formes qui varient avec l'histoire des peuples, de phénomènes affectant des sociétés étendues à des faits plus circonscrits. Mais cette diversité est néanmoins révélatrice de comportements convergents qui tendent à faire de l'orthographe un objet de révérence, un objet intouchable. Et de ce point de vue, les défenseurs acharnés de l'accent circonflexe ne

sont pas très différents des nationalistes russes prônant le retour d'anciennes lettres. Pour excessif et critiquable qu'il apparaisse aux yeux du linguiste, ce conservatisme orthographique doit être pris au sérieux. Il relève en effet d'un jugement idéologique qu'une meilleure connaissance de la genèse orthographique n'est pas certaine de déstabiliser. En prendre conscience c'est aussi mieux comprendre pourquoi des changements orthographiques, qui semblent pourtant nécessaires, ont tant de mal à s'imposer, quand bien même ils sont les mieux motivés du monde.

Références bibliographiques

- Ahmad, R., (2012), « Hindi is perfect, Urdu is messy : The discourse of delegitimation of Urdu in India », in Jaffe, A., *et al.*, éd., 103-133.
- Baddeley, S., (2012), « French orthography in the 16th century », in Baddeley, S., Voeste, A., éd., 97-125.
- Baddeley, S., Voeste, A., eds. (2012), *Orthographies in Early Modern Europe*. Berlin/Boston : Walter de Gruyter/Mouton, 383 p.
- Bennett, B. P., (2012), « Orthography and orthodoxy in post-Soviet Russia », in Jaffe, A., *et al.*, éd., 43-64.
- Berger, T., (2012), « Religion and diacritics : The case of Czech orthography », in Baddeley, S., Voeste, A., éd., 255-268.
- Bunčić, D., (2012), « The standardization of Polish orthography in the 16th century », in Baddeley, S., Voeste, A., éd., 219-254.
- Cerquiglioni, B., (1996), *Le roman de l'orthographe. Au paradis des mots, avant la faute 1150-1694*, Paris : Hatier, 167 p.
- Chaurand, J., dir, (1999), *Nouvelle histoire de la langue française*, Paris : Seuil, 816 p.
- DeFrancis, J., (1977), *Colonialism and language policy in Viet Nam*, The Hague : Mouton Publishers, 293 p.
- Jaffe, A., Androutsopoulos, J., Sebba, M. et Johnson, S., éd., (2012), *Orthography as social action. Scripts, spelling, identity and power*, Boston/Berlin : Walter de Gruyter, 396 p.

- Jaffré, J.- P., Pellat, J.-C., (2008), « Sémigraphie et orthographes : le cas du français », in Pellat *et al.*, éd., *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges : Éditions Lambert-Lucas, 9-30.
- Korompay, K., (2012), « 16th-century Hungarian orthography », in Baddeley, S., Voeste, A., éd., 321-349.
- Pellat, J.-C., (2001), « Repères pour l'histoire de l'orthographe française : le 17^e siècle », in Gruaz C., Honvault R., éd., *Variations sur l'orthographe et les systèmes d'écriture. Mélanges en hommage à Nina Catach*, Paris : Champion, 241-256.
- Pellat, J.-C., (2003), « Variation et plurisystème graphique au 17^e siècle », *Faits de Langues*, 22, 139-150.
- Pellat, J.-C., Andrieux-Reix, N., (2006), « Histoire d'É ou de la variation des usages graphiques à la différenciation réglée », *Langue Française*, 151 : 7-24.
- Real Academia Española [REA], (2010), *Ortografía de la lengua española*, Asociación de Academias de la Lengua Española, Madrid : Espasa libros S. L. U., 743 p.
- Thomas, P. L., (1998), « La dislocation linguistique comme instrument de pouvoir : l'exemple de l'ex-Yougoslavie », in Chaker, S., éd., *Langues et pouvoirs. De l'Afrique du Nord à l'Extrême-Orient*, Aix-en-Provence : Edisud, 109-122.
- Wertheim, S., (2012), « Reclamation, revalorization, and re-Tatarization via changing Tatar orthographies », in Jaffe, A., *et al.*, éd., 65-101.

René Rioul

Professeur honoraire au Lycée Kléber de Strasbourg

Les accents, entre passé et avenir

*À l'éminent orthographologue et zélateur des « rectifications »
de 1990, qui nous a si bien raconté l'Histoire d'É*

De quels accents est-ce que j'ai l'intention de traiter ici ? Pas de ceux, chantant, chuintant ou traînant¹, qu'on perd en parlant pointu (c'est-à-dire avec l'accent parisien). Ni non plus des accents toniques de mots, si importants dans d'autres langues – puisqu'à la vérité, en français, ils n'existent pas ou plutôt n'ont aucune valeur distinctive, tombant mécaniquement sur la dernière syllabe d'un groupe de mots. Et pourtant, ces questions d'accent régional et surtout de syllabe sous l'accent tonique ne sont peut-être pas tout à fait étrangères à notre propos, on le verra.

Non, bien sûr, notre sujet, c'est l'accent graphique, aigu, grave ou circonflexe, le plus mince des sujets, tant par sa matérialité, ce minuscule signe suscrit planant au-dessus des lettres, que par son rôle orthographique, si minime que dans les dictées de nos enfances austères du milieu du siècle dernier, il ne valait pas plus d'un quart ou d'un demi-point. À côté de plusieurs autres ajustements plus importants, la prétendue « Réforme » de 1990 y a touché d'une main légère : supprimant ou plutôt rendant facultatif le circonflexe sur les lettres *i* et *u*, sauf dans certains cas précis, et notamment à l'exception des formes conjuguées ; acceptant *è* au lieu de *é*, conformément à l'usage réel, dans un certain nombre de mots comme *évènement* (au

1. Paradoxalement, dans cet article qui traite de l'évolution des accents et donc des recommandations de 1990 à leur sujet, suivre systématiquement ces dernières aurait nui à la clarté de la démonstration. Aussi, pour plus de cohérence, l'orthographe traditionnelle a-t-elle été ici, par exception, intégralement maintenue.

lieu de *événement*) et notamment dans la conjugaison des verbes du typer *céder* (*je céderai* devenant *je cèderai*) ; introduisant l'accent ou en légitimant l'usage dans la francisation des mots étrangers (*révolver* au lieu de *revolver*) ou latins (*référendum* plutôt que *referendum*).

Avant de mesurer les enjeux de ces modifications et de faire le bilan de leur application, demandons-nous quel a été le destin des accents graphiques dans d'autres langues proches de chez nous, pour mieux mesurer à quelle nécessité répondent les nôtres. En avoir ou pas, c'est d'abord un trait caractéristique de l'écriture de telle ou telle langue.

1. Les accents dans quelques langues européennes

L'anglais, par exemple, les ignore superbement. Il suffit de recevoir d'Outre-Manche ou d'Outre-Atlantique un courriel rédigé en français pour éprouver combien ils font défaut sur les claviers de là-bas. Pourtant, de quelle aide pour le pauvre étranger seraient de petits diacritiques lui permettant de s'y reconnaître dans la prononciation de tant d'homophonogrammes (un néologisme, même non labellisé, n'est pas de trop pour rendre l'importance de ce phénomène) ! Et pour les accents toniques, qui y sont autrement décisifs que chez nous, ne serait-il pas charitable de les marquer dans l'écriture ? Ainsi, par exemple, on serait moins tenté de confondre la prononciation de *an accent* ['æksent] et *to accent* [æk'sent], de *present*, adj. ['prezənt] et *to present* [pri'zent], de *a record* ['rekɔ:d] (« un disque ») et *to record* [ri'kɔ:d] (« enregistrer »), et d'au moins une trentaine d'autres homographes non-homophones, à côté desquels nos *poules du couvent qui couvent* et *nous rations nos rations* font bien piètre figure. Bien sûr, nos accents, les anglographes ne les ignorent pas totalement, puisqu'ils les maintiennent dans leurs emprunts à notre langue : *a résumé* (ne pas confondre avec *to resume*), ou encore *her fiancé*, *his fiancée*.

L'allemand ne note pas davantage l'accent tonique. Mais il use de l'Umlaut, qui n'a qu'une ressemblance purement formelle avec notre tréma, comme d'un accent attaché d'une manière quasi univoque à

la représentation, par les phonogrammes Ä, Ö, Ü et ÄU, des phonèmes [ɛ:], [ø:], [y:] et [ɔy:], devant *-ch*, tout en manifestant l'identité morpholexicale avec les formes sans Umlaut : *die Bücher* pluriel de *das Buch*.

Le néerlandais connaît aussi bien la représentation, par des accents graphiques semblables aux nôtres, de l'accent tonique (*klemtoontekens*, ayant la forme de notre accent aigu) que, dans de plus rares cas, de l'accent de prononciation (*uitspraaktekens*), opposant, comme en français, é [e] et è [ɛ]. Mais surtout depuis la réforme de 1995, imposant la *voorkeurspelling* (« orthographe de préférence »), il ne fait de ses accents, dans l'une et l'autre de leurs applications, qu'un usage très modéré, limité aux cas où il s'agit de prévenir des équivoques : *vóórkomen* (« à venir ») / *voorkómen* (« empêcher ») ; *hé ?* (« hein ? », « n'est-ce pas ? ») et *hè !* (« hélas ! »). Pour les mots empruntés au français, le néerlandais peut garder ou non nos accents : *enquête*, *scène*, *café*, mais *ragout*, *puree*, *cheque*. On ne peut pas être plus accommodant.

En italien, l'accent tonique n'est marqué que sur les finales, par un signe qui correspond à notre accent grave : *la libertà*, *la virtù*, *il caffè*, et même *il purè* (« la purée » !). Par défaut, en effet, et suivant une règle générale, les mots italiens portent l'accent tonique sur l'avant-dernière syllabe (la pénultième). Mais, ce qui est étrange, et peut-être regrettable pour les étrangers, les mots accentués sur l'antépénultième (dits « *sdrucchioli* »), *la musica*, *il filosofo*, et les formes verbales accentuées sur l'anté-antépénultième (« *bisdrucchioli* »), *interrogano*, *prendetevelo*, ne sont signalés par aucun accent. En l'absence de toute différence de prononciation, on distingue *che* (conjonction complétive) de *ché* (conjonction causative, « parce que », « car », avec un accent aigu rarissime), *e* (« et ») de *è* (« il est »), *da* (préposition) de *dà* (« il donne »). Le circonflexe est réservé à la notation d'une contraction : *tempî*, pl. de *tempio* (« temple ») se distingue ainsi de *tempi*, pl. de *tempo* (« temps »). Au passage, il est piquant de constater que l'on distingue *à*, avec accent (variante de *ha*,

« (il) a »), et *a*, sans accent (préposition « à »), juste au rebours du français.

Enfin, en espagnol, en dehors du tilde attaché au phonogramme stable *ñ* [ɲ], il n'y a lieu de marquer l'accent tonique (par un aigu) que sur les mots faisant exception aux règles très précises conditionnées par la terminaison vocalique ou consonantique des mots : un Espagnol sait que *la mujer* étant accentué sur la dernière syllabe selon la règle n'a pas besoin d'accent graphique, de même que *el muchacho*, accentué régulièrement sur l'avant-dernière ; mais on écrit *el kilómetro* et *los jóvenes*, qui contreviennent à la règle générale. Et, bien entendu, on prend garde de différencier les homonymes les plus courants, *tú* (« toi ») et *tu* (« ton ») ou *más* (« plus ») et *mas* (« mais »), etc.

Au terme de ce rapide tour d'horizon, on constate que les langues voisines de la nôtre n'ont pas les mêmes embarras que nous avec les accents. Ou bien elles ne les notent même pas (l'anglais) ou guère (le néerlandais, l'italien), ou bien au contraire elles placent selon des critères mécaniques (l'espagnol) les accents qui leur importent, à savoir les accents toniques. Pour la discrimination de la valeur des phonogrammes, qui nous importe tant, elles font preuve d'une grande indifférence (l'anglais), ou de souplesse (le néerlandais), ou bien elles règlent une fois pour toutes la question par des signes spéciaux : *ä, ö, ü* en allemand, *ñ* en espagnol – et nous aurions pu ajouter *ã, õ* pour les voyelles nasales en portugais, solution élégante et qui aurait bien pu nous convenir (en fait certains l'avaient fugitivement adoptée au 16^e s., cf. Cerquiglini, 1995 : 69-70). Un point commun, toutefois, à toutes ces langues (sauf l'anglais et l'allemand) et à la nôtre : le souci de différencier les homonymes, et en particulier les mots-outils.

2. Aux origines des accents du français

Le français avait d'autres besoins que les autres. Mais pour noter des variantes phonétiques qui lui étaient nécessaires, il a bien dû

puiser dans un réservoir de signes qui avaient noté justement des accents toniques. Toute cette panoplie – aigu, grave, circonflexe (et même tréma) – lui vient de toute évidence des Grecs. C’est Aristophane de Byzance (v. 260 - v. 180 av. J.-C.), qui, parmi d’autres signes diacritiques, les a inventés. Les accents toniques grecs portant sur une syllabe de chaque mot, en dehors des clitiques, étaient en fait musicaux, ils correspondaient à une élévation de la voix (une quarte, dit-on), qui était marquée par l’accent aigu sur une voyelle brève ou sur la seconde partie d’une voyelle longue, ou par l’accent circonflexe sur la première moitié d’une longue, tandis que l’accent grave notait simplement la neutralisation de l’accent aigu, dans les enchaînements, lorsqu’il serait tombé sur la dernière syllabe d’un mot. Bien entendu les Grecs de l’Antiquité n’ont jamais noté ces accents dans leurs écrits quotidiens, comme l’attestent les papyrus. Mais on les trouve régulièrement dans les éditions savantes que sont les codex.

Ils nous sont parvenus à travers les écrivains latins, qui pourtant n’en faisaient pour eux-mêmes qu’un usage très limité. Ils auraient naturellement pu avec profit noter systématiquement soit la longueur des voyelles, soit les accents toniques qu’on peut calculer assez facilement à partir de ces longueurs. Mais ce n’est pas leur habitude. On fait grand cas de l’introduction des accents par Alde Manuce dans son édition de Virgile, en 1501 (Pellat, Andrieux-Reix, 2006 : 8). Nina Catach, sur ce point, reste très prudente (Catach, 1968 : 32-33). Il faut, en effet, nuancer : sur les vingt premiers vers de la première *Bucolique* de cette édition historique (qu’on peut consulter sur Internet), je ne trouve en tout et pour tout comme accents que deux aigus marquant l’accent tonique, l’un sur *Amaryllida* (v. 5), mais c’est qu’un latiniste serait bien pardonnable de ne pas connaître l’accentuation de ce nom grec ; l’autre sur le premier *i* d’*illius* (v. 7), mais c’est pour signaler une « licence poétique » de l’auteur, parce qu’*illius* normalement est accentué sur le second *i*, ce qui signifierait qu’il est long et ferait le vers faux.

En général, les éditions modernes des textes latins, à la différence des éditions de grec ancien, ne notent pas les accents (toniques). J’ai

sous les yeux une édition en latin, probablement de la fin du 16^e ou du 17^e s., qui, sporadiquement, et pour des besoins didactiques particuliers, se sert de l'accent grave sur certains adverbes, *rectè*, *modò*, ou sur *cùm* conjonction *vs cum* préposition ; et de l'accent circonflexe pour noter la finale longue de l'ablatif des féminins de la 1^{ère} déclinaison *naturâ* ou encore pour opposer *hîc* (« ici ») et *hic* (démonstratif), ainsi que pour signaler des contractions ou syncopes : *perîclis* pour *periculis*, *spoliâsti*, pour *spoliavisti*. Le bon jésuite Alvarez, à qui j'emprunte ces exemples ajoute honnêtement, au sujet du *circonflexus*, qu'il conçoit, à la grecque, comme composé de deux parties contraires : « Sonus hodie incertus est ». Et il ne se sert de l'aigu que sur des noms hébraïques, dont l'accent tonique est imprévisible pour ses lecteurs. Ni les Grecs de l'Antiquité, ni les Romains, ni les latinophones de tous les âges n'auraient été marris de « perdre leurs accents », qu'ils ne notaient guère ou pas. Il leur suffisait de comprendre ce qu'ils lisaient : la structure syntaxique différencie suffisamment, par exemple, en grec « h » article, relatif ou conjonction, et en latin *natura* nominatif ou ablatif. Ils n'avaient nullement besoin de l'aide de diacritiques pour cela. La leçon est à retenir : réduite à ce qui est strictement nécessaire, l'accentuation pourrait être notablement plus sobre et moins systématique qu'elle ne l'est dans notre usage.

Un mot sur les Grecs encore, mais ceux d'aujourd'hui, cette fois. Le grec écrit moderne peut sembler étonnamment proche du grec ancien, s'étant calqué sur la tradition littéraire transmise par les Byzantins. Cependant, la prononciation a énormément changé. En 1981, le gouvernement (socialiste) a décidé de favoriser nettement la langue « démotique », au détriment de la langue « pure » ou « savante » (privilegiée sous le régime des colonels), notamment de supprimer les esprits (l'aspiration initiale ayant depuis longtemps disparu) et de noter uniformément les accents toniques (devenus au cours des âges de simples accents d'intensité) par des accents aigus, autrement dit de transformer en aigus tous les circonflexes et tous les graves. Voilà une réforme autrement plus radicale que celle qui a

amené chez nous en 1990 la suppression très partielle des circonflexes sur les *i* et les *u*...

3. L'opposition aigu / grave

Chez nous, l'évolution phonétique, depuis l'Antiquité jusqu'au Moyen-Âge, avait été beaucoup plus importante qu'en Grèce ou en Italie. Elle avait entraîné deux conséquences majeures : 1) sous l'influence du francique, elle avait produit une forte érosion par rapport au latin et uniformisé l'accent sur la dernière syllabe prononcée du mot ; et 2) elle avait provoqué entre autres l'apparition d'une voyelle totalement nouvelle par rapport au jeu des cinq voyelles du latin, le [ə], toujours inaccentué. Ah ! Ce fameux *e* tantôt « muet », tantôt « sourd »... Pas vraiment fait pour s'entendre... Mais qu'il est indispensable de représenter dans l'écriture, ne serait-ce que parce qu'il est effectivement réalisé dans certains contextes phonétiques (la fameuse loi des trois consonnes), souvent sauvegardé dans la diction spéciale de la poésie, et maintenu dans certains accents régionaux (dans le Midi notamment). C'est le *e* notant /E/ en latin qui, tant bien que mal, en tenait lieu. Mais alors comment noter [e] ? Faute d'introduire dans l'alphabet latin un nouveau signe pour [ə], c'est l'accent qu'on finit tardivement par choisir pour distinguer [e] ou [ɛ] de [ə]. « L'événement typographique et phonographique majeur du 16^e siècle est le développement de l'accentuation, emblème de l'orthographe moderne » (Pellat, Andrieux-Reix, 2006). En somme, le signe graphique de l'accent tonique, inutile en français, s'est trouvé disponible pour distinguer l'un de l'autre deux phonèmes dont l'opposition est particulière à notre langue.

L'accent aigu sur *é*, c'est le plus indispensable des accents du français. Aussi apparaît-il, chez les premiers grands imprimeurs (Tory, Dolet), au début du 16^e s., d'abord exclusivement à la finale du vers et très vite à la finale des mots – c'est-à-dire là où justement il reçoit ou peut recevoir l'accent tonique, dont on emprunte le signe

spécifique –, puis progressivement partout où on entend [e]. Les éditions modernes de textes médiévaux s'en tiennent souvent, par exemple pour les œuvres de Chrétien de Troyes, à l'usage de l'accent aigu pour les seules finales en *é*. Il y a eu même une étape où, en finale de mot, à la graphie « masculine » *é* s'oppose la graphie « féminine » *ee*, qui est sans équivoque, puisqu'elle ne peut s'oraliser que par [e], elle aussi. Il est curieux de noter que l'on a encore cette formule en néerlandais pour les mots empruntés au français : *een invité / een invitée*.

Un peu plus tard, on va noter par *è* en opposition à *é*, une variante plus ouverte ou plus longue de /E/. L'initiative en revient à Pierre Corneille, en 1663 (Pellat, 1992 : 163-164), mais la mise en œuvre est encore sporadique à la fin du 17^e s. : La Fontaine, dont l'orthographe est pourtant assez moderne, n'en use pas (Pellat, 2001 : 310) ; et chez la plupart des imprimeurs, « l'accent grave est rare sur *e* » (Pellat, 2003 : 141). L'Académie ne l'adoptera qu'en 1740, et assez timidement. On parle alors, notons-le, de longueur plutôt que d'ouverture, et du reste, selon les régions, les voyelles moyennes sont plus ou moins longues, plus ou moins ouvertes, ce qui entretient une certaine confusion (Baddeley, 2001). Nous ne voyons plus, quant à nous, dans le rapport [e / ε], comme dans [o / ɔ], et [ø / œ] qu'une opposition d'ouverture, toute distinction de longueur ayant cessé d'être fonctionnelle en français depuis le 18^e siècle.

L'accent grave apparaît également de façon exceptionnelle sur *a* et sur *u*, et on pourrait dire qu'il devient à cet égard le signe du locatif – d'autant qu'il n'a strictement ici aucune valeur phonétique – puisque son usage est limité à l'adverbe *là* (et *çà* dans *çà et là*), à la préposition *à* et au pronom interrogatif et relatif *où*.

4. La question du circonflexe

Pendant deux siècles, le circonflexe guette le moment d'entrer en scène. Certains pourtant le préconisent, d'autres commencent à l'employer : par exemple dans les œuvres imprimées par Guillaume Desprez à partir de 1701, « l'accent circonflexe remplace *s* diacritique

(*même, être, connoître, voulût, tantôt, soutenir*) » (Pellat, 1992). L'Académie ne se décidera à le légitimer, mais massivement, qu'en 1740. Pourquoi ce choix du circonflexe (le « chevron rompu », dont parlait Plantin dès 1567) ? On avait retenu de son emploi en grec son affinité avec la longueur, bien que beaucoup de longues ne le portent pas, parce qu'en tout cas il ne se trouve jamais sur les voyelles exclusivement brèves (ε, ο). Depuis les 10^e et 11^e siècles, le *s* intérieur devant consonne s'était amuï, mais non sans laisser au début un léger souffle, qui se perpétue dans l'allongement de la voyelle précédente (Cerquiglini, 1995). Mais ce *s* était toujours noté dans l'écriture. Coexistaient donc au bout d'un moment des mots hérités, où le *s* ne s'entendait pas et d'autres, empruntés directement au latin ou à une langue moderne (italien, provençal), où le *s* s'entendait et s'entend toujours, par exemple dans *astre, estimer, espace, espérer, destin, juste, sinistre, triste, vaste, resquiller, gaspiller*, etc. On avait ainsi, dans ce qui était senti comme une même famille lexicale, des mots avec *s* muet, *hospital, beste, coustume, crouste, pasture, queste, epistre, espier*, et d'autres, plus récemment introduits dans la langue, où il était bel et bien prononcé, *hospitalier, bestial, costume, croustillant, pasteur, question, épistolaire, espion*. Les doctes, qui étaient pratiquement des bilingues (français-latin), tenaient à ne pas briser le lien qu'ils percevaient et à manifester concrètement le rapport étymologique avec le latin : on adopta donc, non sans difficulté – c'était un compromis – *hôpital, bête, pâture, épître*, et même, un temps, *coûtume* (on se ravisa dès 1762, sans explication). Pour *réponse, épier*, ou *étoile* (< *estoile* < lat. *stella*), on pensa qu'en syllabe initiale, l'aigu correspondait mieux à la prononciation. L'étymologie, du reste, avait bon dos, d'autant qu'elle n'était pas perceptible dans des mots venant d'un latin méconnaissable ou inconnu des humanistes (*geôle, crête, rêver*), ou du germanique (*rôti, blême, hâte*, et le nom *grêle*), ou d'une combinaison des deux (*brûler, dégât*). À quoi sert de rapprocher *gâter* de *vaste*, ou même *costume* de *coutume*, si on ne saisit plus le lien sémantique entre eux ? En réalité, c'est la prononciation qui était déterminante.

Pourquoi s'arrêter en si bon chemin ? Si on avait oublié depuis beau temps le s étymologique de *mouche*, *bouchon*, *ruche* – et si on ne tint pas compte du s parfaitement étymologique de *ostage*, devenu *otage* en 1740 –, en revanche, on en avait introduit qui n'étaient nullement étymologiques pour noter l'allongement d'une voyelle : *pasle* (< *pallidus*) devint *pâle*, et *traisner* (>lat. pop. **traginare*, cf. *trahere*) devint *traîner*. On mit aussi le circonflexe pour noter la longueur dans *chômer* (précédemment *chommer*, < lat. pop. **caumare*, du grec « *kaàma* », « chaleur », et donc « suspension du travail », parce qu'« il fait trop chaud pour travailler »), *infâme* (lat. *infamis*, de *fama*), *pâtir* (jusque-là, *patir*, < lat. *patiri*), *dôme* (de l'italien *duomo*, grec « *dîma* »), *alcôve* (jusque-là *alcove*, venant d'un étymon arabo-espagnol parfaitement dépourvu de s). Ce n'est même qu'en 1762 qu'on s'avisa de mettre un circonflexe sur *âcre* (lat. *acer*) et sur *théâtre* (grec « *qšatron* ») qui n'en avaient pas jusque-là. On se servit du circonflexe pour noter contraction ou effacement d'une lettre quelconque : *mûr* (jusque-là *meur*, de *maturus*), *sûr* (jusque-là *seur*, de *securus*), *âge* (anciennement *aage*), *vêler* (< *veeler*), *bêler* (< *beeler*), *dû* (pour *deu*, participe de *devoir*), *mû* (pour *meu*, de *mouvoir*). Dans la conjugaison du passé simple, *fûmes*, *aimâmes*, etc. (de *fuimus*, *amavimus*, etc.) le prirent par analogie avec les formes voisines, *fûtes*, *aimâtes*, qui, elles, peuvent se réclamer de l'étymologie (*fuistis*, *amavistis*), de même que la troisième personne du subjonctif imparfait, *qu'il fût*, *qu'il aimât* (issus des subjonctifs latins plus-que-parfaits *fuisset*, *amavisset*). Il est tout de même dommage que de ce fait le circonflexe soit, pour la 3^e pers. du singulier, le signe justifié du subjonctif (distinction utile *il fut* / *qu'il fût*), et pour les deux autres personnes du pluriel, *nous* et *vous*, le signe du passé simple, et cela, bien qu'il ne soit pas étymologique pour la 1^{ère} personne du pluriel, et inutile pour distinguer des homophones (sauf *vous* *dîtes* / *vous dites*) !

Enfin, le circonflexe, relayant souvent un s préexistant, marqua assez systématiquement les « mots de majesté » (Catach, 1995), qu'il

soit justifié par l'étymologie ou non. Il s'agit, en somme, de connoter par la longueur la lenteur solennelle d'un certain type de discours. On relève notamment ce phénomène dans les mots du vocabulaire religieux et / ou venant du grec par le latin ecclésiastique : *baptême* (lat. *baptisma* < βᾱπτισμα), *évêque* (lat. *episcopus* < ἑπισκοπος), *prêtre* (lat. *presbyter* < presbŭthj, ou plutôt du comparatif presbŭteroij), *chrême* (lat. *chrisma* < κρῖσμα), *prône* (lat. pop. **protinum*, < προῦνον), homélie « devant la porte », *châsse* (lat. *capsa*, < κῆψα), *grâce* (lat. *gratia*). D'une façon générale, les « w » des mots empruntés au grec ou crus tels ont été souvent affublés d'un circonflexe, notant en principe un [o] : *trône*, *symptôme*, *binôme*, *côlon*, et même *pôle* (qui a pourtant en grec un « o » < πῶλοj), mais on oubliera *zone* (< ζῆνη), et *glose* (< γλῶσσα), ainsi qu'*axiome*, *idiome*, prononcés pourtant [o], tandis que d'autres mots grecs comportant « w » engendrent en français des mots qui n'ont pas de circonflexe et se prononcent avec [ɔ], *symphonie*, *téléphone*, *agonie*, *érotique*, *idole*. Pour *arôme* ou *arome*, les dictionnaires ne sont pas d'accord entre eux, mais l'adjectif est toujours *aromatique*. Les mots grecs avec « h » sont généralement plutôt marqués d'un accent grave : *diadème*, *bibliothèque*, *scène*. « Mais quelle valeur accorder, aujourd'hui, à certains phonogrammes dont la présence en français n'est justifiable que par l'étymologie ? » : ce que Jaffré et Pellat (2008) écrivent des *ch* et *ph* ne vaut-il pas pour le circonflexe des mots issus du grec ?

Notons d'ailleurs au passage qu'en grec ancien, « e » est fermé et bref, « h » est ouvert et long, ce qui correspond bien à la représentation que nous avons de l'opposition é / è ; mais quant aux voyelles postérieures, très logiquement, en grec, « o » (omicron) est fermé et bref, et « w » ouvert et long, contrairement à la prononciation qu'on inculque aux petits hellénistes de nos lycées (s'il en reste), car pour nous, c'est [o] fermé qui est senti long et [ɔ] ouvert qui ne l'est pas ! C'est donc [ɔ] qui devrait correspondre à « w » ! Nos emprunts au grec ne sont, pour la prononciation comme pour la graphie, ni fidèles, ni cohérents.

5. Nouvelles prononciations

Aujourd'hui, nouvelle étape dans l'évolution des apertures moyennes en français, nous assistons de fait à l'élimination progressive des oppositions entre le degré ouvert [ɛ, œ, ɔ] et le degré fermé [e, ø, o] : depuis fort longtemps, sous l'accent tonique, [ɔ] ne se trouve que suivi d'une consonne prononcée, *port, choc, dévote*, et depuis peu [o] ne se trouve plus guère qu'en finale absolue, quelle que soit la graphie, *eau, pot, écho, dévot*. La généralisation de cette distribution amène à ouvrir tous les /O/ suivis d'une consonne prononcée, même ceux qui étaient fermés jusqu'ici : on entend donc *épaule, pôle, côte* avec [ɔ]. On ne distingue alors pas non plus *jeune* de *jeûne*, tous les deux prononcés avec [œ], de sorte qu'*observer un jeûne* devient ambigu à l'oral. L'opposition [a / ɑ] est également menacée, et *patte* [a] se distingue mal de *pâte* [ɑ]... Par ailleurs, il est remarquable que les « familles de mots » ne gardent pas toujours l'accent et la prononciation de la syllabe sous l'accent tonique dans les dérivés où le radical se retrouve en syllabe intérieure : à *système* correspond *systématique*, à *sévère*, *sévérité*... Il se produit une sorte d'apophonie, dont l'accentuation graphique ne tient pas toujours compte. Si le circonflexe se maintient de *gêne* à *gêneur*, de *il traîne* à *traîner* et *traîneau*, de *il chôme*, à *chômage* et *chômeur*, d'autres familles sont sur ce point désaccordées pour la graphie comme pour la prononciation : *jeûner / déjeuner, pôle / polaire, symptôme / symptomatique, extrême / extrémité, drôle / drolatique, icône / iconique* ; en face d'*évêque*, comportant, naturellement, un [ɛ], *évêché*, malgré le circonflexe, se prononce avec trois [e], d'après le Robert, et on peut douter qu'on entende bien un [ɑ] dans la première syllabe de *pâtisserie*, comme dans *pâte*. Dès lors, le circonflexe, s'il garde encore une certaine valeur logogrammique (Riegel, *et al.*, 2009 : 134), perd non seulement ses justifications étymologiques et phonogrammiques, mais aussi toute valeur morphogrammique (il ne contribue pas à manifester l'identité du radical du mot à travers ses variations).

Seule l'opposition [e / ɛ] tient encore un peu, mais, en finale, elle n'est presque jamais marquée par l'accent, puisque è y est exclu, sauf

s'il est suivi d'un *s* muet : *succès*, *excès* ; autrement il est représenté par les phonogrammes *ai* ou *ei*, ou encore *e* suivi de deux consonnes. Et aux positions atones, à l'intérieur des mots, l'opposition entre [e / ε] est encore moins perceptible, de sorte que l'on peut s'interroger sur la différence réelle de prononciation entre *pêcher* et *pécher* et sur la nécessité d'opter entre *événement* et *èvenement*, ou entre *je céderai* et *je cèderai*... Les rectifications de 1990 spécifient que *è* peut se substituer à *é* à l'intérieur d'un mot lorsque la syllabe suivante comprend un *e* « muet ». On en comprend la raison, puisqu'en syllabe fermée, [ε] l'emporte sur [e] : or *il cédera* peut se prononcer en trois syllabes [sedəra], ou en deux [sedra], même chose pour *événement* [evenmā] ou *crèmerie* [krəmɾi]. Il serait bien possible que, dans une société où le niveau d'instruction est élevé, on soit sur de tels points victimes de l'illusion graphique : celui qui parle, s'il se surveille, s'applique à prononcer selon l'orthographe ; celui qui écoute entend ce qu'il s'attend à entendre.

Cela ne signifie nullement que les accents n'aient pas, dans la lecture, de réalité fonctionnelle. Certes, on peut regretter que l'Académie n'ait pas saisi en 1740 l'occasion de différencier, au moins par des accents, des homographes comme *un poêle* / *une poêle*, *il lâche* / *le lâche*, *un dément* / *il dément* (on peut se souvenir du beau titre d'un journal des années 70 « Bokassa dément »), ou encore cet homographe non-homophone exceptionnel *fils* (« descendant mâle ») / *fil*s (pluriel de *fil*) : mais alors, qu'en serait-il de l'admirable ambiguïté du titre de S. Doubrovsky, *Fils* ? Quoi qu'il en soit, l'accent est très utile pour marquer la différence, perceptible au premier coup d'œil, entre *pêcher* et *pécher*, *châsse* et *chasse*, *paraît* (de *paraître*) et *parait* (de *parer*), *gêne* et *gène*, *hâler* (le *hâle*) et *haler* (le *halage*), *tâche* et *tache*, à et *a*, où et *ou*, etc. *Il est sorti de là lessivé* et *il est sorti de la lessive*, ce n'est pas tout à fait la même chose. Par leur place au-dessus de la ligne, les accents, de même que les lettres à hampe, *b*, *d*, *f*, *h*, *l*, *t*, font partie de ces repères qui permettent, même et surtout en lecture rapide, de « reconnaître les mots à leur grément », comme dit Alain

(*Propos sur l'éducation*, XXXIX), c'est-à-dire de passer directement de l'écriture au sens, sans faire le détour par l'oral.

6. Les accents de la passion

C'est dire que, malgré leur incohérence, il n'est pas souhaitable de se passer des accents, ni d'en bouleverser l'ordonnance. La réforme de 1990 est modérée. À vrai dire, il n'y a pas eu de réforme de 1990, mais des « rectifications ». Les propositions n'ont pas toutes été très bien inspirées dans le domaine des accents : pourquoi se limiter à ceux qui affectent *i* et *u* ? Pourquoi, sur le modèle *dû* / *du(e)(s)*, inviter à n'accentuer le *u* de *mûr*, ou de *sûr* qu'au masculin singulier ? C'est inclure l'exception dans l'exception ! Mais, dans l'ensemble, elles sont sages, et touchent à un nombre limité d'emplois.

Un sondage rapide me montre, par exemple, que les voyelles portant l'accent circonflexe ne constituent que 1,01 % des voyelles, et que la population des *î* et *û*, qui sont particulièrement visés par les rectifications, mais pour une partie d'entre eux seulement, ne s'élève qu'à 0,28 % ! Le pourcentage résiduel des *î* et des *û* réellement atteints doit être de l'ordre de 0,20 %... Au reste, les phonogrammes *î*, *oî* et *âî*, *û*, *oû*, et *eû*, concernent en réalité un petit nombre de mots, et l'accent n'y note, sauf sur *eû*, si minoritaire, aucune spécificité phonétique ; *ê* est fortement concurrencé sur son terrain phonographique par *è* ; c'est *â* qui pourrait paraître le plus essentiel pour opposer [ɑ] à [a] et concerner le plus grand nombre de mots, mais fréquent en lexique, il ne l'est guère en discours.

Proportion des voyelles accentuées ou non accentuées (en ‰), mesurée dans un texte d'environ 200 000 caractères observant l'orthographe traditionnelle

	a	e	i	o	u	y	Total
<i>Sans accent</i>	1 754	3 241	1 452	1 238	1 426	76	9 187
<i>Accent aigu</i>	0	448	0	0	0	0	448
<i>Accent grave</i>	138	111	0	0	15	0	264
<i>Accent circonflexe</i>	15	42	17	16	11	0	101
Total	1 907	3 842	1 469	1 254	1 452	76	10 000

Il n'empêche, cette atteinte aux circonflexes fut l'abcès de fixation de l'opposition aux rectifications dans la dernière décennie du 20^e siècle. Ce fut un véritable déchaînement de passion. Au-delà de l'attachement viscéral aux habitudes, des jouissances délicates et des croyances intimes semblaient être menacées. Ce n'est sans doute pas un hasard si le circonflexe a fait sa toute première apparition, avec Tory, au 16^e s., sur le ô de l'invocation religieuse. Chacun y va de ses rêveries sur l'iconicité de l'île (dominée par une petite montagne), sur la *voûte*, l'*alcôve*, le *dôme* qui miment la structure arrondie qui les surmonte, l'*évêque* orné de sa mitre, le *château* dont les tours sont surmontées d'une sorte de *cône*, tandis qu'une fumée *âcre*, une surface *râpeuse*, un caractère *acariâtre* nous impressionnent défavorablement et désagréablement. Les « fautes d'orthographe » sont elles-mêmes significatives à cet égard : les *taches* paraissent à certains plus opiniâtres, si elles sont couvertes d'un circonflexe ; nous avons besoin de nous avertir nous-mêmes qu'il ne faut pas de « coiffe » à *diadème*, de « chapeau » à *chapeau*, ni à *cime*, et qu'il est contre-intuitif d'en accorder à l'*abîme*. Je ne suis pas le premier à signaler que pour Valéry, la Jeune Parque exprime dans une succession de circonflexes le caractère... aigu de sa douleur : *Au plus traître de l'âme une pointe me naît* (Arrivé, 1993 : 60), et Cerquiglini (1995 : 154) n'est sûrement pas le premier à remarquer que « Francis Ponge, dans son poème *L'huître*, dissémine un circonflexe allitératif (*blanchâtre, verdâtre, noirâtre*) qui figure l'entrebâillement de la coquille ». Claudel n'a jamais pu renoncer à être un *poète*, comme cela était autorisé jusqu'en 1878. Et où allons-nous si les poètes sont privés des ressources calligraphiques de la langue ? Certains sont effrayés par une telle perspective.

Pourtant, comme cela vient encore d'être rappelé : « Les rectifications [...] restent une référence mais ne sauraient être imposées [...]. Dans l'enseignement aucune des deux graphies (ancienne ou nouvelle) ne peut être tenue pour fautive. » (*Bulletin officiel* du Ministère de l'Éducation nationale, n° 18, 3 mai 2012). Ceux qui s'alarment d'avoir à observer, lorsqu'ils écrivent, de

nouvelles règles imposées autoritairement ont donc bien tort. Jean-Christophe Pellat, lui, payant d'exemple, s'est imposé, et a imposé à ses deux compères de la *Grammaire méthodique du français*, lors de la réédition de 2009, d'appliquer scrupuleusement la « nouvelle orthographe ». Je ne sais si quelques retours des vieilles habitudes n'ont pas échappé à sa vigilance. Pour ma part, on aura pu s'apercevoir dans ces pages que je n'ai pas cherché à me plier à l'usage des rectifications, cela ne veut pas dire que je ne souhaite pas qu'elles réussissent au point de devenir pleinement usuelles et légitimes dans l'avenir. Cela nous gêne-t-il d'avoir le choix entre deux graphies pour *clef* ou *clé*, *cuiller* ou *cuillère*, et tant de mots nouveaux ou nouvellement empruntés ? Il semble que jusqu'ici, rares sont ceux qui font effectivement usage des rectifications. Mais les correcteurs des traitements de texte donnent maintenant le choix entre orthographe « traditionnelle », « rectifiée » ou « traditionnelle et rectifiée ». Et les dictionnaires d'usage (*Petit Robert*, *Petit Larousse illustré*), qui se sont fait tirer l'oreille, présentent depuis quelques années les rectifications dans leurs entrées et pas seulement dans une page spéciale, plutôt comme des tolérances que comme des graphies de référence, il est vrai. Une enquête a montré que les modifications ont été mieux observées dans les pays francophones qu'en France – paradoxe, car ils ont été peu associés à leur élaboration. Et en ce qui concerne spécialement les accents, « l'introduction de l'accent grave sur *e* prononcé ouvert devant syllabe muette, type *je cèd(e)rai* et *évèn(e)ment* [est observée] à 40,26 % » et « la suppression de l'accent circonflexe sur *i* représente un pourcentage peu significatif de 3,30 % » (Biedermann-Pasques, 2006). Les graphies rectifiées n'entrent dans l'usage effectif qu'à un rythme très lent. Pourtant, ce n'est pas seulement d'un paquet de rectifications tous les deux siècles que nous aurions besoin, mais de révisions régulières.

7. Éloge de l'inventivité

Et puis, tenez, je feuilletais récemment un petit volume original de Rétif de la Bretonne de 1791, où par ailleurs il suit bien

scrupuleusement, à quelques détails près, l'orthographe académique de son temps (rien à voir avec le projet ambitieux de réforme de l'orthographe qu'il a par ailleurs proposé dans l'esquisse de son *Glossographe*). On sait qu'il composait lui-même, à la casse, ses ouvrages, étant ouvrier typographe. On a donc bien son orthographe ici, et non celle d'un quelconque prote. Il a conservé quelques graphies archaïques (*assés, chés*), et il omet, selon un usage ancien, les accents aigus lorsqu'aucune confusion n'est à craindre (*hesite, demarche, venerable*), mais il est en avance sur l'Académie pour remplacer par *ai*, à l'exemple de Voltaire, les finales en *oi* des imparfaits et conditionnels, et très en avance pour *évènement*. Il écrit *nous transportames, nous partimes* (ce qui respecte l'étymologie, on l'a vu), mais inversement et bizarrement *grève, gagner, paille*, et le plus curieux est son usage d'écrire *et* avec un accent : *ét* – mais je suppose que ce n'est pas sans raison : la prononciation [ɛ] de cette plus petite et fréquente conjonction devait être répandue, comme elle l'est encore ici ou là. Ainsi je me souviens d'un grand professeur de littérature du milieu du 20^e s. qui annonçait un cours : « Baudelaire [ɛ] Gautier », et ne voulait certainement pas dire que « l'un est l'autre », et encore moins « Baudelaire hait Gautier »... Pour revenir à Rétif – et là il innove génialement –, il distingue *quî* interrogatif et *qui* relatif, ainsi que *plûs*, au sens positif, de *plus* (de la locution *ne plus*). Ces minces extravagances me remplissent d'une douce joie. L'inventivité orthographique devrait être encouragée. J'écris comme j'ai envie d'écrire, je lirai sans préjugé les textes appliquant des graphies dont je n'ai pas l'habitude, convaincu que le véritable respect de la langue, parfois bien malmenée, s'exerce sur d'autres terrains. Et ceux qui trouvent leur plaisir aux subtilités de l'orthographe reçue en héritage devraient se persuader que la seule façon de renoncer à une jouissance est de la remplacer par une autre.

Références bibliographiques²

- Alvarez, E., s. d., *Grammaticarum Institutionum libri duo*, s. I.
- Arrivé, M., (1993), *Réformer l'orthographe ?*, Paris : PUF.
- Baddeley, S., (2001), « *La parole tresnée au 16^e s.* », in Gruaz C., Honvault, R. (éd.), *Variations sur l'orthographe et les systèmes d'écriture. Mélanges en hommage à Nina Catach*, Paris : Champion, 229-239.
- Biedermann-Pasques, L., (2006), « Un bilan des rectifications d'après une enquête en France et dans la francophonie (2002-2004) », in Biedermann-Pasques, L., Jejcic, F. (éd.), *Les rectifications orthographiques de 1990. Analyses des pratiques réelles*, Orléans : Presses Universitaires, coll. « Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques », 1, 11-52.
- Catach, N., (1968), *L'orthographe française à l'époque de la Renaissance*, Genève : Droz.
- Catach, N., dir. (1995), *Dictionnaire historique de l'orthographe française*, Paris : Larousse.
- Cerquiglini, B., (1995), *L'accent du souvenir*, Paris : Minuit.
- Cerquiglini, B., (2004), *La genèse de l'orthographe française*, Paris : Honoré-Champion.
- Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C., (2008), « Sémigraphie et orthographes : le cas du français », in Brissaud, C., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C. (éd.), *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges : Lambert-Lucas, 9-30.
- Pellat, J.-C., (2001), « L'orthographe des poètes du 17^e siècle : Boileau et La Fontaine », in Buridant, C., Kleiber, G., Pellat, J.-C. (éd.), *Par monts et par vaux : itinéraires linguistiques et grammaticaux. Mélanges de linguistique générale et française offerts au professeur Martin Riegel*, Louvain : Peeters, 305-322.
- Pellat, J.-C., (2001), « Repères pour l'histoire de l'orthographe française : le 17^e siècle », in Gruaz, C., Honvault, R. (éd.), *Variations sur l'orthographe et les systèmes d'écriture. Mélanges en hommage à Nina Catach*, Paris : Champion, 241-256.

2. Ma dette s'étend aux grammaires de J. Fourquet (Hachette, 1952) pour l'allemand, de S. Camugli et G. Ulysse (Hachette, 1967) pour l'italien, de J. de Bruyne (Duculot, 1998) pour l'espagnol ; et aux précieuses communications d'E. Meul, pour le néerlandais, et de D. Rioul-Gosset, pour l'anglais. En outre, je dois à l'obligeance de F. Hoff d'avoir pu consulter à loisir la « Méthode grammaticale » (*Institutiones grammaticæ*), fameuse en son temps, du jésuite portugais Emmanuel Alvarez (1526-1583), et le tome 5 des *Nuits de Paris*, de Rétif de la Bretonne, éd. originale de 1791.

- Pellat, J.-C., (1992), « Corneille et la modernisation de l'orthographe au 17^e siècle », *Le Français moderne*, 60-2, 161-170.
- Pellat, J.-C., (2003), « Variation et plurisystème graphique au 17^e siècle », *Faits de langues*, 22, 2003.
- Pellat, J.-C., Andrieux-Reix, N., (2006), « Histoire d'É ou de la variation des usages graphiques à la différenciation réglée », *Langue française*, 151, 7-24.
- Rétif de la Bretonne, N., (1791), *Les nuits de Paris ou Le spectateur nocturne*, t. 5, Paris, chez Merigot jeune, libraire, quai des Augustins.
- Rey, A., dir. (1992), *Dictionnaire historique de la langue française*, 2 vol., Paris : Le Robert.
- Rey-Debove, J., Le Beau-Bensa, B., (1991), *La réforme de l'orthographe au banc d'essai du Robert*, Paris : Le Robert.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R., (2009, [1994]), *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF. [7^e édition revue et augmentée.]

Emilia Hilgert

Université de Reims Champagne-Ardenne, Équipe CIRLEP

L'orthographe roumaine entre phonographie et sémiographie

À Jean-Christophe Pellat, un passionné de l'orthographe et de son histoire, en souvenir du colloque Écritures et sens linguistiques qu'il a organisé à Strasbourg en 2001 et en guise de remerciements pour le gout de l'écriture qu'il a su m'insuffler.

Cette contribution illustre le long chemin qui a mené à la réalisation du système graphique du roumain, qui montre la difficulté d'obtenir une orthographe purement phonologique, simple et efficace.

La question de l'orthographe roumaine est d'autant plus intéressante qu'elle a connu l'utilisation, parfois simultanée, de deux alphabets, cyrillique et latin. Cette situation est due au positionnement du pays et de sa langue entre deux cultures : un héritage romain et un voisinage slave. Le roumain a été écrit pendant quatre siècles en alphabet cyrillique, pour connaître au milieu du 19^e siècle le passage à l'alphabet latin sur le territoire de la Roumanie¹. L'adoption officielle de l'alphabet latin, précédée pendant plus d'un siècle par l'emploi d'alphabets de transition, s'est réalisée en 1860, mais on ne peut parler d'une orthographe normative qu'à partir de la réforme de 1904. Les époques qui ont précédé et qui ont suivi cette date sont riches en études étymologiques, en polémiques linguistiques et en batailles orthographiques. Les grammairiens, les imprimeurs et les

1. Le roumain a continué à être écrit en caractères cyrilliques en République de Moldavie, officiellement jusqu'en 1989, tout en restant encore dans l'usage, et dans certains territoires d'Ukraine, habités par des roumanophones.

philologues ont dû résoudre deux problèmes qui ont fait apparaître des propositions divergentes :

- d'une part, l'existence de plus de phonèmes en roumain que de lettres disponibles en latin a imposé de créer des graphèmes pour les nouveaux phonèmes, ce qui a opposé les promoteurs d'une orientation étymologique et les défenseurs d'une écriture phonologique ;
- d'autre part, le choix de l'alphabet latin correspondait à la volonté de visualiser une langue romane et d'affirmer des racines latines, ce qui justifiait, à première vue, l'orientation étymologique de l'orthographe ; or, celle-ci, tout en ayant eu un effet remarquable sur les études philologiques du roumain, s'est trouvée mise à mal par des transcriptions latinisantes trop complexes pour correspondre à l'habitude phonologique traditionnelle de l'alphabet cyrillique.

Notre synthèse montrera comment le principe phonologique l'a emporté et comment l'unité orthographique et orthoépique du roumain s'est réalisée. L'orthographe actuelle, normalisée par la réforme de 1953 et révisée depuis par d'autres réformes semble avoir concilié une grande partie de ces exigences, mais le principe phonologique dominant, qui simplifie l'écriture du roumain, n'est nullement suffisant pour assurer une orthographe correcte et les défenseurs de la latinité de la langue n'ont pas complètement renoncé à leur combat.

1. Adoption officielle de l'alphabet latin et propositions d'orthographe

L'adoption officielle de l'alphabet latin s'est réalisée en 1860, au lendemain de la création de la Roumanie par l'union de la Valachie et de la Moldavie. Un rôle essentiel y joue la Société Littéraire Roumaine, fondée en 1866, qui deviendra la Société Académique Roumaine et qui acceptera un an plus tard le système

orthographique étymologique de Cipariu², auteur de *Extract de ortografie cu litere latinești* (Extrait d'orthographe à lettres latines, 1841). L'alphabet qu'il élabore à l'usage de l'imprimerie de Blaj ne comprenait que 21 lettres latines. Il en excluait les lettres *q, k, x, y*, qui lui semblaient superflues et inappropriées à l'image d'une langue romane. Pour les sons dérivés, spécifiques au roumain et issus de l'évolution de la langue, il proposait la transcription par les graphies latines dont le phonème correspondant était dérivé. À titre d'exemple, à côté des graphies où chaque son correspond à une lettre latine, comme *mama* (*mère*), *carte* (*livre*), *obiect* (*objet*), *nume* (*nom*), il proposait, entre autres, la graphie latinisante *ti* pour [ts] comme dans *tiara* (< lat. *terra*) pour [tsara] (*pays*), qui correspondait à la loi phonétique « *t+i* suivis dans la syllabe suivante par *a / e* > [ts] », et le même graphème *ti* pour [tʃ], comme dans *tetiune* (< lat. *titio,-onis*) pour [təʃune] (*braises*) qui correspondait à la loi phonétique « *t+i* suivis dans la syllabe suivante par *o / u* > *ci* [tʃ] », créant ainsi une vraie source d'ambiguïté. T. Cipariu rétablissait aussi des graphies complexes savantes correspondant à l'étymologie latine, comme dans *frondia* pour *frunză*, *tiesu* pour *țes*, *antaniu* pour *întâi*, *audiu* pour *auz*, *remaniu* pour *rămâi*. Si, d'après l'auteur de ce système graphique, il fallait écrire *punu* et non *puniu*, *audiu* et non *audu*, *vediu* et non *vedu*, c'est parce qu'en latin on écrivait *pono*, *audio*, *video* (cf. Gheție, 1978).

Ces propositions, sans avoir constitué une norme, ont eu un effet bénéfique en ce qu'elles visaient à réduire l'anarchie de l'orthographe des alphabets de transition. En effet, le passage de l'alphabet cyrillique à l'alphabet latin a connu, avant sa normalisation, une quarantaine de propositions d'orthographe entre 1780 et 1881 (cf. Adamescu, *Ort. 3, in Șuteu*, 1976). Plusieurs variantes orthographiques existaient simultanément, autant dans le choix des

2. Cipariu se situe dans la lignée de l'École transylvaine (1780 -1835), comprenant S. Micu, G. Șincai, P. Maior et I. Budai-Deleanu, qui soutiennent une orthographe étymologique. Micu et Șincai proposent, par exemple, des écritures étymologiques du genre : *muliere* pour *muiere* (femme) < lat. *mulier, -ris*, *filii* pour *fiu* (fils) < lat. *filius*, *antaniu* pour *întâi* (premier) < lat. *antaneus*, *homu* pour *om* (homme) < lat. *homo*, *chrestin* pour *creștin* (chrétien) < lat. *christianus*, *rogacioni* pour *rugaciuni* (prières) < lat. *rogatio, -onis*.

phonogrammes que dans le choix des morphogrammes. Pour la transcription des sons [ə], [i], [j], [ts], [tʃ] et [dʒ] spécifiques au roumain, ont été gardées un certain temps les lettres cyrilliques correspondantes, ce qui a donné naissance à un alphabet hybride. *Gramatica românească* (La grammaire roumaine, 1828) de Heliade Rădulescu, qui simplifie l'alphabet cyrillique et soutient le principe phonétique, a joué un rôle important dans la création de cet alphabet mixte, dont il a fallu résoudre les difficultés, pour harmoniser les travaux d'imprimerie et l'écriture dans une langue nationale unique.

Correspondant à l'esprit du jeune État-nation, l'orthographe étymologique en alphabet latin se voulait inspirée par la nature même de la langue roumaine. L'étymologisme officiel n'a duré qu'un quart de siècle, mais on lui reconnaît une contribution importante au-delà du système d'écriture, dans l'étude de la langue et de son évolution, des lois phonétiques et de l'étymologie.

Le courant phonologique, opposé à l'orientation latinisante, a été institué par la société littéraire *Junimea* (La Jeunesse) de Iași. Son créateur, Maiorescu, publie en 1866 *Despre scrierea limbii române* (De l'écriture de la langue roumaine) où il soutient la nécessité d'une orthographe simple, basée sur le principe phonologique. En 1871, *Junimea* expose ses principes orthographiques généraux à l'occasion de la révision de l'orthographe appliquée dans sa revue *Convorbiri literare* (Entretiens littéraires). En reprochant à l'étymologisme de ne pas tenir compte des modifications que l'évolution de la langue avait enregistrées et d'arrêter le processus naturel de son évolution, elle propose :

- d'utiliser un seul et même signe pour un même son,
- de « ne pas écrire pour les morts mais pour les vivants », c'est-à-dire ne pas s'appuyer sur un stade ancien de la langue mais sur la langue qui leur était contemporaine,
- de ne pas regarder vers le passé mais vers l'avenir, c'est-à-dire assurer une démocratisation de l'écriture et donc l'accès de tous, cultivés ou peu cultivés, à un code de communication simplifié.

Le contexte institutionnel était propice aux changements : par la création de sections scientifiques, la Société Académique Roumaine

devient en 1879 l'Académie Roumaine. Après la rédaction, entre 1871 et 1877, de *Dictionariulu limbei române* (*Dictionnaire de la langue roumaine*), elle vote, en 1880, la première orthographe à caractères latins, officielle, générale et obligatoire dans l'enseignement public, qui intègre les propositions des linguistes du courant phonologisant. Les « règles » de cette réforme sont assez vagues, parce qu'elles se présentent sous forme de liste des graphèmes, parfois avec des doubles graphies pour certains phonèmes et sans index de mots, mais elles ouvrent la voie à l'élaboration des règles de l'orthographe phonologique.

2. Les grandes réformes de l'orthographe phonologique

1904 est l'année de la réforme qui fait le choix décisif de l'orthographe phonologique et qui ferme définitivement la porte à l'écriture étymologique latinisante. Les graphies proposées par l'école de *Junimea* et par Ioan Bianu, initiateur et auteur de la réforme de 1904, sont officiellement adoptées³ :

- les graphies *ea* et *oa* à la place de *é* et *ó* pour les diphtongues,
- *ște* et *ști* au lieu de *sce* et *sci*,
- *z* au lieu de *dz*, *di* ou *d*,
- *z* pour *s* intervocalique,
- l'élimination du *-u* final sans valeur phonétique, sauf dans les cas où il a une valeur morphologique (là où il est considéré

3. Ces graphèmes sont préparés par des propositions antérieures des défenseurs de l'orthographe phonologique : Maiorescu, qui propose en 1866 d'éliminer le *-u* final sans valeur phonétique, de transcrire les diphtongues [ea] et [wa] par *ea* et *oa* et non par *é* et *ó*, d'utiliser les lettres *t* et *s* avec cédille pour [ts] et [ʃ], d'introduire des digrammes et des trigrammes sur le modèle italien : *ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi* ; il ajoute en 1904 les graphies *st* à la place de *sc*, *z* à la place de *dz* ou de *d*, la suppression du signe de brièvement sur *i* et *u* et deux graphèmes pour les phonèmes *î* et *ă* ; Alecsandri, qui soutient l'élimination des suffixes *-ciune* et *-tiune*, le remplacement de *ph* par *f*, de *th* par *t*, de *y* par *i*, de *dz* par *z*, de *qu* par *c* – ainsi, *querere* devient *cerere*, *aqueloru* devient *acelor* –, le remplacement des gémées par des lettres simples, l'utilisation du trait d'union à la place de l'apostrophe là où il n'y a pas d'élision, le renoncement à *-u* final non prononcé ; Lambrior, qui propose la graphie *sînt* du verbe *a fi* (être) à la place de *sunt*, l'écriture *z* pour un *s* intervocalique dans les emprunts *nazal, cauza, compoziție*, qui correspondent à la prononciation, à la place de *nasal, causa, compoziție*.

- comme la marque du singulier pour les mots dont le radical finit par un *i*, pour distinguer le singulier du pluriel, comme dans *ochiu*, *unchiu* - sg. et *ochi*, *unchi* - pl.),
- deux graphèmes, *î* et *â*, pour un même son, distingués par un principe distributionnel : *î* en position initiale et finale des mots et dans leurs dérivés, *â* à l'intérieur des mots.

La réforme de 1904 n'apporte pourtant pas de solutions à tous les problèmes provoqués par le changement d'alphabet. En 1926, le congrès des philologues vote encore un projet de réforme qu'il propose à l'Académie. En 1929, celle-ci commence les débats pour la réforme qui verra le jour en 1932. Dans la préface à son projet de réforme de 1929, Sextil Pușcariu souligne que l'orthographe doit être avant tout « simple et pratique ». La même année, Constantin Rădulescu-Motru ajoute que, pour progresser vite dans l'écriture, les gens ont besoin d'un « outil simple et accessible ». L'orthographe de 1932, appelée communément « l'orthographe Sextil Pușcariu », mais dont l'auteur (de la dernière version au moins) est Ovid Densusăianu, a été adoptée après des débats qui ont animé vingt séances plénières et dans de nombreuses discussions des commissions des spécialistes. Sur les seize propositions de l'orthographe de 1932, la moitié n'a pas été adoptée⁴. Selon Vulpe (1992), cette réforme n'apporte pas de changements radicaux, mais elle complète et améliore celle de 1904. Décrétée officielle par le Ministère de l'Éducation, elle est expliquée par Sextil Pușcariu et Teodor Naum dans *Îndreptar și dicționar ortografic* (*Guide et dictionnaire orthographique*).

Les changements de l'orthographe ont été liés à des changements politiques. L'adoption officielle de l'alphabet latin survient un an après la formation de la Roumanie. Les débats qui préparent « l'orthographe de 1932 » commencent en 1923, après l'union de la Roumanie et de la Transylvanie, parce que des précisions orthographiques et de prononciation étaient nécessaires pour uniformiser les habitudes d'écriture et de prononciation des deux entités et les aligner sur un modèle académique. Chaque réforme

4. Vulpe (1992) présente à ce sujet un point de vue richement illustré.

visait à mettre d'accord les spécialistes sur certains points litigieux et à retirer les points qui étaient associés à une utilisation soit trop régionale, soit trop puriste, soit trop étymologisante.

3. Un aboutissement et... les dégâts du politique sur le scientifique

Après la seconde guerre mondiale, la nouvelle Académie Roumaine propose une nouvelle réforme de l'orthographe en 1953. En s'appuyant sur des arguments scientifiques et sur les règles de la morphologie et de la syntaxe, les linguistes de l'époque ont proposé l'orthographe phonologique la plus unitaire et la plus cohérente du roumain. Les modifications les plus importantes sont les suivantes :

- la systématisation claire des rapports entre l'orthographe et la morphosyntaxe, ce qui entraîne la corrélation logique des règles et facilite l'unité des formes grammaticales, c'est-à-dire l'application de ce qu'on a appelé les « principes morphologique et syntaxique » dans l'orthographe, pour réaliser une corrélation logique des règles d'écriture et l'unité des formes grammaticales littéraires, comme dans les exemples suivants : l'écriture de *-l* final, même s'il n'est pas prononcé, parce qu'il est la forme de masculin singulier de l'article défini, comme dans *focul*, *râul* ; la réduction des deux *i* à un seul *i* dans la finale des mots pluriels sans article tels que *ridichi* (et non *ridichii*) ; la forme de gérondif du verbe *a crea* s'écrit *creînd* et non *creind* pour l'aligner sur les terminaisons régulières du gérondif ;
- l'élimination de *-u* final sans valeur phonétique : *ochiu* (sg.) devient *ochi* (sg.) ;
- l'utilisation généralisée du trait d'union ; ainsi l'élision se marque par le trait d'union et non plus par l'apostrophe (*n'am văzut* devient *n-am văzut*), écrite de la même façon que les formes d'inversion de l'auxiliaire sans chute de voyelle qui s'écrivaient avec un trait d'union (*văzut-am*) ; font exception les rares situations où l'apostrophe marque la disparition d'une voyelle ou d'une syllabe d'un mot, comme dans le cas de *dom'le*, forme familière de *domnule* ;

- l'utilisation généralisée de *î* pour transcrire le *i* central au début, à la fin et à l'intérieur du mot : *început* (commencement), *mîncăm* (nous mangeons), *a urî* (hair) ;
- la graphie *sînt* à la place de *sunt*.

La réforme a été expliquée et appliquée par le *Micul dicționar ortografic* (Petit dictionnaire orthographique) de 1953. La préface présente les seize règles linguistiques proposées, précédées par un préambule idéologique, dans lequel les linguistes sont d'abord réprimandés de ne pas avoir suivi plus tôt « l'exemple de la réforme de l'orthographe russe, réalisée par la jeune puissance soviétique [...] ». Cela aurait donc porté tort aux « œuvres des classiques du marxisme, de la merveilleuse littérature russe et soviétique » qui avaient été publiées avec les « défaillances [...] de l'orthographe ». Mais, continue le préambule, « l'élan produit dans l'activité des linguistes roumains par l'apparition de l'ouvrage de V. I. Staline Le marxisme et les problèmes de la linguistique a ramené – sous une forme beaucoup plus vive – le problème de la réforme de l'orthographe. » Signe des temps, les préfaces des études de linguistique ou de critique littéraire qui commençaient par évoquer les ouvrages et les indications du « petit père des peuples » étaient assez fréquentes dans les années 1950, comme s'il fallait payer, en quelque sorte, un tribut politique.

Évidemment, le préambule, politiquement très marqué, a porté tort à cette réforme, appliquée à partir de 1954 et jugée par certains comme une mesure « communiste », mais considérée aujourd'hui encore par une partie des linguistes roumains comme l'aboutissement le plus logique et le plus unitaire de deux cents ans de recherches sur un système d'écriture en transformation⁵. L'apport essentiel apporté par cette réforme réside dans la mise au premier plan du principe régulateur de la morphosyntaxe sur l'orthographe phonologique.

L'une des règles de la réforme portait sur un point aussi vieux que les débats sur l'écriture du roumain avec des lettres latines : elle réduisait, au nom du principe phonologique, la transcription du phonème [i] à une seule lettre *î* dans tous les mots, y compris dans les

5. Cf. Florea, 1992.

mots identitaires *romîn et Romînia*. D'où la rectification de 1965 portant sur cet unique emploi, qui rétablit l'écriture *român et România*, comme un symbole de la latinité du peuple, tout en gardant le graphème *î* pour le reste des mots du roumain. Les formes lexicales sont enregistrées dans des guides orthographiques et de prononciation pour assurer une orthographe régulière et une prononciation normative⁶.

4. Nouveautés orthographiques identitaires

Les années 1990 voient apparaître, avec la chute du mur de Berlin et le changement de régime politique, une nouvelle réforme. La réforme proposée en 1991 et votée en 1993 rejette l'écriture généralisée avec *î* de la réforme de 1953 à cause de son rapprochement d'un modèle soviétique et reprend partiellement l'orthographe de 1935. Elle donne une fausse teinte latinisante et veut marquer la rupture, après les changements politiques de 1989, avec l'idéologie soviétique qui transparaissait dans certains alinéas du préambule du dictionnaire cité plus haut.

Des académiciens de différentes spécialités, parmi lesquels les linguistes étaient en minorité, reprennent une concession faite à l'étymologie : l'existence, pour un même phonème, de deux graphèmes : à côté du *î* phonétique il y a le *â* étymologique qui doit redevenir le symbole de la latinité de la langue. Cependant, le *â* ne respecte plus l'étymologie des mots, parce que cette dernière réforme de l'orthographe indique une utilisation purement distributionnelle :

- utilisation de *î* en position initiale du mot après le préfixe dans les mots dérivés, comme dans *încălzi, reîncălzi, neîncălzit*

6. L'Académie a publié plusieurs guides à l'usage des locuteurs et des scripteurs pendant les décennies qui ont suivi cette réforme : *Mic dicționar ortografic* en 1953, *Dicționar ortoepic* en 1956, *Îndreptar de punctuație* en 1956, *Îndreptar ortografic, ortoepic și de punctuație* en 1960, né de la fusion des trois ouvrages normatifs antérieurs, avec une deuxième édition en 1965, une troisième en 1971 et une quatrième en 1987, et *Dicționar ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române* en 1982. À ceux-ci s'ajoutent les guides d'auteurs (Graur, par exemple).

(*chauffer, réchauffer, non chauffé*) et en position finale comme dans *a coborî, a urî* (*descendre, haïr*) ;

- utilisation de *â* à l'intérieur du mot : *mândru, când, vânt* (*fier, quand, vent*) ;
- utilisation de la graphie *sunt* pour remplacer la graphie *sînt* (*je suis, ils sont*).

Du point de vue étymologique, ces règles génèrent des « surprises » graphiques qui contredisent l'étymologie, tout en prétendant la défendre : le mot issu du latin *angelus* s'écrit *înger* (*ange*) et celui issu du latin *ridere* s'écrit *a râde* (*rire*), ce qui est contraire à l'étymologie même. De même, pour les verbes de la quatrième conjugaison, le *î* final de l'infinitif devient *â* au participe présent, pour la transcription du même phonème, parce qu'il est situé à l'intérieur du mot : *a coborî, coborând* (*descendre, descendant*).

Toutefois, l'utilisation distributionnelle de *î* et *â* préserve des régularités phonogrammiques faciles à enseigner. Malgré l'opposition d'un grand nombre de spécialistes et l'organisation de colloques ou la publication de livres qui démontrent les aberrations qui en résultent, malgré le refus de certains journaux d'appliquer les dispositions de la réforme, les éditions de 1996, 1998 et 2009 du *Dictionnaire explicatif du roumain* (DEX) de l'Académie Roumaine et les manuels scolaires l'appliquent⁷.

5. Les principes régulateurs de l'orthographe roumaine actuelle

Le système graphique du roumain actuel correspond à une orthographe phonologique. Plusieurs paramètres, appelés par les spécialistes roumains « principes » morphosyntaxiques et prosodiques, interviennent toutefois dans la régulation de cette écriture qui s'avère ainsi partiellement phonologique, parce qu'elle ne saurait s'en dispenser. Florea (1992) définit cinq principes qui

7. D'autres modifications de l'orthographe roumaine ont été proposées par l'Académie Roumaine en 2005 : la modification principale concerne, en application du principe grammatical régulateur des emplois linguistiques, l'écriture soudée des déterminants *niciun / nicio* (*pas un / pas une*) et des pronoms correspondants (au lieu de *nici o / nici un*), la forme *nici (ni)* étant gardée dans des contextes de l'emploi adverbial justifié.

régissent l'orthographe roumaine actuelle : phonologique, syllabique (lié à l'accent tonique des mots), morphologique, syntaxique et traditionnel-historique.

5.1. *Le principe phonologique*

Au nom du principe phonologique dominant, l'orthographe roumaine s'oblige à reproduire à l'écrit toutes les séquences sonores dans leur fonctionnalité. L'application de ce principe s'appuie sur le fait que sur les 31 lettres utilisées actuellement (cf. les annexes 1 et 2), dix-neuf ont une valeur monophonématique, réalisant l'équivalence lettre-phonème, comme c'est le cas pour : *a, ă, â, b, d, f, î, j, l, m, n, p, r, s, ș, t, ț, v, z*. Les douze autres : *c, e, g, h, i, k, o, q, u, x, w, y*, ont plusieurs valeurs, correspondant d'abord chacune à un archiphonème, mais ayant aussi d'autres emplois. Les lettres *c, e, g, h, i* ont soit une valeur phonétique, soit elles se combinent pour donner les huit digrammes et trigrammes du roumain : *ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi*, dans lesquels *e, i* et *h* ont une valeur diacritique.

L'analyse graphématique montre que 32 graphèmes sur un total de 39 sont conformes au principe phonologique, représentant 82 % des graphèmes (Florea, 1992). Par l'application toujours plus rigoureuse du principe phonologique dans l'orthographe actuelle, l'écriture s'est rapprochée davantage de la prononciation normée et les graphies qui ne correspondaient pas à la prononciation y ont été adaptées.

5.2. *Le principe étymologique*

Même si elle est principalement phonologique, l'orthographe du roumain garde des traces de l'étymologie, surtout pour assurer l'homogénéité à l'intérieur d'une famille de mots. En voici un exemple : le *o* du pluriel *oameni* [wamenj] (*hommes*) s'aligne sur la graphie du singulier *om* [om] (*homme*) qui est plus proche de son étymon.

5.3. Le principe syllabique

Le *principe syllabique* se combine avec la fonction distinctive de l'*accent*, qui, en roumain n'est pas fixe. Les multiples valeurs du graphème *i*, auquel correspondent [i] syllabique et [j] non syllabique, créent des homographes non homophones, distingués par l'accent et le nombre de syllabes. Ainsi *albi* peut être lu [ˈalb] en tant qu'adjectif m. pl., mot monosyllabique (*blancs*) et [al.ˈbi] en tant que verbe inf., mot bi-syllabique (*blanchir*). L'accent est distinctif non seulement pour les homographes à *i* final, mais pour beaucoup d'autres lexèmes aussi : *acele* [ˈa.tʃe.le] nom, neutre, pluriel, avec un article défini enclitique, (*les aiguilles*) et [a.ˈtʃe.le] adj. dém, fém. ou neutre, pl. antéposé, indiquant l'éloignement (*ces / ces N-là*).

5.4. Le principe morphosyntaxique

Si l'orthographe lexicale s'accorde généralement avec le principe phonologique, l'orthographe grammaticale s'avère plus complexe : pour bien écrire, le scripteur doit faire appel à l'analyse grammaticale de certains segments. Ainsi, des homophones tels que *iar* et *i-ar* ou *sau* et *s-au* ne se distinguent à l'écrit que par l'analyse morphosyntaxique. De même, les graphies *i*, *ii*, ou *iii* en fin de mot, qui ne correspondent pas à la prononciation, se trouvent à la confluence des différentes valeurs phonogrammiques de *i* et de la signification grammaticale de chaque segment graphique. C'est uniquement par l'application de l'analyse syllabique et morphologique que le scripteur du roumain peut savoir si les graphies *i* et *ii* d'un côté et *ii* et *iii* de l'autre sont homophones et peut déceler le sens grammatical de chaque *i* pour éviter les erreurs qui peuvent apparaître dans la flexion nominale et verbale.

L'importance de la morphosyntaxe pour l'orthographe roumaine apparaît dans l'association de ces termes dans les titres mêmes des différents guides des difficultés du roumain les plus récents : *Dicționar ortografic, ortoepic și morfologic* dans ses éditions de 1982 et de 2005 (*Dictionnaire orthographique, orthoépique et*

morphologique) et *Îndreptar ortografic și morfologic* de Șuteu et Șoșa, 1999 (*Guide orthographique et morphologique*). Les principes *morphologique* et *syntactique* apportent une grande régularité à l'orthographe par la parenté formelle entre les différents membres d'une famille de mots ou d'un paradigme. Il y a de multiples cas où l'application de l'analyse morphologique est la seule clé d'une orthographe correcte aussi bien dans la morphologie du verbe que dans celle du nom. Nous prendrons comme exemple l'écriture des suites *ii* et *iii* en position finale du mot qui ne sont pas gérées par la prononciation.

Șuteu et Șoșa (1999 : 262) remarquent que, sur les suites de voyelles qui peuvent apparaître à la fin des mots roumains (*-ee, -uu, -ii, -iii*, dont la deuxième a toujours une valeur morphologique), seule la suite *-ii / -iii* peut résulter de la jointure de la lettre finale de la base grammaticale du mot et de la même lettre qui a un sens grammatical, sans pour autant correspondre à un son réel perceptible⁸. La dernière lettre *i* de ces suites a donc une valeur morphologique, mais n'a pas de valeur phonologique, ce qui est assez intéressant pour une langue à orthographe phonétique.

Pour certains auteurs, *i* a quatre valeurs phonétiques, pour d'autres trois, ce qui ne réduit pas, pour autant, les difficultés de sa transcription. Il peut être :

- voyelle, comme dans *a fi* [a.'fi] (*être*), *a ști* [a.'ʃti] (*savoir*), *arbitri* [arbitri] (*arbitres*) ;
- semi-voyelle, élément de diphtongue descendante : *stai* [staj] (*arrête / reste*) ou de triphongue : *iei* [jei] (*tu prends*), *i-ai luat* ['jaj.'lwat] (*tu les as pris*), *mi-ai dat* ['mjaj.'dat] (*tu m'as donné*) ;
- composante asyllabique des graphèmes *ci* et *chi* comme dans *copaci* [kopatʃi] (*arbres*) ou *ochi* [okʃi] (*œil, yeux*) ;

8. « [...] numai *-ii* poate să rezulte din alăturarea literei cu care se termină baza gramaticală a cuvântului cu litera care simbolizează un sens gramatical fără a corespunde unui sunet real corespondent. » (Șuteu et Șoșa, 1999 : 262). Les auteurs donnent toutefois régulièrement deux transcriptions acceptables pour le même mot : *copii* est transcrit [kopʃi] et [kopʃi], *vii* est transcrit [vi] ou [viʃ]. La deuxième transcription traduit l'influence de l'écrit sur l'oral.

- *i* asyllabique postconsonantique en position finale de mots, en alternance avec Ø comme dans *lup-lupi* [lup]-[lupj] (*loup, loups*) ou en alternance avec *ă*, marque de féminin singulier, comme dans *groapă-gropi* [grwapə]-[gropj] (*fosse, fosses*).

Cette dernière réalisation phonétique pose le plus de problèmes de catégorisation⁹. Şuteu (1971) montre l'existence du *-i* final postconsonantique dans *lupi, ploi, vezi*. Mais les spécialistes ne sont pas d'accord sur sa nature : il est semi-voyelle ayant la même articulation que le segment de diphtongue pour Şuteu et Şoşa (1999), une articulation supplémentaire de la consonne finale pour Vasiliu (1979) ou un yod assourdi pour Avram (2001). Selon le phonème qui le précède ou qui le suit, ses réalisations comportent des allophones sonores ou complètement assourdis dont la description divise les phonéticiens. Pour certains, en effet, il existe en tant qu'articulation parce qu'il est au moins repérable sur les enregistrements. Pour d'autres, il semble avoir disparu.

Or, avec ses multiples réalisations phonétiques, le *i* final a des sens grammaticaux majeurs dans la flexion nominale, adjectivale et verbale, provoquant des difficultés d'orthographe grammaticale là où les suites *ii* ou *iii* se créent parce que des marques flexionnelles *i* sont en contact avec le *i* final de la base des mots, sans correspondre à une réalisation articulatoire.

Dans la flexion nominale¹⁰, *-i* peut être marque de pluriel mais aussi article défini pour les noms masculins au nominatif et accusatif, comme dans :

9. Cf. Nandriş (1971) et Lombard (1974).

10. Le nom roumain a trois genres, masculin, féminin et neutre, ce dernier ayant hérité du latin la forme de singulier au masculin et la forme de pluriel au féminin. Du point de vue de sa combinaison avec un article, le N apparaît dans le discours avec un article défini, avec un article indéfini ou sans article. L'article indéfini est proclitique : *un et nişte* / Ø pour le masculin sg. et pl. (*un vecin, nişte vecini / vecini*) et pour le neutre sg et pl. (*un deal, nişte dealuri / dealuri*) ; *o et nişte* / Ø pour le féminin sg. et pl. (*o vecină, nişte vecine / vecine*). Les formes de l'article défini sont les suivantes : *-l* et *-i* pour les N masc. sg. / pl., comme dans *vecinul / vecinii* (*le voisin / les voisins*) ; *-a* et *-le* pour les N fém. sg. / pl., comme dans *vecina / vecinele* (*la voisine / les voisines*) ; *-l* et *-le* pour les N neutres sg. / pl., comme dans *dealul, dealurile* (*la colline / les collines*).

- *niște vecini* (*des voisins*) [vetʃinj], forme de pluriel avec un article indéfini proclitique du sg. *un vecin* ;
- *vecinii* (*les voisins*) [vetʃini], forme de pluriel avec un article défini enclitique du sg. *vecinul*, sg. ; les deux valeurs grammaticales de *i* en position finale du mot peuvent se succéder, comme dans *vecinii*, ce qui crée une suite de deux *i*, où chacun a une valeur morphologique distincte : le premier est la marque du pluriel, le deuxième étant l'article défini ;
- dans le cas du N *copiii* au pluriel, la succession des *iii* s'explique par des valeurs différentes pour chacun : le premier est la voyelle finale de la base nominale (cf. sg. *copil* [kopiɪ]), le deuxième est la marque du pluriel sans article, forme utilisée pour la référence indéfinie (cf. *copii* [kopi], où *-i* est un morphogramme sans correspondant phonétique), le troisième étant, enfin, l'article défini enclitique (cf. la forme graphique *copiii* prononcée [kopiɪ]).

Un deuxième exemple sera pris de la flexion de l'adjectif à terminaison vocalique sans article, comme *viu* [viw] (*vivant*) / *vie* [vije] (*vivante*) / *vii* [vi] (*vivants* / *vivantes*), où les morphèmes ont les sens grammaticaux suivants :

- *u* est la marque du masculin sg.
- *e* est marque du féminin sg.
- *i* est la marque du pluriel, ici masculin et féminin indistinctement.

Il résulte, dans *vii*, de l'association de la voyelle finale de la base et du morphème de pluriel, une suite graphique de *ii* dont le deuxième a une valeur morphologique sans correspondant dans la réalisation phonique. Pour l'écrire, il faut analyser grammaticalement la forme lexicale fléchie avec ses composantes morphologiques.

Un troisième exemple sera pris de la morphologie verbale, où *-i* final peut avoir plusieurs valeurs grammaticales :

- il est la marque de la 2^e pers. sg. du présent de l'indicatif et du subjonctif, comme dans *tu vii* [vi] (*tu viens*) / *tu să vii* [vi] (*que tu viennes*) ou *tu știi* [ʃti] (*tu sais*) / *tu să știi* [ʃti] (*que tu saches*) des verbes *a veni* [veni] (*venir*) et *a ști* [ʃti] (*savoir*), où l'infinitif et les formes fléchies sont homophones non homographes ;

- il est la marque d'impératif affirmatif du verbe *être* : *Fii cuminte !* [fi] (*Sois sage !*) opposé à la forme négative *Nu fi rău !* [fi] (*Ne sois pas méchant !*), formes homophones non homographes ;
- il est la marque de la 1^{ère} pers. du passé simple sg. pour tous les verbes : le verbe *a sfârși* [sfîrʃi] (*finir*) prend la forme *eu sfârșii* [sfîrʃii] et le verbe *a pustii* [pustii] (*piller*) prend la forme *eu pustiii* [pustiii], seul cas du roumain où la suite graphique *ii / iii* a un correspondant phonique.

Ce qui complique encore plus l'usage d'une orthographe (lexicale, grammaticale) phonologique comme le roumain, c'est que la prononciation des suites de *ii* n'est pas toujours la même. Il suffit de comparer les formes du passé simple à la 1^{ère} pers. sg. *tu iubii* (tu aimes) prononcé [jubii], *tu sfârșii* (je finis) prononcé [sfərʃii] et les formes de présent ou de subjonctif *tu știi* (tu sais) [ʃti], *tu vii* (tu viens) [vi], *să știi* (que tu saches) [ʃti], *să fii* (que tu sois) [fi], de graphies semblables mais de prononciation différente : pour la série du passé simple le *i* voyelle et le *i* semi-voyelle s'articulent distinctement, tandis que dans la série du présent et du subjonctif le son final est un *i* unique voyelle. Le deuxième *i* graphique a simplement une valeur morphologique, étant la marque de la 2^e personne du singulier.

Il en résulte que, pour écrire *i* ou *ii* comme graphies d'un même phonème ou pour distinguer les graphies *i*, *ii* et *iii*, il faut analyser leur valeur morphologique comme marques de pluriel ou d'article défini ou encore de désinence de personne verbale, etc., puisque la prononciation n'est pas un repère pour l'écriture correcte des mots qui les contiennent. Les erreurs sont fréquentes à l'écrit : **să ști* à la place de *să știi*, **să vi* à la place de *să vii*, **al limbi* à la place du génitif *al limbii*, **copii* à la place de *copiii*, **roși* à la place du N pluriel *roșii*, **dragii noștrii* à la place de *dragii noștri*. L'acquisition des formes correctes se fait à travers l'apprentissage de l'analyse morphologique. La prise de conscience du sens grammatical des constituants du mot est nécessaire à un certain moment de l'apprentissage pour créer des automatismes d'analyse à appliquer à chaque réalisation écrite du mot.



L'aboutissement du changement d'alphabet révèle une volonté identitaire qui se manifeste à trois niveaux : 1) dans la volonté de changer d'alphabet et de choisir des lettres en liaison avec l'origine latine de la langue ; 2) dans la construction d'un système d'écriture dans un premier temps étymologique, pour visualiser davantage les origines du code oral ; 3) dans la bataille autour de la lettre *â*, gardée pour des raisons étymologiques identitaires dans le nom du pays, et ses dérivés, et puis quasi-généralisée dans les autres mots par l'Académie après le changement de régime politique de 1989.

Pourtant, ce long parcours du changement d'alphabet et les réformes successives de l'écriture du roumain mettent en opposition les deux structurations majeures de l'orthographe : celle étymologique, quasiment abandonnée en roumain, et celle phonologique régulée par des appuis morphosyntaxiques, adoptée pour cette langue depuis le 19^e siècle au nom de la simplicité et de l'accessibilité des formes pour les apprenants et les scripteurs, dans un esprit de démocratisation de l'écriture. Si l'orthographe lexicale est d'une extrême simplicité, l'orthographe grammaticale est régulée, logiquement, par la morphologie et la syntaxe, pour assurer la régularité des formes fléchies d'un lexème en accord avec la régularité des catégories grammaticales. Les réformes successives visant une orthographe phonologique ont entrepris aussi la mise en place de normes morphologiques unitaires, orthographe lexicale et orthographe grammaticale étant complémentaires et indissociables dans la réalité scripturale.

Références bibliographiques

- Academia Romana, Institutul de lingvistica « Iorgu Iordan », (1998), *Dicționarul explicativ al limbii române [DEX'98]*, București : Editura Univers Enciclopedic.
- Academia Romana, Institutul de lingvistica « Iorgu Iordan / Alexandru Rossetti », 2005 (ediția a II-a revăzută și adăugită), *Dicționarul ortografic*,

- ortoepic și morfologic al limbii române*, București : Editura Univers Enciclopedic.
- Avram, M., (1997), *Orthografie pentru toți*, Chișinău : Litera.
- Avram, M., (2001), *Gramatica pentru toți*, București : Humanitas.
- Florea, I., (1992), « Principiile ortografiei românești actuale », in Institutul European pentru Cooperare Cultural-Științifică (éd.), *Ortografia limbii române. Trecut, prezent viitor*, Iași : Institutul European, 54-61.
- Gheție, I., (1978), *Istoria limbii române literare*, București : Editura Științifică și Enciclopedică.
- Hristea, T., Avram, M., (1984), *Sinteze de limba română*, București : Albatros.
- Institutul de Lingvistică al Academiei, (1953), *Micul dicționar ortografic*, București.
- Kramer, J., (1989), « Graphetik und Graphemik », in Holtus, G., Metzeltin, M., Schmitt C. (éd.), *Lexicon der Romanistischen Linguistik (LRL)*, vol. III, Niemeyer : Tübingen, 14-18.
- Lombard, A., (1974), *La langue roumaine. Une présentation*, Paris, Klincksieck.
- Șuteu, F., (1976), *Influența ortografiei asupra pronunțării literare românești*, București : Editura Academiei Române.
- Șuteu, F., (1981), « Introducere în studiul ortografiei », in Hristea, T. (éd.), *Sinteze de limba română*, București : Editura Didactică și Pedagogică.
- Șuteu, F., Șoșa, E., (1999), *Îndreptar ortografic și morfologic*, București : Floarea Darurilor et Saeculum.
- Șuteu, V., (1971), « Despre natura acustică a lui -i final din limba română », *Fonetică și dialectologie*, 7, 123-129.
- Tataru, A., (1997), *Limba română. Specificul pronunțării în contrast cu germana și engleza*, Cluj-Napoca : Dacia.
- Vasiliu, E., (1979), *Scrierea limbii române în raport cu fonetica și fonologia*, București : CMUB.
- Vasiliu, E., (1989), « Phonetik und Phonemik », in Holtus, G., Metzeltin, M., Schmitt C. (éd.), *Lexicon der Romanistischen Linguistik (LRL)*, vol. III, Niemeyer : Tübingen, 1-7.
- Vulpe, M., (1992), « Geneza ortografiei din 1932 », in Institutul European pentru Cooperare Cultural-Științifică (éd.), *Ortografia limbii române. Trecut, prezent viitor*, Iași : Institutul European, 44-50.

Annexe 1 : Les unités graphiques et phonétiques du roumain

L'alphabet roumain comprend 39 unités graphiques :

- vingt-six lettres simples : *a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, t, u, v, x, z, y, q, w*
- cinq lettres à signes diacritiques : *ă, â, î, ș, ț*.
- quatre digrammes : *ce, ci, ge, gi*
- quatre trigrammes : *che, chi, ghe, ghi*.

Le roumain compte trente phonèmes :

- sept voyelles¹¹ :

OUVERTURE	LIEU D'ARTICULATION		
	antérieure	centrale	postérieure
	non labialisée		labialisée
fermée	[i]	[ɨ]	[u]
mi-fermée	[e]	[ə]	[o]
ouverte		[a]	

- le [j] asyllabique post consonantique en position finale du mot et trois semi-voyelles¹², éléments de diphtongues et de triphthongues, formant vingt et une diphtongues ascendantes ou descendantes et huit triphthongues (le [j] asyllabique et la semi-voyelle [ɨ] ont la même transcription) :

[e]	[j]	[w]
-----	-----	-----

- vingt consonnes :

[m]		[n]				
[p]	[b]	[t]	[d]		[k]	
		[ts]		[tʃ]	[dʒ]	
[f]	[v]	[s]	[z]	[ʃ]	[ʒ]	[h]
			[l]			
			[r]			

11. Hristea et Avram (1984) et Tataru (1997) considèrent les voyelles [ə] et [ɨ] centrales, tandis que Kramer (1989 : 165) et Vasiliu (1989) les considèrent postérieures non-arrondies.

12. L'école roumaine utilise le terme « semi-voyelle » pour désigner toute articulation vocalique non syllabique et le terme « diphtongue » pour toute articulation d'une semi-voyelle et d'une voyelle dans une même syllabe.

Annexe 2 : Les correspondances phonèmes-graphèmes en roumain

Voyelles	Consonnes
a [a] : are, mare, casa	p [p] : pară, cupă, dop
e [e] : elev, vers, case	b [b] : bine, obosit, rob
i [i] : istoric, mic, a veni	t [t] : tare, rate, cot
ă [ə] : ăsta, măr, casă	d [d] : dur, cadou, mod
î / â [i] : a începe, a reîncepe, mâncare, mergând, a urî, urând	m [m] : mare, amar, pom
u [u] : unde, mure, focul, acu'	n [n] : nas, cozonac, bun
o [o] : om, cos, acolo	f [f] : floare, afară, puf
<u>Diphthongues ascendantes :</u>	v/w [v] : var, avar, mov ; watt
[ɛa] / [ɛo] : beată, seară ; vreo	s [s] : sare, casă, pus
[je] / [ja] / [jo] / [ju] : iepure, miere, femeie ; iarbă, piatră, mi-a ; ioc, busuioc, luați-o ; iute	z [z] : zori, rază, roz
eu, el, ea, este, era ¹³	ț [ts] : țară, rață, hoț
[wa] / [wi] : roua, macaraua ; nouă, rouă ; soare, moară, poate ; week-end	ș [ʃ] : șarpe, așa, moș
<u>Diphthongues descendantes :</u>	j [ʒ] : joc, împrejur, garaj
[ej] / [aj] / [oj] / [uj] / [ɛj] / [ij] / [ij] :	l [l] : loc, altar, cal
mei, lei ; tai, rai ; boi, soi ; pui, sui ; răi, să-i ; întâi ; ii : iubii, sfârșii	r [r] : rai, curat, pur
[aw] / [ow] / [iʷ] : sau ; bou, metrou ; râu ; rău	c / k / che / chi [k] : car, rocă, noroc ; Irak,
<u>Triphthongues progressives :</u>	kilogram ; chem, cheamă, ureche, chip, ochi
[jwa] / [ɛwa] : aripioară, creioane, learcă	g / ghe / ghi [g] : greu, gară, agrar, rog, ghem, gheară, ghitară, unghii
<u>Triphthongues centrées :</u>	ce / ci [tʃ] : cer, rece, ceas, cine, ciorap, bici
[ɛaw] / [waj] / [ja] / [jaw] : beau, leoaică, trăiai, vuiiau	ge / gi [dʒ] : ger, geam, rege, ginere, rigid, covrigi
	h [h] : har, pahar, mohorât, paroh

13. La lettre *e* se prononce [je] en position initiale dans les mots *eu, el, ea, este, esti* et dans toute la conjugaison du verbe *a fi* à l'imparfait : *eram, erai, era, eram, erați, erau*. C'est une prononciation traditionnelle qui n'est pas rendue par l'écriture phonologique.

Martha Makassikis

Université de Strasbourg, LiLPa, Équipe Didactique des langues

L'étudiant allophone aux prises avec l'orthographe française

« Un retour sur le passé s'impose pour comprendre ce que la seule considération du présent est incapable d'expliquer. » Jean-Christophe Pellat (in Brissaud et Cogis, 2011 : 96)

Cet article, je le dédie à celui sans qui je ne serais pas ce que je suis aujourd'hui. Mille mercis !!!

Μάρθα Μακασίκη

Si l'orthographe française est une pierre d'achoppement pour tout scripteur francophone, d'aucuns diraient à priori qu'elle l'est d'autant plus pour un scripteur allophone, déjà en contact avec une (ou plusieurs) langue(s) autre(s) que le français, ayant chacune son propre système phonologique et scriptural. Toute vraie qu'elle soit, cette affirmation mérite d'être nuancée : les difficultés des apprenants allophones sont certes plus importantes que celles des natifs, mais elles sont surtout d'une autre nature.

Quelles sont les caractéristiques d'un apprenant allophone ? Quelles facilités et difficultés l'étudiant allophone rencontre-t-il lorsqu'il manipule l'outil orthographique français ? Pour répondre à ce questionnement, nous expliquerons comment l'apprenant allophone apprend une langue étrangère, puis mettrons en lumière les zones orthographiques auxquelles il est le plus sensible.

1. Considérations générales sur l'apprentissage, l'allophonie et l'orthographe française

Le contexte dans lequel nous nous plaçons est celui de *l'enseignement-apprentissage d'une langue dans un cadre institutionnel*.

Par *étudiant allophone*, nous entendons un apprenant du français ayant pour langue maternelle (ou langue de référence) une langue autre que le français. Pour saisir avec justesse le rapport qui se tisse entre l'étudiant allophone et l'orthographe française, il convient d'examiner la manière dont on apprend une langue et la manière dont l'orthographe française fonctionne.

1.1. Comment apprend-on une langue ?

1.1.1. L'apprentissage

On peut assimiler l'apprentissage à une boîte noire qui, suite à un stimulus externe, subit des modifications internes, manifestées par une réorganisation cognitive, plus ou moins visible à l'extérieur, dans la réponse qu'en donne le sujet apprenant.

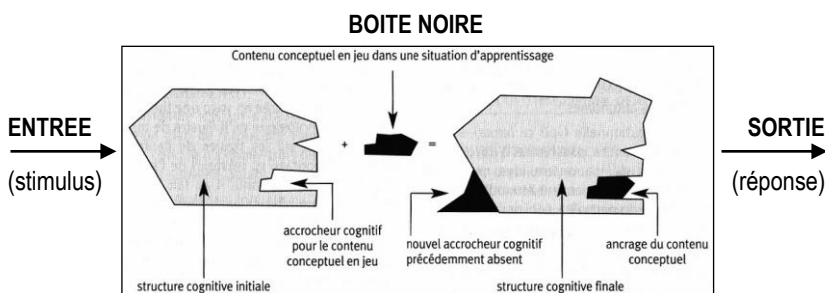


Fig. 1 : Modélisation du processus d'apprentissage, conjuguant les vues behavioristes et cognitivistes

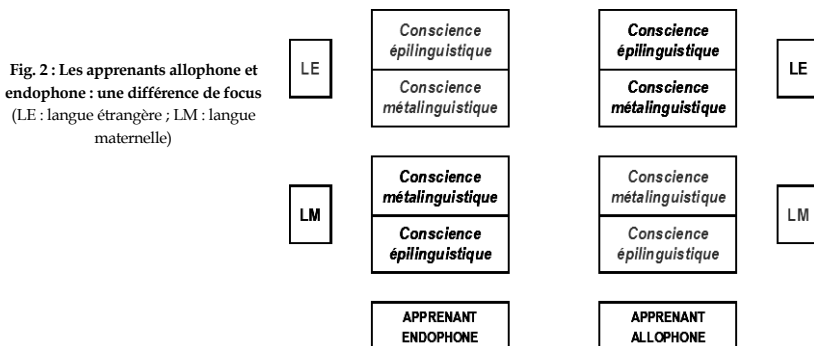
Nonobstant son caractère simplificateur, le schéma définitoire ci-dessus¹ illustre bien l'idée qu'*on ne part pas de rien pour apprendre*. On part de quelque chose, même si ce quelque chose doit être remodelé, enrichi, adapté pour recevoir le nouvel objet de connaissance.

1. Schéma de Giordan et De Vecchi, repris par Develay (cf. Raynal et Rieunier, 2007 : 31).

1.1.2. L'apprentissage d'une langue (maternelle ou étrangère)

L'apprentissage est orienté vers un objet. L'objet d'apprentissage qui nous intéresse ici est *la langue*, envisagée sous un double aspect, maternel *vs* non maternel, en fonction de la relation que l'être humain apprenant entretient avec elle.

L'apprenant natif (ou endophone) et l'apprenant non natif (ou allophone) ont *en commun* une langue maternelle et au moins une langue étrangère – c'est de plus en plus le cas de nos jours, mais ça l'était déjà auparavant avec la diversité linguistique régionale. Rien ne les différencie sur le plan du *répertoire linguistique*, puisque tout apprenant endophone est souvent aussi allophone et que tout apprenant allophone est nécessairement endophone. La différence est plutôt une *différence de focus* : alors que l'apprenant endophone est envisagé dans son rapport à sa langue maternelle, l'apprenant allophone est considéré dans son rapport à la nouvelle langue qu'il apprend. Les plages grisées dans le schéma ci-contre indiquent les réalités mises de côté, occultées dans notre esprit, lorsqu'on parle des apprenants endophones et allophones.



En dépit de cette configuration initiale similaire, *le point de départ pour apprendre sa langue maternelle et une langue étrangère n'est pas le même* (cf. le fléchage du schéma ci-après). La différence tient au degré de développement des consciences épi- et métalinguistique² des

2. Grâce à notre *conscience épilinguistique*, nous avons une connaissance *implicite* de la langue que nous parlons, qui rend possible l'identification d'un énoncé mal formé.

langues connues ou en voie d'acquisition. L'apprenant endophone a une conscience épilinguistique relativement développée de sa langue maternelle, il va donc s'appuyer sur celle-ci pour développer une conscience métalinguistique de cette même langue. Il va apprendre l'écrit à partir de l'oral. L'apprenant allophone, en revanche, ne peut guère prendre appui sur une conscience épilinguistique de la nouvelle langue qu'il apprend, puisque cette conscience est quasi inexistante. Il n'aura d'autre choix que de se fonder sur les consciences épi- et métalinguistique de sa langue maternelle afin de développer les cons-

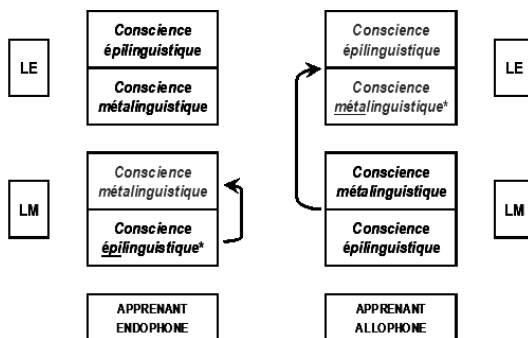


Fig. 3 : Les apprenants endophone et allophone : un point de départ différent pour apprendre la langue

(* : La conscience qui se développe en premier est épilinguistique en langue maternelle (LM), métalinguistique en langue étrangère (LE) apprise dans un contexte institutionnel.)

ciences équivalentes en langue étrangère³.

1.1.3. Facilités et difficultés d'apprentissage en langue étrangère et maternelle

Un examen des facilités et difficultés rencontrées en langue maternelle et étrangère montre que ce qui est facile à acquérir pour

Grâce à notre *conscience métalinguistique*, nous pouvons expliquer pourquoi l'énoncé en question n'est pas acceptable, en nous référant à une règle *explicite*.

- La nécessité de développer simultanément les consciences épi- et métalinguistique en langue étrangère explique les difficultés accrues du public allophone, par rapport à celui apprenant sa langue maternelle en situation endophone. On peut s'interroger sur les raisons d'un tel choix de la part de l'institution : pourquoi l'apprenant est-il obligé de suivre un cheminement contraire au cheminement naturel observé dans l'apprentissage d'une langue ? Remarquons au passage que la situation n'est pas la même dans les classes d'immersion précoce, qui tentent de reproduire ce cheminement naturel. L'obligation pour l'apprenant d'élaborer la conscience métalinguistique d'une langue dont il n'a pas encore une conscience épilinguistique minimale trahit une non-prise en compte de la spécificité linguistique de l'apprenant allophone par rapport à son homologue endophone.

l'apprenant natif est difficile pour l'apprenant non natif, et inversement.

L'apprenant allophone présente un « handicap » phonologique, du fait qu'il n'a pas encore développé une conscience épilinguistique de la nouvelle langue qu'il apprend. Ce « handicap » est d'autant plus important que le filtre phonologique de sa langue maternelle diffère souvent de celui de la langue à acquérir. Dans le cas du français, l'apprenant aura tendance à lire tout ce qu'il voit et rencontrera des difficultés à lire et écrire ce qu'il n'entend pas bien (i.e. les phonèmes absents de sa langue de référence ou des autres langues qu'il connaît⁴). Le « handicap » phonologique de l'allophone est compensé par un *avantage morphosyntaxique*, dû à sa conscience épi- (et méta-) linguistique en langue maternelle. L'apprenant allophone éprouve des facilités à écrire ce qu'il n'entend pas dans la langue étrangère, mais qu'il entend dans sa langue maternelle (via le phénomène de traduction).

L'apprenant endophone a un *avantage phonologique*, qui lui vient d'une conscience épilinguistique bien développée au moment où il entame son apprentissage du français écrit. Son « niveau à l'oral est déjà très élevé » « au moment de [l'] acquisition [du langage écrit] (environ 6 ans) » (Fayol, 1997 : 8), ce qui signifie que le filtre phonologique mis en place avec le développement graduel de la conscience épilinguistique est parfaitement adapté. Sur le *plan morphosyntaxique*, l'apprenant natif rencontre toutefois des *difficultés* en raison des nombreuses formes orales homophones qui existent dans sa langue et qui obscurcissent le rapport à l'écrit.

Facilités et difficultés des apprenants allophones vs endophones

	Apprenants allophones (LE)	Apprenants endophones (LM)
Facilités	Morphosyntaxe	Phonologie
Difficultés	Phonologie	Morphosyntaxe

4. Les méthodes d'enseignement / apprentissage à un niveau débutant mettent l'accent sur l'acquisition de l'oral pour donner le temps à la conscience épilinguistique de la nouvelle langue de se mettre en place.

En somme, on peut dire que *dans le rapport à l'oral et à l'écrit, ce qui est avantage dans la langue maternelle devient inconvénient dans la langue étrangère et vice-versa.*

- En langue étrangère, le rapport à l'oral est en partie opacifié (et en partie facilité) par le filtre phonologique de la langue maternelle de l'apprenant. En langue maternelle, le filtre phonologique est parfaitement adapté à la langue.
- En langue étrangère, le rapport à l'écrit est facilité par les comparaisons, raisonnements analogiques avec la langue maternelle (pour l'écriture des graphèmes « muets », par exemple). En langue maternelle, le rapport à l'écrit est obscurci par la présence d'une importante morphographie silencieuse, qui doit être retrouvée par le truchement d'une réflexion métalinguistique. La comparaison avec d'autres langues n'étant ni faite, ni encouragée, les apprenants qui ont des difficultés à pratiquer une analyse métalinguistique afin de sélectionner la bonne orthographe sont mis en marge.

De ce qui précède découle une approche du mot différente selon le public cible. L'apprenant natif prendra appui sur l'oral (et si nécessaire sur l'écrit) pour écrire le mot, alors que le non natif se fondera essentiellement sur l'écrit et sur ce qu'il « entend » à l'oral pour écrire le mot.

Une approche du mot différente selon le public cible

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">▪ L'apprenant <i>endophone</i> prend appui sur l'<i>oral</i> (et sur l'écrit) pour écrire le mot.▪ L'apprenant <i>allophone</i> prend appui sur l'<i>écrit</i> et sur <i>ce qu'il « entend » à l'oral</i> pour écrire le mot et commet plus d'erreurs altérant la physionomie sonore du mot. |
|---|

Ainsi, le profil linguistique des apprenants (FLM / FLE) a une incidence sur leur manière d'apprendre le français écrit. Similairement, « la structure des orthographes a une incidence sur les apprentissages et les stratégies d'acquisition » (Makassikis et Pellat, 2011 : 22).

1.2. Le fonctionnement de l'orthographe française

Deux principes sont à l'œuvre dans toutes les orthographe du monde et l'orthographe française n'échappe pas à ce fonctionnement général. Ces deux principes sont le *principe phonographique*, en vertu duquel une unité graphique renvoie à un son (par exemple, le « ch » renvoie à [ʃ] dans *cheval*), et le *principe sémiographique*, grâce auquel une unité graphique renvoie à un sens (par exemple, le « -t » de *trot* indique l'appartenance de ce nom à la famille du verbe *trotter*).

Les deux principes à l'œuvre dans l'orthographe française

	Définition	Exemple
<i>Principe phonographique</i>	Une unité graphique renvoie à un son	« ch » de « cheval » → [ʃ]
<i>Principe sémiographique</i>	Une unité graphique renvoie à un sens	« -t » de « trot » → mots de la même famille : <i>trotter, trotteur, trotter, etc.</i>

La complexité de l'orthographe française tient à la non-biunivocité stricte graphème – phonème et aux multiples valeurs possibles d'un graphème en fonction du mot dans lequel il apparaît et de sa position. Les différentes valeurs que peut se voir attribuer un graphème ont été mises en évidence par Vladimir Gak dans son *Traité de l'orthographe française* (1959). Le graphème français peut avoir une valeur strictement phonétique, une valeur phonético-graphique, une valeur morphologique, une valeur étymologique, une valeur traditionnelle et historique ou répondre au principe de différenciation (dans le cas des séries homophones-hétérographes). Nina Catach a repris ce premier défrichage du terrain orthographique en regroupant certaines valeurs sous une même entrée et en renommant les autres. Le principe étymologique et le principe traditionnel et historique ont été rassemblés, de même que les principes phonétique et phonético-graphique. Les principes ainsi réunis ont été qualifiés de « phonogrammes », « morphogrammes », « logogrammes », « lettres étymologiques et historiques » et ont pris l'aspect de zones.

**Les deux théorisations du fonctionnement de l’orthographe française
(Gak, 1959 ; Catach, 1980)**

Les principes de l’orthographe (V. Gak)	Le plurisystème graphique du français (N. Catach)
1. principe phonétique 2. principe phonético-graphique 3. principe morphologique 4. principe étymologique 5. principe traditionnel et historique + principe de différenciation	1. zone des phonogrammes 2. zone des morphogrammes 4. zone des lettres étymologiques et historiques 3. zone des logogrammes

Aujourd’hui, c’est la modélisation de N. Catach, avec le découpage des graphèmes en phonogrammes, morphogrammes, logogrammes et lettres étymologiques et historiques, qui sert de point de départ à tout travail sur l’orthographe. Ainsi, le graphème « s » peut revêtir plusieurs valeurs. C’est un phonogramme dans « serpent », un morphogramme dans le verbe « (tu) as » et dans le nom « (le) puits », un logogramme dans la préposition « vers », et une lettre étymologique et historique dans la locution adverbiale « par ailleurs ».

La schématisation de N. Catach a beau gagner en simplicité et en clarté, il n’en reste pas moins qu’elle élude un problème inhérent au système orthographique français et qui avait été soulevé par V. Gak à travers l’emploi de l’expression « principe traditionnel ». Derrière cela apparaît en filigrane la *dimension moins rationnelle, plus arbitraire de l’orthographe française* très fréquemment passée sous silence au profit de la *dimension rationnelle*.

Celle-ci est la seule reconnue et mise en avant, sans doute en raison des problèmes évidents de didactisation posés par l’autre : *comment enseigner quelque chose qui n’est pas rationnel ?* Comment expliquer par la raison la présence de l’accent circonflexe à « théâtre », celle de

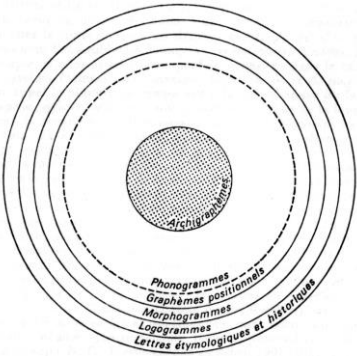


Fig. 3 : Le plurisystème graphique du français (Catach, 1978 : 54)

l'accent grave à « déjà » et son absence à « cela », ou encore l'absence des lettres finales *-s* et *-t* à « parmi » et « abri » ? Pourquoi « apparaitre » et « applaudir » ont une consonne double, et pas « apercevoir » et « aplatis » ? Autant d'exemples qui doivent leur graphie à une tradition fluctuante qui accumule les incohérences logiques. La solution qui consiste à faire taire ce qui est orthographiquement gênant à expliquer n'en est pas une, car elle incite à faire apprendre la dimension moins rationnelle de l'orthographe de la même manière que la dimension rationnelle, alors que le mode de fonctionnement de ces deux dimensions est différent.

Cette première étape nous a permis de voir que la manière d'apprendre une langue étrangère n'est pas similaire à la manière dont on apprend sa langue maternelle et que le fonctionnement de l'orthographe française répond à une double logique – rationnelle et irrationnelle. Dans l'étape qui suit, nous chercherons à mettre en évidence, au moyen d'une double expérimentation (Makassikis, 2011), le rapport du public allophone à l'orthographe française ainsi que les zones orthographiques auxquelles il est le plus sensible.

2. Des performances différentes selon les zones orthographiques visées

2.1. Dictée de Fénelon

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

Fénelon, *Traité de l'existence de Dieu*, I, 2, 12

La dictée de Fénelon est un texte extrait du *Traité de l'existence de Dieu* écrit par Fénelon entre 1701 et 1712. Bien que n'ayant pas été spécialement conçue pour être dictée, elle a été employée à trois

reprises dans l'histoire afin d'évaluer le niveau orthographique des élèves :

- à la fin du 19^e siècle (1873-1877, inspecteur Beuvain d'Altenheim),
- à la fin du 20^e (1987, André Chervel et Danièle Manesse),
- et au début du 21^e (2005, Danièle Manesse et Danièle Cogis).

Nous avons repris ce texte pour évaluer le niveau orthographique d'un public d'étudiants natifs et allophones : 25 étudiants natifs (inscrits à l'Université de Strasbourg) et 25 étudiants allophones (de niveau intermédiaire en français, inscrits à l'IIEF de Strasbourg) ont été soumis à la dictée de Fénelon.

Les résultats obtenus révèlent une répartition différente du type d'erreurs commises en fonction du public scripteur. En FLM, la majorité des erreurs effectuées relèvent de l'orthographe, ce qui n'est pas le cas en FLES (français langue étrangère / seconde) où les erreurs relèvent pour moitié de l'orthographe et pour moitié d'autres aspects de la langue.

Résultats obtenus à la dictée de Fénelon dans les deux groupes

	FLES		FLM	
Erreurs d'orthographe	251	49%	109	93%
Autres erreurs de langue	239	51%	8	7%

Cette première expérience a permis de hiérarchiser les difficultés des étudiants allophones et endophones. Alors que les *étudiants endophones* (français) sont essentiellement exposés aux *erreurs d'orthographe* (93% des erreurs sont imputables à l'orthographe), les *étudiants allophones* sont autant exposés aux *erreurs de langue* (51% d'erreurs) qu'aux *erreurs d'orthographe* (49% d'erreurs) et ce, en raison du fait que leur conscience épilinguistique en français n'est pas suffisamment développée.

2.2. Analyse de copies

Dans la deuxième expérience, nous avons voulu comparer les performances orthographiques des étudiants endophones et

allophones au moyen d'une analyse de copies : 112 copies d'examen d'étudiants de licence et de master en droit et en lettres à l'Université de Strasbourg ont été recueillies (56 de FLES, 56 de FLM). Les copies ont été analysées au moyen de la grille d'analyse des erreurs d'orthographe ci-dessous.

Grille d'analyse des erreurs orthographiques

Erreurs à dominante phonogrammique (P)	Erreurs à dominante morphogrammique (M)	Erreurs à dominante logogrammique (L)	Erreurs à dominante étymologique et historique (LEH)

Nos hypothèses de départ étaient que les étudiants natifs auraient plus de facilités à manier les phonogrammes et les morphogrammes, et plus de difficultés à écrire les logogrammes et lettres étymologiques et historiques, et que cette tendance serait inversée en contexte allophone.

Hypothèses de départ

	Facilités	Difficultés
Étudiants FLM	– Phonogrammes – Morphogrammes	– <i>Logogrammes</i> – <i>Lettres étymologiques et historiques</i>
Étudiants FLES	– <i>Logogrammes</i> – <i>Lettres étymologiques et historiques</i>	– Phonogrammes – Morphogrammes

Les résultats obtenus montrent que les étudiants allophones ont certes plus de difficultés à écrire les phonogrammes et plus de facilités à écrire les logogrammes et les lettres étymologiques et historiques, mais au niveau morphogrammique ils commettent autant d'erreurs que leurs collègues francophones. La *zone morphogrammique* semble être une zone de l'orthographe française qui donne autant de fil à retordre aux uns qu'aux autres.

**Résultats orthographiques obtenus à l’analyse de copies
dans les deux groupes**

	P	M	L	LEH
56 étudiants FLES	1091	669	136	150
	53%	33 %	7%	7%
56 étudiants FLM	742	561	155	268
	43 %	33 %	9%	15%

Exemples d’erreurs de chaque type commis par les deux publics

	FLES	FLM
Phonogrammes	<i>pere, enoncés, séparement, premières, explications, très, préscrit, beaucoup, on vera, facon, rejeté, decission, le problem, précisemment, fesceux, enversement...</i>	<i>prejudice, differents, particulierement, d’après, reservé, complètement, insuffisament, unilaterale, bilaterrale...</i>
Morphogrammes	<i>séparation légal, leurs causes et conséquences sont tous différents, les quatres cas, leurs enfant, il ne sont pas d’accord, il existais, dans une premier partie, ils vont seulement présenté aux juge, en invoquand...</i>	<i>ait subit, les faits qui ont amenés la demande en divorce, le couple fini par avoir..., être envoyer, chaques individus, ces deux même personnes, du lien conjugale, d’un capitale, se voir accordé...</i>
Logogrammes	<i>si la reconnaissance à été faite, son respectivement trop simples, si ont à, ont peut, ont peut invoqué la bigamie, voir même, a défaut de, suite a cela, quelque soient les deux cas susvoisés, s’il est sur que, le renvoie...</i>	<i>la procédure à été modifiée, ait droit a un divorce, dans ses cas là, quand au prononcé du divorce, de voire aboutir sa requête, à compter du jour ou, quelque soit la situation de leurs parents...</i>
Lettres étymologiques et historiques	<i>controle, reconnaissance, par exemple, concurrence, analiser, a doné une solution, plutot, étaît, devan la cour, un mecanisme, poligamie, certe, parmi, tolérence, réflexion, territoire, souvant, interresser, un contract...</i>	<i>intérêts, contre-poid, défectueux (<defectuosus), interessant, existence, acte authentique, persones, il condane, aditions, possibilité (<possibilitas), d’ailleur, exeption, requette, dégats, mieu, possétion...</i>

En somme, les étudiants de FLES font nettement plus d’erreurs à dominante phonogrammique (P) et nettement moins d’erreurs à

dominante logogrammique (L) et étymologique et historique (LEH) que les étudiants de FLM. Nos hypothèses ont donc été partiellement vérifiées.

Une difficulté commune aux FLM et aux FLES : les morphogrammes

	Facilités	Difficultés
Étudiants FLM	- Phonogrammes - Morphogrammes	- Logogrammes - Lettres étymologiques et historiques - <u>Morphogrammes</u>
Étudiants FLES	- Logogrammes - Lettres étymologiques et historiques	- Phonogrammes - Morphogrammes

Nous aimerions clore cette réflexion par un bilan et quelques recommandations. Les expériences effectuées ont mis en évidence deux résultats majeurs : 1/ les apprenants allophones rencontrent autant de difficultés en orthographe qu'en langue et 2/ en orthographe, ils sont tout particulièrement exposés aux erreurs phono- et morphogrammiques. Aux enseignants de FLES désireux de mettre en place des activités orthographiques au sein de leur cours, nous donnerions les trois conseils suivants : 1/ proposer des activités qui sensibilisent les apprenants aux quatre zones de l'orthographe, 2/ privilégier comme support les chansons et les poèmes qui mettent en exergue le versant phonographique de la langue, 3/ encourager les étudiants à établir des rapprochements avec d'autres mots dans la langue cible ou dans d'autres langues de leur connaissance afin de favoriser une meilleure rétention de la forme graphique des mots.

Références bibliographiques

Brissaud, C., Cogis, D., (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier, coll. « Enseigner à l'école primaire ».

- Catach, N., (1980), *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*, Paris : Nathan.
- Catach, N., (1996 [1978]), *L'orthographe*, Paris : PUF, coll. « Que Sais-Je ? ».
- Fayol, M., (1997), *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris : PUF, coll. « Le Psychologue ».
- Gak, V. G., (1976 [1959]), *L'orthographe du français : essai de description théorique et pratique*, Paris : SELAF.
- Makassikis, M., (2011), *Apprendre l'orthographe française quand on est étudiant allophone*, Thèse de doctorat de l'Université de Strasbourg, Lille-Thèses, ANRT n° 0341.65768/12.
- Makassikis, M., Pellat, J.-C., (2011), « Les étudiants natifs et allophones face à l'orthographe française : le cas des homonymes », in Dubois, M., Kamber, A., Skupien Dekens, C. (éd.), *TRANEL*, 54, 21-48.
- Pellat J.-C., Teste G., (2001), *Orthographe et écriture : pratique des accords*, Strasbourg : CRDP d'Alsace.
- Raynal, F., Rieunier, A., (2007 [1997]), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*, Paris : ESF, coll. « Pédagogie outils ».

Pascale Bézu

IUFM de Strasbourg, LiLPa, Équipe *Didactique des langues*

La réflexion métagraphique d'un groupe d'étudiants : confusion et surgénéralisation

Cher Jean-Christophe, un petit clin d'œil en souvenir de ce qui nous a réunis ces dernières années : la morphographie, bien sûr, mais aussi l'IUFM et ses belles journées de soutenance, la réflexion métagraphique chère à Jean-Pierre et le questionnement didactique... toujours avec légèreté, joie et sourire ! Bien à toi, Pascale Bézu

L'orthographe de notre langue française est complexe ! À tel point que la maîtriser devient tantôt un instrument de pouvoir et de sélection (Lucci et al, 1989, Jaffré, 1997), tantôt un signe de distinction (Manesse et Cogis, 2007). Ainsi, l'orthographe est dotée d'un statut particulier : elle caractérise un individu, elle peut déstabiliser le scripteur, induire des discours remémorant les souvenirs scolaires ou des débats consensuels évoquant sa complexité et conduit souvent à l'admiration de celui qui la maîtrise.

De plus, son apprentissage est long, ardu, et même pénible. Outre les séances qui sont clairement réservées à sa maîtrise, l'orthographe, ou plus exactement, la problématique orthographique, s'insinue dans chaque matière, dans chaque écrit, et pèse par son omniprésence. Par conséquent, elle tourmente les élèves, désespère les enseignants, affole les parents, accuse le système scolaire et passionne la société. Elle est si complexe qu'elle est mobilisée pendant toute la durée de la scolarité obligatoire sans qu'on arrive toujours à la maîtriser (David, 2002).

De nombreuses recherches s'intéressent à la question de l'apprentissage de l'orthographe depuis plus de vingt ans. Il est admis aujourd'hui, d'après la grande étude menée par Manesse et

Cogis (2007) qui visait à comparer les compétences en orthographe entre des enfants de différentes époques (1875, 1987, 2005), que les élèves actuels mettent plus de temps qu'autrefois à acquérir l'orthographe : cette enquête montre non seulement une disparité des compétences, mais aussi et surtout un décalage équivalent à deux années scolaires entre les performances des deux générations (en l'occurrence 1987 et 2005).

Les recherches sur l'apprentissage de l'orthographe ont souvent pris le parti d'interroger les élèves qui sont amenés à expliciter leur choix graphique : il s'agit d'entretiens métagraphiques. Ces entretiens ont été initialisés dès les années 90 par Feirrerro (1988) avec l'analyse des *écritures inventées* qui permettait de mesurer le niveau de conceptualisation des enfants très jeunes (4-5 ans) et par Jaffré (1995) qui a pu explorer « *l'ensemble des activités mentales destinées à comprendre et à expliciter la raison d'être des traces graphiques* » (p. 108). Aujourd'hui, Brissaud et Cogis (2011), en particulier, continuent à questionner les élèves et à examiner les réponses proposées, de manière à mieux comprendre la construction de la représentation du système chez le jeune enfant.

Notre article s'intéresse précisément à cette question de la représentation du système, mais chez l'étudiant de niveau licence 3 en *Science et Vie de la Terre*. Trente-neuf étudiants ont bénéficié, lors de leur cursus universitaire, d'un module de vingt-quatre heures dont dix visaient à améliorer leur niveau d'orthographe. Lors de l'évaluation finale, une question ciblait la compétence orthographique : un texte dit *cacophonique* (parce qu'il contenait trois erreurs d'orthographe grammaticale) leur a été soumis. Ils connaissaient le nombre d'erreurs et il leur a été demandé de les relever, de les corriger et d'expliquer la graphie exacte. Cet exercice n'était pas nouveau pour eux puisque, lors des cours, ils avaient déjà été amenés à identifier les erreurs d'orthographe grammaticales d'un texte et avaient appris à les justifier en privilégiant le métalangage aux commentaires d'ordre linguistique (Lefrançois, 2003). Nous avons ainsi à notre disposition de nombreux écrits explicatifs qui témoignent des représentations qu'ont ces étudiants du

fonctionnement de l'orthographe de notre langue. Nous nous proposons de catégoriser les différents types de raisonnement observés et de les analyser au regard de l'enseignement prodigué, de manière à mettre en exergue la récurrence des confusions ainsi que les phénomènes de surgénéralisation dans notre corpus. Nous comparerons leurs réponses à celles données par les enfants en début d'apprentissage dans le but de mettre en parallèle les événements convergents malgré la grande différence d'âge.

1. Les recherches sur l'apprentissage de l'orthographe

Les recherches sur l'apprentissage de l'orthographe française sont nombreuses et variées et concernent aujourd'hui tout autant la production verbale écrite que la lecture (Fayol, 2006). Il est admis que l'apprentissage de la lecture et celui de l'orthographe sont des processus lents et que tous deux s'appuient sur des représentations mentales similaires du fait du lien entre les lettres et les phonèmes : d'une part, le code orthographique, mobilisé d'abord en lecture, entraînera son utilisation en écriture, d'autre part, l'orthographeur qui écrit un mot le lit généralement quand il veut vérifier sa graphie. « Lire suppose la reconnaissance d'une configuration écrite. Orthographeur un mot suppose le rappel d'une séquence écrite » (Gombert, 1998 : 331).

Avec l'expérience, l'acquisition de l'orthographe va s'enrichir grâce à l'apprentissage des distinctions grammaticales. La conscience morphosyntaxique permettra de reconnaître le lien entre la grammaire et l'orthographe. Les différentes étapes de l'acquisition de l'orthographe sont aujourd'hui décrites et discutées par les chercheurs. En revanche on connaît mal leur mécanisme de construction qui pourrait expliquer les différences de niveau de production des orthographeurs.

C'est une des raisons pour laquelle la recherche s'intéresse à l'expression, par l'apprenant, de la réflexion qu'il mène pour régler une question orthographique. Ferreiro s'interroge sur les représentations des jeunes enfants (4-5 ans) et sur l'évolution de leur compréhension. « Leur problème est de comprendre la nature du système

d'écriture que la société leur offre. Pour le comprendre comme système, ils sont obligés de le construire intérieurement au lieu de le recevoir comme une connaissance préfabriquée » (2002 : 32). Elle considère ainsi chaque réponse donnée par les enfants dans une tâche d'écriture non pas comme correcte ou incorrecte mais comme un signe du parcours cognitif effectué.

Jaffré, de son côté, a initié une réflexion autour des écritures inventées et des entretiens métagraphiques, visant à explorer « *l'ensemble des activités mentales destinées à comprendre et à expliciter la raison d'être des traces graphiques* » (Jaffré, 1995 : 108). Selon lui, la compétence orthographique (et morphographique en particulier) est liée aux compétences linguistiques du scripteur : c'est grâce à sa conscience métalinguistique qu'il saura mettre des graphies en relation avec des concepts linguistiques.

Ces types de travaux qui décrivent la psychogenèse de l'écrit montrent la façon dont les apprentis lecteurs-scripteurs découvrent et utilisent les principes de l'écrit : les procédures phonographiques sont déterminantes car elles entraînent à la fois une reconfiguration des savoirs langagiers antérieurement construits et s'accompagnent d'une accélération du rythme d'apprentissage (David, 2003).

Grâce à la description et l'analyse des procédures psycholinguistiques qui portent sur les aspects orthographiques, d'autres travaux ont montré que les aspects morphologiques sont observables dans les toutes premières conceptualisations écrites des enfants (notamment celles relatives au marquage du nombre), souvent bien avant qu'ils soient enseignés et qu'ils agissent sur l'acquisition de l'orthographe (Gombert, 2002 ; David, 2003).

Ces recherches montrent que la compétence orthographique est morphographique, même si l'aspect phonogrammique est important dans les premiers contacts avec l'écrit. Elle dépend aussi des savoirs métagraphiques, c'est-à-dire de la compréhension du système d'écriture, qui favorisent le stockage des connaissances et leur utilisation. Un entraînement régulier à l'écriture permet de solliciter les savoirs stockés et conditionne un accès de plus en plus fiable au lexique orthographique (Jaffré, 1995)

2. Question de recherche

2.1. Méthodologie

2.1.1. Sujet

L'étude empirique que nous proposons s'appuie sur un corpus d'une quarantaine de textes de type explicatif résultant des réponses proposées par des étudiants de niveau Licence 3 lors de l'évaluation du module d'orthographe qu'ils ont suivi. Il leur a été demandé de repérer les trois erreurs d'orthographe grammaticale dans un texte d'environ 220 mots tiré de *Les insomniaques* (de Villeneuve, 2009), de procéder à la correction et d'expliquer la graphie révisée. Précisons que tous ces étudiants se destinent au métier d'enseignant du premier degré et suivent une formation universitaire professionnalisante.

2.1.2. Instrumentation

Les explications retenues ici sont celles qui convoquent la règle du COD antéposé et celles qui évoquent un phénomène de surgénéralisation. Toutes les réponses fausses n'ont pas été retenues, l'objectif n'étant pas de mesurer statistiquement le taux de réussite ou d'échec mais plutôt de s'attacher à « *la linguistique cognitive, qui s'intéresse au raisonnement et au fonctionnement de l'esprit humain* » (Pellat, 2009 : 18).

2.1.3. Déroulement

Lors des séances d'enseignement, les étudiants ont revu (ou appris) les différentes règles de la chaîne d'accord et leurs exceptions : de l'accord du verbe avec son sujet à l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir, en passant par l'accord des adjectifs, la particularité de la graphie des adjectifs verbaux en *-ant* et des participes présents (*fatigant/fatiguant*) et celle de *tout* en fonction de sa catégorie grammaticale et des exceptions (*elles sont toutes contentes/elles sont tout affolées/elles sont toutes arrivées*). Ils avaient déjà été amenés à chercher des erreurs dans un texte pour les corriger et les expliquer en utilisant le métalangage. La méthode d'enseignement s'appuyait sur le

principe de la phrase dictée du jour décrit par Cogis (2004) pour travailler au cours d'une séquence sur les représentations et les procédures des élèves à propos de l'accord de l'adjectif : la confrontation orale permet aux élèves de verbaliser et provoque chez eux des réajustements cognitifs (Brissaud, Cogis, 2011 : 29).

Lors de l'évaluation d'une durée de 20 minutes, il a été demandé aux étudiants de relever les trois erreurs du texte et d'expliquer la graphie exacte. Ce sont les explications erronées qui nous intéressent parce qu'elles nous permettent d'appréhender le niveau de conceptualisation d'étudiants en premier cycle universitaire.

2.2. Méthode d'analyse des résultats

Les réponses ont d'abord été catégorisées selon le type de raisonnement opéré. Nous avons ensuite tenté de comprendre ces raisonnements et, pour finir, nous les avons comparés à ceux produits et répertoriés dans la littérature par de jeunes enfants de manière à repérer des congruences ou des différences.

3. Résultats et discussion

Les différentes erreurs relevées sont nombreuses et variées. Nous catégoriserons ici celles qui concernent la confusion engendrée par la règle du COD antéposé et d'autres très hétéroclites conséquentes à un phénomène de surgénéralisation. Mais il y en a eu d'autres. Nous avons pu observer par exemple des confusions concernant la nature des mots sur « tout », qui était analysé comme un adjectif et non un adverbe et perdait ainsi son invariabilité, ou sur des participes présent identifiés comme des adjectifs verbaux en « ant » qui étaient alors accordés avec le nom qu'il qualifiait (*Marguerite*, **feignante* vs *feignant*). Nous avons encore pu observer des erreurs relevant de l'ignorance du subjonctif imparfait (**hésita* vs *hésitât*), d'une analyse fonctionnelle de la phrase erronée (**a-t-elle échappée* vs *a-t-elle échappé* parce que « elle » est analysé comme un COD) ou d'une méconnaissance orthographique (**leurs* vs *leur* parce que c'est un pronom au pluriel).

3.1. Les confusions concernant la règle du COD antéposé

Dans la phrase du texte « *Jeanne n'avait pas oublié cette tradition, plus ancienne que la guerre, de resservir au repas suivant l'assiette qui n'avait pas été fini.* », nombreux (presque tous) sont les étudiants qui ont relevé, corrigé (*finie*) et expliqué justement la graphie proposée. Néanmoins, certains ont été capables de corriger l'erreur mais non d'argumenter leur révision. Nous supposons que la correction relève d'une compétence visuographique qu'on pourrait assimiler à celle de l'expert comme le souligne Largy (1995) qui a démontré que les experts ont souvent recours à une procédure automatisée et sont très sensibles à la plausibilité de configurations fréquentes. Ainsi, ils règlent des questions orthographiques en s'appuyant visuellement sur des configurations proximales susceptibles de les induire en erreur comme par exemple : *ils les timbres*, à cause de l'emploi plus fréquent de *timbre* comme un substantif plutôt que comme un verbe. Dans ce cas, le choix graphique du « s » comme marque du pluriel témoigne d'une procéduralisation de type condition-action qui se caractérise par une accélération du traitement : la récupération en mémoire se substitue à l'utilisation de la procédure. Dans notre cas, il est fort probable que la proximité des unités lexicales *assiette*, *été* et *fini* ait activé une récupération du « e » pour corriger *fini*. Il s'agit alors d'expliquer cette présence malgré celle de *avait*, configuration suffisamment longue (cinq lettres) pour ne pas être omise. Les réflexions métagraphiques des étudiants nous éclairent sur les éléments convoqués pour justifier leur correction. Les étudiants ont opté en majorité pour le recours à la règle de l'accord du participe passé, employé avec l'auxiliaire avoir, avec le COD si celui-ci est placé avant le verbe.

Exemples :

c'est le participe passé du verbe « finir » employé avec l'auxiliaire avoir. Ici, le COD du verbe « finir » est placé avant le verbe. Le COD est le nom féminin singulier « assiette ». Par conséquent, le verbe « finir » s'accorde avec son COD et s'écrit avec un « e » : finie.

« fini » est un participe passé utilisé au plus que parfait avec l'auxiliaire avoir. Il est lié au sujet « l'assiette » qui est repris par le COD « qu' ». Le COD se trouvant avant le participe passé, il s'accorde et prend ici la marque du féminin donc la bonne réponse est « finie »

fini est un participe passé et s'accorde avec le COD s'il est situé avant l'auxiliaire. Ici, le COD est « qui » faisant référence à « l'assiette ». Fini prend donc la marque du féminin.

La même règle semble être à l'origine des explications relatives à la correction de *interprétaient* pour *interprétait* dans la phrases « *Les plus audacieux lui posaient des questions auxquelles elle répondait par de vagues signes de tête et de main, si délicats qu'on aurait dit de la porcelaine en mouvement. Chacun les interprétait comme il le voulait.* » Ici, la proximité d'une marque de pluriel (*les*) avec le verbe a activé une plausibilité de configuration, à savoir celle des marques de pluralité dans la chaîne d'accord qui est sans doute la raison de la mise au pluriel du verbe. Dans un premier exemple d'explication, (« *chacun a interprété quoi ? les signes. On accorde le verbe parce que « les signes » est le COD* » (a corrigé « *interprétaient* » dans le texte)), l'auteur a omis de prendre en compte le temps du verbe : il s'agit d'un raisonnement de surgénéralisation qui consiste à appliquer une règle sans cibler les cas concernés. Dans un second exemple d'explication (« *On peut se poser la question « il interprétait quoi ? » Réponse : les vagues signes de tête et main. Donc le verbe s'accordant avec le sujet « ils ». Correction : interprétaient* »), l'auteur entremêle deux préceptes : d'abord, il se réfère de manière implicite à l'antéposition du COD, mais ensuite il rappelle l'accord du verbe avec son sujet et pour donner une forme de cohérence à son raisonnement, il transforme la fonction COD proposée de « *les vagues signes de tête et main* » en sujet « *ils* ».

Les règles concernant l'accord avec *avoir* se sont mises en place au fil des siècles et permettraient, en *réception*, d'éviter toute équivoque comme l'expliquent Pellat et Andrieux-Reix (2006 : 7-24) : « *quand l'objet antéposé est un pronom personnel ou un pronom relatif, l'accord du participe passé indique explicitement sa relation avec cet objet saillant, et,*

au-delà, avec son antécédent. ». Les exemples proposés montrent en revanche qu'en *production*, l'accord du participe passé génère de grandes confusions, même chez l'adulte.

3.2. Les phénomènes de surgénéralisation

Intéressons-nous à présent à d'autres témoignages de raisonnement, particulièrement surprenants. En effet, ils révèlent, non plus la manifestation d'une confusion, finalement assez banale, mais celle d'une *surgénéralisation*, induite par un processus de généralisation des règles (ici apprises ou remémorées lors des cours prodigués). D'abord, nous les transcrivons en les catégorisant en fonction de la référence convoquée et, ensuite, nous procéderons à une analyse globale.

- La règle concernant l'adjectif verbal en « ant » et le participe présent
« Marguerite expliqua que son amie avait été victime dans son enfance d'un traumatisme qui l'avait rendu muette, elle qui avait été une enfant éloquente, mais elle comprenait tout ce qu'on lui disait avec une vive intelligence. »

Révisions proposées :

- « Éloquente » : la graphie exacte est « élocante » car c'est un adjectif verbal
- « Éloquente » : est un adjectif et non le participe présent éloquent.
Donc le « qu » devient « c », élocante.

- La nouvelle orthographe

Révisions proposées :

- « Aussitôt » : dans la nouvelle orthographe, l'accent circonflexe disparaît : aussitôt, toutefois, les deux versions peuvent coexister.
- « Elle avait cru » : on peut ajouter un accent circonflexe sur le verbe au participe passé « croire » donc « elle avait crû ». Cet accent est maintenu dans la nouvelle orthographe sur certains verbes comme « croire ».
- « Elle avait crû » : « crû » prend un accent circonflexe pour ne pas être confondu avec l'adjectif cru (un aliment cru)

▪ L'adverbe « tout » devant un adjectif

Révision proposée :

- « Toute » : *tout l'attention : tout utilisé en adverbe est invariable, seule il s'accorde uniquement s'il est placé devant un adjectif féminin commençant par une consonne ou un h aspiré. Or, ici, le « l' » fait office de liaison mais c'est la lettre a qui ressort à la prononciation.*

▪ L'accord du verbe

Révisions proposées :

- « La comtesse Du Breuil cru comprendre » : *crue car sujet au féminin, mais ne s'accorde pas au sujet dans « elle avait cru »*
- « La comtesse Du Breuil cru comprendre » : « cru » s'accorde en genre avec le sujet qui est « la comtesse du Breuil » donc « cru » prend un « e », d'où « crue »

▪ L'accord de l'adjectif de couleur nuancé

- « Les plus audacieux lui posaient des questions auxquelles elle répondait par de vagues signes de tête et de main »

Révision proposée :

- « Vagues signes » : *l'adjectif vague nuance le nom signe, ils sont invariables*

Ces exemples permettent de mettre en exergue la logique des étudiants et le type de justifications qui se cache derrière une erreur : « un raisonnement solidement erroné, un questionnement, une application de règle enseignée, une connaissance progressivement mobilisée » (Brissaud, Cogis, 2011 : 46). Dans les révisions proposées par les étudiants, nous retrouvons des justifications qui s'appuient sur un « raisonnement solidement erroné » : ce sont celles qui concernent l'accord du verbe et qui rappellent des raisonnements d'enfants du primaire (*Elle voit la maison : « j'ai mis un « e » à « voit » parce que c'est elle, et elle c'est une fille*, tiré de Brissaud et Cogis, 2011). Les autres justifications concernent « une application de règle enseignée », voire « une connaissance progressivement mobilisée » (puisque nous ne savons pas si les règles ont été découvertes ou remémorées lors des cours

prodigués). On peut alors observer que, « *les raisonnements métalinguistiques (des élèves) [de ces étudiants] montrent qu'ils commettent des erreurs parce qu'ils interprètent les règles enseignées avec leurs capacités cognitives du moment et non pas parce qu'ils ne font pas attention* » (Cogis, 2008 : 197). En effet, le choix des « erreurs » identifiées témoigne d'une forte concentration des étudiants qui semblent avoir analysé le texte en mobilisant activement les règles enseignées. Cependant, ils les ont *interprétées* parce qu'ils n'ont pas été en mesure de les considérer dans leur totalité : leurs *capacités cognitives du moment* ne leur ont pas permis d'appliquer une règle dans son cadre particulier (à savoir, précisément, en considérant la nature et la fonction des unités lexicales). Ils ont alors procédé à un phénomène de *surgénéralisation* (c'est-à-dire qu'ils généralisent la règle quel qu'en soit le contexte), même phénomène de *surgénéralisation* que l'on rencontre chez l'enfant très jeune, en début d'apprentissage, quand ils s'expriment au cours d'entretiens métagraphiques :

« Marie-Aude (CM1) se présente à son correspondant par « j'aime bien faire des lettre » et quand on lui demande de justifier le singulier de « lettre », elle explique : *c'est qu'une lettre que je vais faire au début et après peut être j'en ferai d'autres, j'écris qu'une lettre pour l'instant, je vais pas en faire plusieurs, alors je mets pas de /s/ à la fin.* » (Bousquet, et al., 1999 : 30).

« Je me bats avec des taureau : « je n'ai pas mis de x à taureau parce que ça voudrait dire qu'il y en beaucoup. Mais moi je voulais que 4 taureaux et 4, c'est pas beaucoup. » (Cogis : 2008).

Ces entretiens métagraphiques fournissent de précieux renseignements car ils permettent au chercheur de comprendre les opérations cognitives de l'apprenant. Cependant, comme le souligne Massonnet (1998 : 231), ils permettent aussi à l'apprenant lui-même « *d'accéder aux opérations mentales qu'il met en œuvre pour appréhender la fonctionnalité des éléments linguistiques qu'il utilise quand il écrit* ». Elle ajoute (232) : « [il] peut ainsi prendre de la distance par rapport à ce qu'il a fait mais aussi par rapport à ce qu'il sait, – savoir sous-jacent du faire – et, enfin, par rapport à ce qu'on lui a dit du fonctionnement du système écrit. »

Nous pensons que les explications données par les étudiants pourraient s'apparenter aux entretiens métagraphiques, non seulement sur la forme, comme nous l'avons montré, mais aussi, comme matériel didactique susceptible de favoriser l'acquisition de l'orthographe.



Ces exemples nous laissent perplexes du fait de l'incohérence des raisonnements qui semblent vouloir trouver un arrangement avec des règles mémorisées ou de l'observation de phénomènes de surgénéralisation très proches de ceux constatés chez le jeune enfant. Il est vrai que la compétence orthographique est longue à acquérir, et spécifiquement la morphographie. En effet, le verbe, en particulier, est « un véritable “bastion” orthographique » (Cordary, 2010 : 78) parce qu'il est susceptible de contenir à lui seul toutes les désinences flexionnelles possibles. Dans *les pages qu'il a lues*, par exemple, « l » est un phonogramme, « u » un morphogramme de désinence de temps, « e » un morphogramme de genre et « s » de nombre, le morphogramme de personne est porté par l'auxiliaire « a » *vs* « as ». Pour être en mesure d'accorder le verbe, il est nécessaire d'abord de l'identifier comme verbe, de repérer le mot susceptible d'activer l'accord et qui n'est pas toujours le sujet de l'action (dans le cas de l'accord du participe passé utilisé avec l'auxiliaire avoir avec le COD antéposé), de définir son temps et son mode (*je viendrai vs je viendrais*) et de connaître toutes les désinences flexionnelles (*je prends vs *je prens*). Repérer le mot activateur de l'accord est aussi source de difficultés multiples car il faut en général le sélectionner dans un groupe nominal et repérer ses marques morphosyntaxiques et ce, malgré les différents éléments distracteurs ou désactivants (Jaffré et Bessonnat, 1993) qui rompent la chaîne d'accord.

La compétence orthographique est longue à acquérir et les justifications métagraphiques que nous avons exposées témoignent de la complexité du système, « *la morphographie constitue sans doute une des difficultés majeures dans l'apprentissage de l'orthographe française,*

et peut être encore une cause non négligeable d'erreurs chez le scripteur adulte expert » (Pellat et Teste, 2004 : 89). Mais elles signalent aussi une proximité de raisonnement entre l'étudiant de niveau L3 et l'enfant de niveau élémentaire. Cela montre l'universalité du raisonnement. Ce constat nous interroge sur l'efficacité de nos méthodes d'enseignement. Nous nous demandons s'il ne faudrait pas reconsidérer nos choix didactiques en partageant, par exemple, cette étude avec nos futurs étudiants de manière à les éveiller à ces phénomènes universels et ainsi leur permettre d'en prendre conscience, de s'en méfier et de développer des stratégies susceptibles de les en préserver.

Références bibliographiques

- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonet, J., Jaffré J-P (1999), « Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs », *Revue française de pédagogie*, 126, 23-37.
- Brissaud, C., Cogis, D., (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*, Paris : Hatier
- Cogis D., (2004), « Une approche active de la morphographie. L'exemple d'une séquence sur l'accord de l'adjectif », *Lidil*, 30, 73-86.
- Cogis D., (2008), « Morphographie et didactique, au carrefour des recherches », Brissaud, C., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C., *Nouvelles recherches en orthographe*, Paris, Éditions Lambert-Lucas, 180-202.
- Cordary, N., (2010), « L'orthographe du participe passé : les entretiens métagraphiques pour évaluer et comprendre les difficultés des élèves en classe de seconde », *Synergies France*, 6, 77-84.
- David, J., (2002), « Articulation entre étude de la langue et lecture », *Les journées de L'ONL : La formation à l'apprentissage de la lecture*, Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- David, J., (2003), « La dimension orthographique dans les écrits des jeunes enfants », in Guyon, O., Jaffré, J.-P., Fijalkow, J., *Les dossiers des sciences de l'éducation : L'orthographe, une construction cognitive et sociale*, 9, 29-39.

- Fayol, M., (2006), « L'orthographe et son apprentissage », *Les journées de L'ONL : Enseigner la langue. Orthographe et grammaire*, Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 55-73.
- Ferreiro, E., (1988), « L'écriture avant la lettre », in Sinclair, H., *Psychologie d'aujourd'hui. La production de notations chez le jeune enfant*, Paris : PUF, 17-70.
- Gombert, J.-E., (2002), « Psychologie cognitive et apprentissage de la lecture », Montagner, H., (dir.), *L'Enfant : la vraie question de l'école*, Paris : Odile-Jacob, 288-290.
- Jaffré, J.-P., (1995), « Compétences orthographiques et acquisition », in Ducard, D., Honvault, R., Jaffré, J.-P., *L'orthographe en trois dimensions*, Paris : Nathan, 93-158.
- Jaffré, J.-P., (1997), « Des écritures aux orthographes : fonctions et limites de la notion de système », in Rieben, L., Fayol, M., Perfetti, C., *Des orthographes et leur acquisition*, Paris : Delachaux et Niestlé, 19-31.
- Jaffré, J.-P., Bessonnat, D., (1993), « Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques », *Pratiques*, 77, 25-42.
- Largy, P., (1995), *Production et gestion des erreurs en production écrite : le cas de l'accord sujet/verbe. Étude chez l'adulte et l'enfant*, Thèse de doctorat (Psychologie), Dijon : Université de Bourgogne.
- Lefrançois, P., (2003), « Comment résout-on les problèmes orthographiques liés aux homophones au primaire ? », in Guyon, O., Jaffré, J.-P., Fijalkow, J., *Les dossiers des sciences de l'éducation. 9 : L'orthographe, une construction cognitive et sociale*, 67-76.
- Lucci, V., Naze, Y., (1989), *L'orthographe des français*, Paris : Nathan.
- Manesse, D., Cogis, D., (2007), *Orthographe à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Masonnet, J., (1998), « Interactions orales pour apprendre comment fonctionne l'écriture », *Repères*, 17, 230-239.
- Pellat, J.-C., Andrieux-Reix, N., (2006), « Histoire d'É ou de la variation des usages graphiques à la différenciation réglée », *Langue française*, 151, 7-24.
- Pellat, J.-C., Teste, G., (2004), « Morphographie et production d'écrits au cycle 3 des écoles », *Lidil*, 30, 87-100.
- Pellat, J.-C., et al., (2009), *Quelle grammaire enseigner ?* Paris : Hatier.

2

La grammaire au petit trot



Martin Riegel

Université de Strasbourg, LiLPa, Équipe SCOLIA

*Chère grammaire, belle grammaire, délicieuse grammaire, fille,
épouse, mère, maîtresse et gagne-pain des professeurs ! Tous les
jours je te trouve des charmes nouveaux !*

Don Léopold Auguste (*Le Soulier de Satin*)

De l’ancien au nouveau. Une mise au point sur l’adjectif substantivé dans la GMF

La *Grammaire méthodique du français* (Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R., 2009 [1994], désormais GMF) n’accorde que deux courts paragraphes aux « adjectifs substantivés » (désormais AS), employés tels quels comme des noms, donc sans recours à l’affixation¹, comme dans la demi-douzaine d’exemples suivants :

- (1) Les grands sont plus sujets aux lombalgies que les petits
- (2) Il se sentait un creux dans l’estomac
- (3) Le cru et le cuit (titre de l’ouvrage de Lévi-Strauss)
- (4) De l’art de joindre l’utile à l’agréable
- (5) Tout son discours, c’est du creux !
- (6) J’en viens maintenant à l’essentiel de mon propos

Cette présentation sommaire des AS comme autant d’instances du processus général de conversion Adj → N m’inspire aujourd’hui un sentiment rétrospectif d’inachevé teinté d’insatisfaction, puisque j’en ai été l’auteur. Je voudrais donc, dans cette contribution dédiée en amical hommage à Jean-Christophe Pellat, qui a largement contribué à l’élaboration et à la rédaction des développements consacrés à la morphologie et à l’accord de l’adjectif dans cette

1. Les noms construits par suffixation d’une base adjectivale sont pratiquement tous des noms de propriété en *-eur*, *-(i)té*, *-esse*, *-ise*, mis à part quelques désadjectivaux en *-isme* / *-iste* qui dénotent des systèmes et leurs partisans (*amoralisme* / *-iste*) et d’un hapax en *-ron* (*laide-ron*).

grammaire, examiner d'un peu plus près le cas de ces adjectifs « nominalisés » sans modification de leur forme phonologique. Il s'agira essentiellement de rectifier, de compléter et d'affiner l'analyse qui en a été proposée, compte tenu de certains aspects demeurés dans l'ombre². Et ce dans les limites, quantitatives et qualitatives, du volume et de la profondeur d'analyse qu'une grammaire globale du français peut raisonnablement consacrer à ce type de dérivation lexicale, également à l'œuvre dans les autres catégories grammaticales.

1. L'état de la question dans la GMF (2009)

Le problème des noms issus de la conversion d'un adjectif est traité à deux endroits de la GMF. D'abord dans la deuxième partie de la section 3.1. (*Le nom, partie du discours*) du chapitre VII (*Le groupe nominal : déterminants, nom et pronoms*) comme une sous-catégorie morphologique de la catégorie générale des noms :

Par conversion (XX : 3.4.), des mots appartenant à d'autres classes peuvent acquérir le statut lexical et syntaxique de nom (1.2.). De nombreux adjectifs, au départ épithètes d'un nom ensuite effacé, ont donné naissance à de véritables noms : *Enlevez le gras de la viande* – *Les gros mangent les petits* – *Les joueurs se sont mis au vert* – *Il n'a plus un rond* (fam.) – *Il prêche le faux pour savoir le vrai* – *Il faut aller à l'essentiel.* » (p. 320-321).

Suit une remarque qui met en garde contre l'assimilation à des AS d'adjectifs épithètes « anaphoriques » dont le nom recteur a été ellipsé :

2. On se gardera cependant d'assimiler aux véritables noms par conversion comme *un imperméable, un acide, une capitale, l'imaginaire*, etc., les adjectifs des séquences Dét – Adj qui résultent en fait de l'effacement d'un nom qui reste toujours contextuellement récupérable et dont ils portent les marques de genre et de nombre : *Les gros poissons mangent les petits (poissons)* – *Je prends le petit* (dit en désignant un objet parmi d'autres).

2. Compte tenu aussi, bien sûr, de l'apport critique des études qui ont paru sur le sujet depuis la première édition de la GMF (1994) et dont je n'ai pas pu ou su tenir compte dans l'élaboration de la dernière (2009).

Cette description des AS trouve un utile complément sémantique dans le chapitre XI (*L'adjectif et le groupe adjectival*), dont la section 3.2. (*La catégorie sémantique des propriétés et des états*) explique de façon plus précise leur emploi dénominatif à la lumière de la dépendance référentielle qui caractérise les adjectifs (voir ci-dessous 2.3. et 2.4.) :

Ainsi s'explique qu'un adjectif substantivé ne renvoie jamais à la seule propriété qu'il dénote, mais

- soit à une classe d'entités définie par un ensemble de traits comprenant cette propriété et surtout un support nominal généralement restituable : *un jeune, un rapide, une blonde*, etc. désignent *un (homme) jeune, un (train) rapide, une (femme / cigarette / bière) blonde*, etc. ; donc à des catégories de personnes et d'objets dont le sens originel de ces adjectifs est loin d'épuiser la définition ;
- soit à la classe de tous les référents qui vérifient la propriété (*Paul aime le moderne / l'ancien = ce qui est moderne / ancien*) ou à ce qui dans un objet particulier vérifie cette propriété (*l'inquiétant / le drôle de l'affaire = ce qui est inquiétant / drôle dans l'affaire*) » (p. 617).

2. Deux catégories grammaticales et un procédé morphologique

Si l'on considère que les AS illustrés par les exemples (1-6) relèvent fondamentalement de la conversion et que ce procédé est susceptible de produire plusieurs types d'AS, il faut au préalable s'entendre sur la définition

- du procédé morphologique dérivationnel spécifique qu'est la conversion ;
- de l'unité lexicale de base qu'est le mot, car dans l'optique associative qui est celle de la GMF en matière de morphologie (et ailleurs !), les unités de base des procédures dérivationnelles sont des mots ;
- de l'adjectif et du nom, catégories respectives de départ et d'arrivée de la conversion.

2.1. La dérivation par conversion

La conversion est le plus simple et le plus économique des procédés de dérivation puisqu'à partir d'un mot de base, elle produit

un nouveau mot de même forme phonologique, mais de sens différent et appartenant à une autre catégorie grammaticale (GMF : 908) :

[...] un terme change de catégorie grammaticale (et donc de sens) sans changer de forme³. Dans *le rouge de la colère*, le nom *rouge* est obtenu par simple recatégorisation grammaticale de l'adjectif *rouge*, par opposition à *la rougeur des joues*, où le nom *rougeur* est créé par la suffixation du même adjectif. Sémantiquement, la conversion n'est pas fondamentalement différente de la suffixation et de la préfixation, puisqu'elle permet en gros d'effectuer les mêmes types de construction de sens nouveaux : passage du nom dénotateur de l'objet (*l'orange*) à la propriété typique (l'adjectif *orange*), cette sélection pouvant extraire de la base diverses caractéristiques (p. ex. *un administratif*, *un scientifique*, etc.) ; conversion de la forme adjectivale en un nom de propriété (*gris* / *Le gris lui va bien*) ; formation de verbes dont les bases, si elles sont nominales, représentent différents rôles sémantiques (*singer*, c'est adopter un comportement typique du singe, *buriner*, c'est effectuer un travail où le burin sert d'instrument, etc.) et qui, si elles sont adjectivales, dénotent l'état dans lequel entre le sujet (*grand* → *grandir*, *blanc* → *blanchir*).

2.2. *Le mot*

Pour la GMF le mot, unité de base de notre « dictionnaire mental », constitue aussi « l'unité de base du système grammatical et dénominatif que forme la langue » : « Pour l'immense majorité des mots, leur caractère préconstruit est à la fois d'ordre **grammatical** (ils appartiennent à une partie du discours : nom, verbe, adjectif, etc.) et **dénominatif** (ils dénotent un type de référent, Ch. XXII : 1). » (GMF : 888). D'où sa définition, particulièrement robuste en grammaire et cruciale en morphologie dérivationnelle, sous la forme d'un faisceau de trois propriétés intrinsèques⁴ :

- une forme phonique ;
- un sémantisme (sens lexical) ;

3. Formulation très maladroite, qui peut laisser entendre qu'à l'issue de la conversion on aurait affaire au même mot et non pas à la production d'un nouveau mot. Pour une présentation détaillée du procédé, voir p. ex. Kerleroux (1999).

4. Sur ce point, voir également Kerleroux (1999 : 95-98).

– une appartenance catégorielle.

C'est donc sur ces trois dimensions qu'opère la conversion en modifiant la catégorie grammaticale et le sens lexical du mot de départ tout en conservant sa forme phonologique, p. ex. pour passer de l'adjectif *vieux* dénommant la propriété d'avoir un âge avancé aux noms (*le / les*) *vieux*₁, pour désigner des personnes d'un âge avancé, et (*le*) *vieux*₂ pour renvoyer à tout ce qui a la propriété d'être vieux.

2.3. *Le nom commun*

Le statut catégoriel du nom commun est facile à définir. Morphologiquement, il « est pourvu d'un genre (masculin ou féminin) qui lui est inhérent et varie en nombre (singulier ou pluriel) selon les choix communicatifs du locuteur » (GMF : 320). Syntaxiquement, il constitue « l'élément central du groupe nominal : il y est régulièrement précédé d'un déterminant et peut être accompagné de modifieurs » (*ibid.*), sous la forme d'adjectifs épithètes antéposés et postposés, groupes prépositionnels et relatives postposées. Sémantiquement, les noms dénotent (GMF : 321-322) :

les êtres (*garçon, caniche*) et les choses (*arbre, marteau*) [mais aussi] les propriétés (*courage*), les états (*fatigue*), les sentiments (*déception*), les procès (*lecture*), les relations (*antériorité, voisinage, cause, opposition, etc.*) et les quantités (*multitude, dizaine, etc.*) [...]. En fait, tout objet de pensée, quelle que soit sa catégorie ontologique, peut revêtir une forme nominale. L'hétérogénéité sémantique des noms se ramène à un seul commun dénominateur : ils renvoient à des réalités notionnelles (des concepts) de tous ordres, mais qui ont en commun d'être conçues comme des « objets de pensée » que l'on peut évoquer en tant que tels.

La diversité des concepts sous-jacents à la classe des noms communs se traduit par la multiplication des sous-catégories, caractérisées par des restrictions combinatoires notamment dans le choix des déterminants : noms comptables / massifs, noms animés / non animés, noms d'individus / collectifs, etc. Ainsi, à partir de l'adjectif *rouge* se sont formés par conversion, entre autres, un nom de couleur (*Le rouge est la couleur des coquelicots*), plusieurs noms de matière (*Elle*

se met du rouge aux lèvres / Il boit du rouge) et un nom d'individu (*Dites, maman, c'est un rouge, cet instituteur ? Mauriac GLLF*).

2.4. L'adjectif

Qu'il soit qualificatif ou relationnel, l'adjectif se caractérise par son caractère dépendant, aux plans syntaxique, morphologique et sémantique, par rapport au support nominal auquel il se rapporte. Syntaxiquement, il en est l'épithète (*un chat agile*) ou en prédiqué comme attribut (*Ce chat est agile*). Morphologiquement, ce rapport est marqué par l'accord qui lui impose le genre et le nombre de ce partenaire syntaxique. Cette double dépendance est la contrepartie de son absence d'autonomie sémantico-référentielle⁵ (GMF : 616-7) :

Contrairement aux noms ordinaires (VII : 3.2.), les adjectifs qualificatifs [...], renvoient à des propriétés et à des états, c'est-à-dire à des concepts descriptifs dépourvus d'autonomie référentielle. Ainsi s'explique :

- que les adjectifs qualificatifs ne puissent pas, comme font les noms de personnes ou d'objets, déterminer directement des occurrences particulières référentiellement autonomes mais que leurs occurrences sont nécessairement repérées par rapport à l'entité support qu'ils caractérisent : *Le pont enjambe un fleuve* vs *Le pont enjambe *un profond* – **C'est un profond* vs *C'est un fleuve profond* ; mais *Le pont enjambe un fleuve profond* – *Le fleuve est profond*

Comme l'occurrence d'un adjectif est fondée sur celle de l'entité support qui vérifie la propriété qu'il dénote (il n'y a occurrence de *nouveau* que si *quelqu'un* ou *quelque chose est nouveau*), sa conversion nominale associée à la conversion catégorielle une reconfiguration sémantique qui intègre son sémantisme dans celui d'une entité nominale dotée d'autonomie référentielle, personne, objet, matière, etc. : *Nous étions à l'étude, quand le proviseur entra, suivi d'un nouveau* (Flaubert) – *L'humanité ne comprend bien le nouveau que s'il prend la suite de l'ancien* (Bergson).

5. Sur la dépendance référentielle de l'adjectif, voir Riegel (1985 : 80-81 et 88-97 ; 1993 et 1996).

3. Un même procédé, plusieurs types d'AS

Les AS sont le résultat d'une conversion catégorielle qui crée un nom à partir d'un adjectif sans en changer la forme phonologique. Cette procédure est guidée par une visée sémantique qui intègre le sémantisme de l'adjectif dans la formation d'un nouveau sens lexical qui entraîne l'acquisition d'une nouvelle appartenance catégorielle, nominale en l'occurrence. Par exemple, la propriété dénotée par les adjectifs *pauvre* et *riche* permet de dénommer deux types d'êtres humains définis par cette propriété sous la forme des substantifs correspondants *le(s) pauvres* et *le(s) riche(s)*⁶. Au résultat, ces AS acquièrent les propriétés lexicosyntaxiques de la sous-catégorie des noms comptables humains, tout en conservant certaines propriétés « résiduelles » de leur catégorie d'origine (*Dans notre société, les plus riches / les riches à millions vivent aux dépens des plus pauvres*). Dans cette perspective, une grammaire linguistique pourra distinguer cinq types d'AS.

3.1. Les AS humains

Les AS les plus étudiés dans la littérature, car les plus nombreux, sont ceux désignant des personnes. Ils résultent d'une conversion par focalisation (Corbin 1991 : 77) qui dénomme des types d'êtres humains d'après la caractéristique saillante (physique, comportementale, socioculturelle, etc.) dénotée par l'adjectif : *Le bon, la brute et le truand* (titre de film). En extension, on passe de la propriété à la classe des êtres humains dont elle constitue la propriété définitoire : *les malades / bien portants* – *les blancs / noirs* – *les gros / maigres* – *les braves, courageux* vs *les lâches, peureux* – *les sages / les fous*, etc. Les grammaires ont tout intérêt à proposer des exemples illustrant la spécificité des déterminants et des

6. Si le sens lexical visé est celui du procès qui consiste à acquérir la propriété dénotée par un adjectif (p. ex. *blanc*) ou à la conférer à une entité, le résultat sera un verbe (*blanchir*) respectivement intransitif (*Ses cheveux blanchissent*) et transitif direct (*L'âge blanchit les cheveux*).

modificateurs (adjectivaux, prépositionnels, relatifs) ainsi que la variation en genre, sans oublier la gradation, toutes typiques de la catégorie des AS humains :

(7) Une précieuse ridicule – Un bavard trouvera toujours une plus bavarde que lui – Au royaume des aveugles les borgnes sont rois – La fortune sourit aux audacieux – Quelques petits jouent dans la cour des grands – Les absents ont toujours tort – la liste des présents – la paix des braves – Tu te débrouilles comme un bleu (un novice) – Il a retrouvé sa belle inconnue.

On notera aussi que nombre d'AS proviennent d'adjectifs verbaux (eux-mêmes issus de la conversion en adjectifs de participes présents et passés)⁷ :

(8) *un survivant* – *un militant de la première heure* – *son assistante préférée* – *une voyante réputée*

(9) *un(e) employée* – *un naufragé* – *un rescapé* – *une ingénue libertine* vs *une libertine ingénue* – *les nantis* / *les défavorisés*.

3.2. Les AS animés non humains

La conversion par focalisation a également produit un certain nombre d'AS noms d'animaux, une opération généralement favorisée par l'existence d'une dénomination synonyme où l'adjectif fonctionne comme épithète (*une (mouette) rieuse* – *un (pigeon) ramier* – *un escargot petit gris* ou *petit gris*), dont l'AS hérite alors du genre. Témoin l'article *persan* du *Grand Larousse de la langue française* :

(10) *Chat persan*, ou substantiv., *un persan*, type de chat à poils longs et soyeux, de couleurs diverses : *Persan bleu, blanc, crème* (GLLF)

et la définition de *sacré de Birmanie* / *birman* dans une encyclopédie en ligne :

(11) Le *sacré de Birmanie* ou *birman* est une race de chats originaire de la France. (wikipedia.fr)

7. Sur les adjectifs verbaux et leur conversion nominale, voir Riegel (2009 : 332-333).

3.3. Les AS comptables non animés

Les AS dénomment aussi les entités comptables concrètes que sont les objets naturels ou fabriqués, et ce toujours par focalisation du sémantisme d'un adjectif comme propriété définitoire :

- (12) *Un creux* : partie creuse, cavité (le creux d'un tronc d'arbre, le creux d'une vague) – deux blancs (d'œuf) – le haut et le bas du tableau – Il était couvert de bleus (marques de contusion sur la peau) – un rond : objet en forme d'anneau ou de couronne : tracer un rond (figure en forme de cercle), n'avoir plus un rond (sou, pièce de monnaie) en poche, rond de serviette, rond de bière, faire des ronds de jambe (mouvements de danse en forme de cercle) – Ce tableau est un faux – un crasseux (peigne, en argot) – la famille des épineux.

L'adjectif converti n'ayant pas de genre inhérent et n'en héritant pas davantage d'un support nominal, son genre par défaut est le masculin. Sauf lorsqu'il apparaît aussi comme épithète dans une expression synonyme N – Adj dont il garde alors le genre de la tête nominale :

- (13) *un (fromage) bleu* – *une (salade) frisée* – *une (ville / lettre) capitale* – *une (cigarette / bière) blonde* – *une (route) nationale / départementale* – les (élections) régionales / cantonales vs la présidentielle – *une (auto) décapotable* – *un (vêtement) bleu de travail / de chauffe* – *un (vêtement) imperméable* – *un (élément) praticable* (décor réel et utilisable comme tel) – *un (verbe) performatif explicite*.

Les adjectifs verbaux se prêtent facilement à ce type de conversion :

- (14a) *un couteau tranchant / le tranchant du couteau* – *un client collant / des (bas) collants roses* – *une analyse pénétrante / une (voie) pénétrante*
(14b) *une jupe raccourcie / un raccourci* – *la langue écrite / un (document) écrit, un (examen) écrit*.

3.4. Deux sortes d'AS massifs ?

3.4.1. Les AS de matière

Les adjectifs qui dénotent la consistance (*mou*), la couleur (*rosé*) et le mode de traitement (*réchauffé*) ou de fabrication (*cousu, synthétique*)

des substances se prêtent à la conversion pour former des AS dénommant les types de matières qui présentent ces propriétés :

- (15) *Les chats aiment le mou (viande) – du croquant (cartilage), du fondant – une construction en dur (matériau) – le gras et le maigre du jambon – du blanc du poulet – Il a longtemps travaillé dans le textile / le synthétique – C'est du cousu main – Il nous a servi du réchauffé*
(16) *Il fume du (tabac) gris – de la (drogue) blanche – du (vin) blanc / rouge / rosé / mousseux / pétillant*

Comme les noms de matière ordinaires, ils renvoient à une substance massive en tant que telle (en emploi générique avec l'article défini singulier), à une quantité indéterminée de cette substance (avec l'article dit « partitif ») ou déterminée comme partie constitutive d'une entité concrète (avec l'article défini et une expansion partitive) :

- (17) *Il préfère la bière au vin / le blanc au rosé*
(18) *On fait du fromage avec du lait / du bleu avec du lait de brebis*
(19) *Le tabac de ces cigarettes est très aromatique / Le fondant de ce dessert est délicieux*

3.4.2. Les AS de domaine adjectival⁸

Reste un dernier type d'AS qui depuis quelques années a fait couler pas mal d'encre⁹ et qu'illustrent les trois emplois suivant empruntés au titre d'articles consacrés à la question : *C'est du joli ! – l'important – l'essentiel de mon propos*. On ne peut qu'être frappé par la similitude de comportement de ces AS avec les noms massifs (et donc les AS massifs de la section précédente), mais aussi avec les noms de propriété comme *la beauté* et *la drôlerie*, à la spécificité près que leur genre par défaut est le masculin :

- | | |
|--------------------------------------|---|
| (20) <i>le – AS</i> | <i>distinguer <u>l'essentiel</u> de <u>l'accessoire</u></i> |
| (21) <i>du – AS</i> | <i>faire du neuf avec du vieux</i> |
| (22) <i>le – AS1 – de – Dét – N2</i> | <i>Le drôle de la situation ne vous a pas échappé</i> |

8. J'emprunte le terme de « domaine » à Schwartze (2012 : 156) qui classe les AS comme *le beau* et *le social* dans la catégorie des « domaines ontologiques ».

9. Pour un point (provisoire !) sur la question, voir Lauwers (2006).

Dans ces trois constructions l'AS renvoie non pas à la propriété dénotée par l'adjectif en tant que telle, comme le ferait le nom de propriété correspondant, mais à la propriété en tant qu'instanciée dans ses occurrences¹⁰. D'où la glose de *Il préfère l'ancien au moderne* par *Il préfère (tout) ce qui est ancien à ce qui est moderne* et de *Seul l'inconnu épouvante les hommes* (A. France) par *Seul ce qui est inconnu ...*. Le genre masculin marque la massification homogénéisante des occurrences de la propriété dénotée par l'adjectif, qui fait abstraction de leurs spécificités ontologiques (concrètes / abstraites, comptables / massives, animées / non animées).

La première construction, le AS, que l'on peut qualifier de « générique », évoque le domaine occurrenceiel de la propriété : en intension, la propriété dans la diversité de ses incarnations ; en extension, l'ensemble virtuel de ses occurrences :

(23) *En toutes choses, il faut se contenter du nécessaire ; le superflu vient par surcroît*

(24) *Le mieux est toujours l'ennemi du bien*

(25) *Il faut savoir marier l'utile à l'agréable*

(26) *Le pire n'est pas toujours sûr* (Claudel)

La propriété adjectivale peut, le cas échéant être sous-catégorisée par des modificateurs : *l'immédiatement observable, le facilement perceptible – joindre l'indistinct poétique au précis scientifique / détester le moderne clinquant et prétentieux du décor – quand l'accessoire veut se faire aussi gros que l'essentiel*.

La deuxième construction, du / de l'AS, renvoie à des occurrences particulières, non autrement définies, qui relèvent du domaine adjectival générique. Ainsi un rédacteur en chef pourra demander à un journaliste : *Je veux non seulement du neuf, mais du sordide, du saignant et du scandaleux* pour évoquer des faits défrayant la chronique où s'incarnent les propriétés dénotées par les adjectifs convertis. Du fait de leur indétermination, ces expressions massifiées

10. Wilmet (2010 : 103) paraphrase *le beau de l'affaire* par « ce qu'il y a de beau dans l'affaire » (elle-même non nécessairement « belle ») et *la beauté de l'affaire* par « le commun dénominateur aux objets beaux qui se retrouve dans « l'affaire » (automatiquement belle) ». Sur l'extension des noms de propriété, voir Riegel (1985 : 88-90).

sont inaptes à individualiser des référents discursifs, comme en témoigne leur résistance à la reprise anaphorique fidèle : ?*Il n'achète que du beau, mais ce beau lui coute cher.*

La troisième construction, où l'AS déterminé par l'article défini singulier est suivi d'un complément partitif en *de* ou *dans*, renvoie également à des occurrences particulières du domaine adjectival générique, mais en les localisant dans une entité individuelle qu'elles caractérisent. D'où les paraphrases partitives de *le drôle de la situation* par *ce qui est drôle dans la situation* ou par *ce qu'il y a de drôle dans la situation* ou encore, sur un mode plus technique, par *l'aspect / la composante / le côté drôle de la situation*. C'est aussi dans cette construction qu'apparaît clairement la différence sémantique entre noms de propriété et AS correspondants, surtout lorsque l'article est précédé du prédéterminant totalisateur *tout* :

(27) *J'ai apprécié toute la cocasserie de la situation*

(28) *J'ai apprécié tout le cocasse de la situation (et il y en a beaucoup / peu / assez)*

Dans (27), c'est la cocasserie comme propriété caractéristique de la situation qui est quantifiée selon la dimension de son intensité, alors que la quantification de (28) porte non pas sur cette propriété, mais sur ses instanciations dans la situation (ce qu'il y a de cocasse dans la situation).



Il y aurait encore beaucoup à dire sur ce dernier type d'AS, car comme on dit aujourd'hui, *c'est du lourd* ! mais les dimensions de cet article ne le permettent pas. D'autant que son objectif était de revoir et compléter l'image que la *GMF* dans sa forme et ses états actuels donne de la catégorie des AS. Et, qui sait, d'en intégrer *l'essentiel* dans une nouvelle édition à venir ? Avis à l'amateur Jean-Christophe, qui sait d'expérience qu'en matière de grammaire(s) il n'y a que *du provisoire*, qui dure... à condition de l'actualiser périodiquement.

Références bibliographiques

- Corbin, D., Corbin, P., (1991), « Un traitement unifié du suffixe *-ier(e)* », *Lexique*, 10, 61-145.
- Kerleroux, F., (1999), « Identification d'un procédé morphologique : la conversion », *Faits de langue*, 14, 89-100.
- Lauwers, P., (2006), *L'essentiel de mon propos : de la conversion à la distorsion catégorielle*, K. U. Leuven, Subfaculteit Taalkunde, Preprint.
- Riegel, M., (1985), *L'adjectif attribut*, Paris, P.U.F.
- Riegel, M., (1993), « Grammaire et référence : à propos du statut sémantique de l'adjectif qualificatif », *L'information grammaticale*, 58, 5-10.
- Riegel, M., (1996), « Les catégories de l'adjectif et du nom : pour une approche ontologique », *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXV, 3, 461-473.
- Riegel, M., (2009), « D'Orthonet à la grammaire et vice-versa : le cas de l'adjectif verbal », in Delcourt, C., Hug, M. (éd.), *Mélanges offerts à Charles Muller pour son centième anniversaire*, Conseil international de la langue française, 320-337.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R., (2009 [1994]), *Grammaire méthodique du français*, PUF, coll. « Linguistique nouvelle » [7^e édition revue et augmentée].
- Schwarze, C., (2012), « *Le vert, les jeunes, l'important* : aspects sémantiques de la conversion adjectif – nom », *Scolia*, 26, 153-170.

Hélène Vassiliadou, Francine Gerhard-Krait et Marie Lammert
Université de Strasbourg, LiLPA, Équipe SCOLIA

Quelle classe grammaticale pour les mots appelés *connecteurs* ?

L'exemple de *c'est-à-dire (que)*

À Jean-Christophe Pellat, tant à cheval sur la grammaire...

Les connecteurs du français forment une classe de mots – que l'on cherche souvent par ailleurs à affilier à diverses parties du discours – dont la fonction est essentiellement discursive et dont l'usage est réglé par des principes difficiles à systématiser. Les connecteurs constituent ainsi un domaine aux frontières mal définies. On en prendra pour preuve la rareté et la prudence des descriptions syntaxiques qu'on en propose. Ce flou définitionnel concerne aussi bien les aspects sémantiques – ce sont des unités dotées d'une signification plus ou moins assujettie au contexte – que syntaxiques, car elles servent globalement à indiquer une fonction ou un lien syntaxique. Bon nombre des unités appartenant au paradigme des connecteurs, par les énigmes grammaticales qu'elles posent, ont été reléguées au rang des « inanalysables des grammaires » (Pop, 1993).

Le connecteur dit « de reformulation » *c'est-à-dire (que)*, auquel cette analyse est consacrée, et plus particulièrement le problème, pris dans une acception traditionnelle, de sa catégorisation grammaticale, illustre parfaitement cette problématique et s'inscrit dans la lignée des préoccupations du récipiendaire de ce volume. En effet, Jean-Christophe Pellat et ses différents collaborateurs ont largement contribué au renouveau du traitement de ces unités récalcitrantes en dédiant un chapitre aux connecteurs en tant que classe à part entière

dans deux ouvrages : dans la *Grammaire Méthodique du Français* (2009, ch. XXIV : § 4) et dans *Quelle grammaire enseigner* (2009, chapitre 3)¹.

Après un rapide examen des différents classements réservés à *c'est-à-dire* dans les grammaires et les dictionnaires (§ 1), nous nous concentrerons sur l'étiquette de *conjonction de coordination ou de subordination*, une étiquette à première vue plus seyante que celle d'*adverbe* (examinée en § 2), mais pas totalement satisfaisante. Si une unité est si difficile à classer, c'est que les classes existantes ne sont pas totalement aptes à l'assimiler, ce qui n'est pas en soi un phénomène nouveau. On peut alors supposer que la nouvelle catégorie des connecteurs apparaît comme étant une bonne solution, même si on a affaire à une classe qui n'est pas encore suffisamment circonscrite. Les tentatives de classement qu'on trouve dans la littérature pointent d'ailleurs un comportement hybride pour les mots appelés *connecteurs*².

1. *C'est-à-dire (que)* : des filiations par approximation

La description grammaticale de *c'est-à-dire (que)*, par le métalangage utilisé, traduit une sorte de compromis qui révèle l'embarras d'une catégorisation univoque : il est ainsi classé tantôt

-
1. C'est ainsi que la GMF établit une liste restreinte de connecteurs dans laquelle sont rangées les conjonctions de coordination et de subordination et une liste plus ouverte dans laquelle figurent tous les mots susceptibles d'assurer l'organisation d'un texte et au nombre desquels se trouve *c'est-à-dire*. Voir aussi Frontier (1997) pour qui les connecteurs constituent véritablement une classe de mots. Van Raemdonck *et al.* (2011) vont même plus loin et renomment les conjonctions de coordination et de subordination *connecteurs coordonnants / subordonnants*. On peut enfin relever que les connecteurs sont au centre des préoccupations des apprenants de FLE, car leur transposition dans leur langue maternelle pose souvent de nombreux problèmes (cf. Giacomini, *et al.* 2000 et Véronique, 2009).
 2. Les débats autour de la notion de *connecteur* sont étroitement liés à celle de *marqueur discursif*. Dans l'état actuel des travaux, ces termes ne renvoient pas, à strictement parler, à une classe syntaxique, mais plutôt à la fonction discursive des expressions ainsi nommées. La prétendue neutralité de ces termes est toutefois battue en brèche si l'on tient compte des différences de fonctionnement entre connecteurs et marqueurs du discours. De fait, tous les connecteurs ne peuvent pas prétendre au statut de MD, lequel dépend fondamentalement de leur capacité à avoir un contenu exclusivement procédural, exclusivement conceptuel ou mixte (cf. Vassiliadou, 2004a). Cette question si essentielle soit-elle ne sera pas examinée ici.

parmi les locutions conjonctives (cf. GLLF, éd. 1971, Littré, éd. 1971, Le Quillet, éd. 1975, TLF, éd. 1977, Le Grand Robert, éd. 1990, Le Petit Robert, éd. 1993), tantôt parmi les locutions adverbiales ou les adverbes proprement dits (GLLF, éd. 1971, Grand Larousse en 5 volumes, éd. 1987, Grand Larousse Universel, éd. 1991, Wagner et Pinchon, 1962 : 416), tantôt parmi les conjonctions de coordination, voire de subordination (Grevisse, 1961, Wilmet, 1998).

Si la controverse est de règle dans la description du statut catégoriel de *c'est-à-dire*, sa reconnaissance en tant que locution, en revanche, ne pose pas de problèmes : sa polylexicalité associée à son invariabilité, tout comme les traits d'union utilisés pour sa transcription graphique sont manifestes à cet égard. Il répond également aux critères qui définissent³ de manière prototypique le figement : non-substituabilité, non-permutativité, non-autonomie de ses constituants, non-compositionalité du sens (**il est à dire, *c'est pour dire, *c'est à parler / discuter, *à dire c'est, *c'est joli (gentil, juste) à dire, *c'était à dire*, etc.). *C'est-à-dire* constitue bien alors une seule unité linguistique, même si, paradoxalement, elle ne figure ni dans les dictionnaires de locutions françaises ni dans les listes proposées par Gross (1988 et 1996).

2. *C'est-à-dire (que)* : une locution adverbiale ?

À première vue, l'étiquette d'adverbe est séduisante, sachant que, par un consensus implicite, toutes les classifications d'adverbes invitent à étendre la classe à des expressions susceptibles d'avoir une fonction adverbiale⁴. Molinier et Levrier (2000 : 58), par exemple, optent pour cette solution et inscrivent *c'est-à-dire* dans la liste des *conjonctifs appositifs*, mais dans un classement d'ordre sémantique (2000 : 56). Quoiqu'il en soit, l'hypothèse d'un *c'est-à-dire* adverbe conjonctif n'est pas sans fondement ; c'est une expression invariable qui peut, à l'instar des principales classes d'adverbes, porter sur un

3. Cf. entre autres Gross (1988, 1996), Gaatone (1997), Antoni (2000).

4. Il est significatif que l'on parle plus facilement d'*adverbial*, terme qui présuppose des catégories morphosyntaxiques beaucoup plus variées que celui d'*adverbe*.

terme, un syntagme, un énoncé et modifier un événement, une proposition, un acte de langage (cf. Vassiliadou, 2004b). La sous-classe d'adverbes conjonctifs appelés également *connecteurs de pure liaison* dont le rôle est « d'établir un pont entre deux phrases (ou énoncés) qui se suivent, pour les structurer et former un fragment de texte à l'intérieur d'un même discours » (Borillo, 2002 : 241), pourrait également convenir. Cette classe d'adverbes a une dimension anaphorique attachée au déterminant démonstratif inclus dans la structure : à *ce propos*, à *cet égard*, à *ce sujet*. Leur interprétation présuppose l'existence et la prise en compte d'un énoncé antérieur. *C'est-à-dire* partage avec cette sous-classe le fait de ne pas se combiner avec les conjonctions de coordination, d'occuper obligatoirement la place initiale dans la proposition, de ne pas avoir d'incidence sur les conditions de vérité de la phrase et ce faisant d'être indifférent aux formes affirmative ou négative.

En revanche, il refuse la focalisation, la négation, l'interrogation et les positions détachées. *C'est-à-dire (que)*, en imposant des restrictions sélectionnelles avec les constituants de la phrase, ne partage pas la mobilité des adverbes dans la proposition, notamment celle des adverbes conjonctifs. Il est donc difficile de dire qu'il se comporte syntaxiquement comme un ajout adverbial et ceci d'autant moins que *c'est-à-dire* n'est pas seulement lié à la phrase qui suit, mais aussi à celle qui précède. Il remplit un rôle conjonctif différent de celui des adverbes dits *conjonctifs* qui ouvrent sur la phrase postposée et non pas antéposée.

On le voit, les choses ne sont pas tranchées et les tests utilisés pour identifier les adverbes ne permettent pas de militer clairement pour l'intégration de *c'est-à-dire* dans la classe. Néanmoins, les réponses négatives aux tests ne constituent pas en soi un argument de rejet, car ainsi que le fait remarquer Nef (1990), ces derniers sont des instruments de classification et non des critères de définition. L'ambiguïté des tests est due au fait qu'on isole une (in)compatibilité précise de l'élément à caractériser par rapport à sa possibilité d'entrer dans la construction constituant le test. Or, le même comportement « peut relever de facteurs complètement différents de

sorte que l'identité de la réaction de deux adverbiaux au même test peut être dépourvue d'enseignement sur la nature des facteurs qui déclenchent ce comportement » (Nøjgaard, 1992 : 75).

3. *C'est-à-dire (que) : une locution conjonctive (coordination vs subordination) ?*

L'hypothèse adverbiale n'étant pas suffisamment convaincante, il s'agit à présent d'évaluer la validité d'un *c'est-à-dire (que)* locution conjonctive de coordination et / ou de subordination. Cette solution présente une sorte d'aménagement, car, en effet, *c'est-à-dire (que)*, par son comportement conjonctif, pourrait tout simplement fonctionner comme une conjonction de coordination « occasionnelle » par opposition aux conjonctions *mais, ou, et*, etc., dites « essentielles » (Grevisse, 1961 et Grevisse par Goosse, 1993).

3.1. Une locution conjonctive de coordination

Un examen minutieux de notre corpus fait ressortir que les constructions avec *c'est-à-dire* correspondent au schéma phrastique *X càd Y*, où *X* représente la base de la contrepartie *Y* qui suit. *C'est-à-dire (que)* joue le rôle de relateur entre les deux constituants :

- 1) Les compteurs seront remis à zéro par une opération financière, *c'est-à-dire* grâce au Crédit Agricole et à un prêt participatif à caractère de fonds propres. (*L'Est Républicain*, 11/11/03)

Les arguments en faveur d'une structure coordonnée se fondent sur la réaction de la séquence introduite par une conjonction aux principaux tests de constituance⁵. Il est bien connu que les conjoints marqués ne peuvent être ni extraits, ni antéposés, ni coordonnés entre eux à la façon d'une conjonction de subordination :

- 2) Pierre n'est pas éligible *c'est-à-dire* qu'il n'a pas l'âge requis pour voter.
**C'est-à-dire* qu'il n'a pas l'âge requis pour voter, Pierre n'est pas éligible.
(...) pas éligible (*et / *mais / *donc...) *c'est-à-dire* que (*et / *mais / *donc...)

5. Cf. entre autres, Piot (1988, 1993), Mel'čuk *et al.* (1999), Mouret (2003).

Toutefois, contrairement à la plupart des conjonctions de coordination⁶, *c'est-à-dire* a la particularité de pouvoir se combiner avec un autre connecteur au statut d'adverbial de liaison et de former avec lui un groupe de deux connecteurs employés ensemble et introduisant le même énoncé Y : *C'est-à-dire (qu')en fait / en effet / principalement / en gros*, etc. :

- 3) (...) qui démontrait que l'église d'Angleterre était bien la véritable église, mais qu'elle avait subi une éclipse depuis la Réforme – *c'est-à-dire en fait* depuis qu'elle existait. (C. Simon, *Les Géorgiques*, 1981)
- 4) Pour gagner le cadeau, je mets ce disque, *c'est-à-dire en gros* (sans pause) tu dois bien chanter. (*Morning Live*, 26/01/02)

Du point de vue syntaxique, les deux connecteurs prennent dans leur portée gauche la même entité linguistique. Ainsi, la portée syntaxique des connecteurs concerne la proposition ou les termes qui sont directement introduits ou orientés par la présence du connecteur et dépend donc de leur place dans la phrase (Razgouliaeva, 2002). En somme, *c'est-à-dire*, à l'instar des conjonctions de coordination, peut être accompagné par des adverbiaux, à condition que ceux-ci soient postposés. En revanche, et ceci pourrait constituer un argument majeur pour le classer parmi les conjonctions de coordination, il ne peut pas être combiné avec d'autres conjonctions de coordination.

Le fait que les éléments conjoints n'entretiennent pas de rapports de dépendance et appartiennent généralement à la même catégorie (du moins au même rang) que l'unité formée par leur combinaison constitue une autre propriété commune aux conjonctions de coordination classiques et à *c'est-à-dire*. Par ailleurs, il faut que ces éléments soient combinables sémantiquement avec le rapport instauré par la conjonction, sous peine de produire des zeugmes, comme en (5) avec *et*, ou des énoncés irrecevables comme en (5') :

6. À l'exception de quelques cas où l'adverbe est obligatoirement postposé à la conjonction : *mais alors*, *et ensuite* (**ensuite et*) et quelques cas où l'on retrouve *car en effet*, qui bien que fréquent à l'oral est jugé pléonastique quand il ne signifie pas « effectivement », GMF, 2009 : 880).

5) *Les invités ont été introduits par la grande porte *et* par le majordome (GMF, 2009 : 875)

5') *Les invités ont été introduits par la grande porte *c'est-à-dire* par le majordome.

car si *c'est-à-dire* reprend « par la grande porte » qui exerce la fonction de lieu, il ne peut pas reformuler « par le majordome », qui a une fonction d'agent. La liaison entre un circonstanciel et un agent ou la possibilité qu'un agent serve de lieu échoue.

En outre, dans de nombreux cas, les conjonctions de coordination autorisent une inversion de l'ordre des segments X et Y qu'ils relient du fait qu'ils entretiennent les mêmes relations syntaxiques :

6) Un ophtalmologiste *ou* oculiste / un oculiste *ou* ophtalmologiste

7) (...) la mairie s'est dotée de logiciels filtrants, *c'est-à-dire* de logiciels censés éviter l'accès aux sites pédophiles. (*Le Progrès de Lyon*, 24/10/2003)

7') La mairie s'est dotée de logiciels censés éviter l'accès aux sites pédophiles *c'est-à-dire* de logiciels filtrants⁷.

N'ayant pas de fonction l'un par rapport à l'autre, X et Y gardent leur autonomie catégorielle et fonctionnent comme des propositions indépendantes. Ainsi, l'exemple (7), se décompose-t-il en (7a) et (7b) : on obtient alors deux phrases sémantiquement indépendantes que *c'est-à-dire* met en corrélation. Or, ces propositions partagent syntaxiquement la partie « la mairie s'est dotée ». De ce fait, dès qu'on les assemble, (7b) entre dans la dépendance de (7a) (cf. la mise en commun de la préposition *de*) :

7a) La mairie s'est dotée de logiciels filtrants.

7b) La mairie s'est dotée de logiciels censés éviter l'accès aux sites pédophiles.

Ce trait est encore plus saillant dans la coordination en contexte dialogique :

8) A : Pierre est encore absent.

7. Même si l'exemple est plus naturel sous (7).

B : (*Mais*) il viendra demain. (*Car*) il est malade, le pauvre ! (*Et*) Marie aussi. (*Ou alors*) il est en retard (Mouret, 2003 : 3)

9) M.O.F. : Donc, votre livre a été lu et relu par vos avocats.

Cohen : *C'est-à-dire* qu'on a changé des formulations en forme d'atténuations. (*On ne peut pas plaire à tout le monde*, 01/03/03)

Il faut souligner toutefois qu'en cas d'inversion, l'équivalence syntaxique n'engage pas forcément une équivalence sémantique. Dans les exemples (10) et (10'), l'ordre des constituants X « réussi » et Y « subtil » n'est pas libre. C'est généralement le cas quand on a affaire à des structures rectificatives ou causales comme en (10) :

10) Le présentateur (en parlant d'un film qui vient de sortir) : c'est un film américain réussi, *c'est-à-dire* subtil. Ce n'est pas toujours le cas pour les films américains. (*Comme au cinéma*, FR2, 25/01/02).

10') (...) c'est un film américain subtil, *c'est-à-dire* réussi. Ce n'est pas toujours le cas pour les films américains.

On notera encore, pour l'instant, que *c'est-à-dire* fonctionne en tant qu'outil morphosyntaxique « applicable à deux constituants de même catégorie pour en construire un troisième, sur le modèle [X et Y]x » (Berrendonner, 2002 : 34). Mais à la différence des conjonctions de coordination, la valeur sémantique de *c'est-à-dire* n'est pas celle d'un opérateur « d'addition » (Ducrot, 1983 : 166). *C'est-à-dire* est la marque d'une rupture entre une première et une seconde formulation qui vient la remplacer (cf. Vassiliadou et Lammert, 2006).

Un dernier argument milite en faveur de l'égalité syntaxique des deux constituants (X et Y) liés par *c'est-à-dire* : il s'agit, dans l'exemple (11), du syncrétisme du subjonctif permettant d'améliorer la cohésion textuelle :

11) Il faut trouver dans le contexte même de l'emploi avec article défini un principe d'opposition plus général, libéré de l'article défini, qui soit cependant à même de prévoir les résultats sémantiques obtenus par la combinaison des différents éléments, *c'est-à-dire* qui fasse un sort aux définitions classiques en termes de restriction et d'identification en même temps que (...) (Kleiber, 1987 : 48)

Dans le même ordre d'idées, le fait que l'on puisse procéder à l'« effacement » des éléments identiques et coréférents (dont le sujet⁸) en même position (cf. Piot 1993, GMF, 2009) constitue une caractéristique marquante de la liaison opérée par les conjonctions de coordination. Les éléments qui peuvent être effacés ou omis doivent être sémantiquement et syntaxiquement récupérables : « il » en (12), et « une zone » en (13) :

- 12) Dieu existe, *c'est-à-dire* est existant. (cité dans Arnould et Nicole, 1662 : 123-124)
- 13) L'expression couvre une zone sémantique continue, vague par nature, *c'est-à-dire* dont les frontières restent imprécises. (Fuchs, 1996 : 16)

En revanche, la suppression du déterminant du syntagme nominal (Y) n'est pas possible en (14) et la mise en commun du déterminant est toujours contraignante pour *c'est-à-dire* :

- 14) *En 1630 se produit un maremoto, *c'est-à-dire* raz-de-marée. (Authier-Revuz, 1987 : 59)⁹

Il est couramment admis que deux syntagmes nominaux figurant dans une structure du type de *X et / ou / ni / Y* forment en quelque sorte un unique syntagme dont les éléments X et Y sont coréférents. Dans cette configuration, le déterminant peut être omis :

- 15) Un évergète *ou* bienfaiteur (Tamba, 1987 : 19)

Cependant, comme l'illustrent (14) et (15'), avec *c'est-à-dire* la forme de X est plus contrainte. En effet, ne s'agissant pas d'une opération d'addition, les deux constituants X et Y ne parviennent pas à former un seul syntagme :

- 15') *Un évergète *c'est-à-dire* bienfaiteur.

Sur la base des propriétés syntaxiques examinées ci-dessus, nous dirons provisoirement que *c'est-à-dire* est proche des locutions

8. Caractéristique des conjonctions *et*, *ni*, mais plus contraint pour *ou*, *mais*, *donc* et impossible pour *car* et *or*.

9. Le jugement d'inacceptabilité vient de nous. En revanche, la suppression de l'article est possible pour Authier-Revuz, car *c'est-à-dire* constitue une marque de modalité autonymique sur X, mis en rapport d'équivalence « en tant que mot X » avec le mot Y.

conjonctives de coordination. Par ailleurs, comme le note Gross (1988 : 19) « il n'y a aucune raison de penser que la notion de locution conjonctive représente une entité spécifique différente de celle des conjonctions, sauf à noter qu'elles sont constituées de plusieurs mots ». Dans le même ordre d'idées, Creissels postule que « les *conjonctions de coordination* de la grammaire traditionnelle ne sont qu'un sous-ensemble arbitrairement délimité de l'ensemble de ce qu'on désigne souvent du terme de *connecteurs* » (1995 : 308).

3.2. Une locution conjonctive de subordination

La tentation de classer *c'est-à-dire (que)* parmi les conjonctions de subordination découle de toute évidence de la présence de *que*¹⁰ aux côtés de *c'est-à-dire*. Ce constituant étant occasionnel, les grammaires et les dictionnaires, comme mentionné ci-dessus, parlent de locution conjonctive de coordination et / ou de subordination selon les cas. Il est aussi vrai que *que* jouit d'une ambivalence fonctionnelle dont témoigne¹¹ la vaste littérature qui lui est consacrée : *jonctif* ou *relatif* pour les uns, *pure variante stylistique* pour les autres. On signale souvent qu'il est presque impossible d'assigner à *que* une fonction grammaticale précise : « sa seule fonction constante semble être de baliser dans la chaîne le début d'un domaine propositionnel » (Berrendonner, 2002 : 36)¹². Nous sommes donc en présence d'une marque morphologique *que*, symbole de subordination par excellence, servant à enchâsser deux propositions. Or, ceci va *a priori* à l'encontre d'une structure coordonnée¹³. Aurait-on alors deux *c'est-à-dire* distincts, l'un coordonnant et l'autre (avec *que*) subordonnant

10. Le *que* de *c'est-à-dire*, dans un état de langue ancien, introduisait une proposition complétive et il était sous la dépendance du verbe *dire*. En français moderne *c'est-à-dire* *que* est une locution figée. *Dire* ne peut plus alors régir la proposition introduite par *que* à la manière d'un simple « je dis que » ou « ceci signifie que ».

11. Cf., entre autres, Delofoeu (1986), Muller (1996) et Englebert (2000).

12. Dans les grammaires génératives, *que* est une catégorie fermée et fonctionnelle formant avec sa phrase un constituant. Il s'agit du fameux *complémenteur* (C).

13. Bien qu'on puisse avoir une subordination sans enchâssement et à l'inverse une coordination subordonnante. Pour plus de détails, voir Rebuschi (2001).

les termes qu'il relie ? Pour différentes raisons, cette solution n'est pas plausible.

En effet, la possibilité de supprimer *que* sans que la phrase ne devienne agrammaticale (exemples 16-18) constitue le premier argument en faveur du rejet d'un *c'est-à-dire que* subordonnant. L'équivalence des formes avec ou sans *que* est confirmée par l'alternance régulière des occurrences *c'est-à-dire* / *c'est-à-dire que* dans des contextes semblables (exemples 16-17), même si l'on note une nette préférence pour *Que* + *P* :

16) Il use le paradoxe comme l'arme classique de tous les grands poètes baroques pour essayer d'arriver à résoudre ces contradictions et à arriver un peu plus loin par les mots. *C'est-à-dire qu'il essaie de dire par les mots ce que son esprit ne peut pas concevoir.* (*Le Figaro*, 26/02/04)
(...) *C'est-à-dire* Ø il essaie de dire par les mots ce que son esprit ne peut pas concevoir.

17) (...) comme individué par les limites de la peau de son corps. Mais l'être humain qui a une histoire originale irréductible à celle d'un autre est aussi un sujet de désir, *c'est-à-dire qu'il est dans le langage et* Ø il n'existe qu'en relation avec ces autres élus, ceux qu'il connaît, qu'ils aiment et qui font de son être un sujet de désir. (Dolto F., *La cause des enfants*, 1985)
(...) *c'est-à-dire* Ø il est dans le langage et il n'existe qu'en relation avec ces autres élus, ceux qu'il connaît, qu'ils aiment et qui font de son être un sujet de désir.

18) En quoi l'expérience coréenne est-elle radicalement nouvelle ? D'abord il s'agit d'un autoclonage, *c'est-à-dire ils ont fait appel*, pour obtenir un tel embryon cloné, à deux types de cellules, issues à chaque fois d'une seule et même femme (...) (*Le Figaro*, 14/02/2004)

Par ailleurs, *que* peut se disjoindre de *c'est-à-dire* (19), chose impossible pour une conjonction de subordination proprement dite :

19) La théorie de X ne s'applique qu'à des arguments conçus comme des entités individuelles spécifiques. *C'est-à-dire*, entre autres, *qu'elle ne*

convient pas pour les relatives des SN génériques (phrase citée dans Kleiber, 1987 : 48)¹⁴

De surcroît, dans une intégration hiérarchisée, les structures phrastiques enchâssées peuvent être mises sous la portée de la négation de la structure phrastique principale ou « matrice » (Creissels, 1995 : 309). On obtient alors :

20) Il mange *parce qu'il a faim*. / Il ne mange pas *parce qu'il a faim* (mais *parce qu'il est gourmand*).

mais

21) Il mange, *c'est-à-dire qu'il a faim*. / *Il ne mange pas *c'est-à-dire qu'il a faim* (*mais *càd qu'il ...*).

L'interprétation de « *parce qu'il a faim* » implique que ce fragment de texte soit sous la portée de la négation de « manger » : « une assertion *nég* (P1) *parce que* P2 est compatible avec la vérité de P1 et peut s'interpréter comme *P1 est vrai, mais ce n'est pas P2 qui en explique la cause* » (Creissels, 1995 : 310). Toutefois, la formule *nég* (P1) *car / càd que* P2 se laisse interpréter comme « P1 est faux et P2 en explique la cause ». Par conséquent, *c'est-à-dire que* n'est pas comparable à un argument du prédicat de P1. Cette analyse est confirmée par le fait que dans la suite X (ou P1) *càd que* Y (ou P2), *c'est-à-dire que* Y (P2) ne se laisse pas focaliser exactement comme un constituant de X (P1) :

22) *C'est seulement *c'est-à-dire qu'il a faim qu'il mange* vs C'est seulement *parce qu'il a faim qu'il mange*.

Par ailleurs, *c'est-à-dire que* est approprié dans un énoncé assertif même si l'énoncé antérieur est lui-même à l'impératif :

23) Marche jusqu'au deuxième feu ; *c'est-à-dire que* tu dois marcher plutôt jusqu'au restaurant « chez Alain » (exemple de Iordanskaja et Mel'čuk, 1999 : 35 sans *càd*).

De même *c'est-à-dire que* est compatible avec une question :

14. Il est intéressant de noter que, dans cet exemple, nous ne pouvons pas omettre *que*.

24) – Paul aussi viendra ce soir.

– Comment ça *aussi* ? *C'est-à-dire* qu'il y en aura d'autres ?¹⁵

Rossari explique que la possibilité d'employer un connecteur dans des configurations non-assertives « dépend de la nature sémantique des arguments que le connecteur prend dans sa portée » (1998 : 116). *Donc*, par exemple, opère sur des attitudes propositionnelles du locuteur (désirs, croyances, etc.) portant sur des états de choses (« Pierre a le bras dans le plâtre. *Donc* il a eu un accident »). De ce fait, il peut se combiner avec des impératifs. *En réalité*, qui ne porte que sur des états de choses, n'a pas cette possibilité. *C'est-à-dire (que)*, quant à lui, sert à signaler un acte de parole particulier (une justification, une explication, une précision, etc.). De ce fait, il est compatible avec la forme impérative ; « un ordre, un conseil, une prière... peuvent rectifier ou préciser, quelle que soit leur forme morphologique, indicative ou impérative » (Iordanskaja et Mel'čuk, 1999 : 35). Si *c'est-à-dire que* pour sa part ne peut pas être suivi d'un impératif, c'est tout simplement parce que le morphème *que* impose une forme assertive. La différence de combinatoire entre *c'est-à-dire* et *c'est-à-dire que* ne saurait alors s'expliquer en termes sémantiques.

Enfin, *que* est une conjonction qui contraint la structure de la phrase française ; *c'est-à-dire que* pris comme un tout ne semble pas se comporter comme une conjonction de subordination. Si tel était le cas, il faudrait chercher quelle est la subordonnée et quelle est la principale dans les exemples précédents. En (25) également, « quand ... problèmes » constitue la phrase subordonnée et « partir ... solution » est bien la principale. *C'est-à-dire que* relie les deux propositions et enchaîne sur un implicite du type « non, je ne veux pas qu'on parte, car partir... » :

25) – Qu'est-ce que t'en dis ? On part loin et on en oublie tout, euh ?

– *C'est-à-dire que* partir n'est pas toujours la bonne solution quand on veut résoudre des problèmes. (càd oral)

15. Là encore, il semble que *que* est indispensable.

De surcroît, avec *c'est-à-dire que* toute tentative d'inversion de l'ordre des propositions échoue :

25') *Quand on veut résoudre des problèmes, *c'est-à-dire que* partir n'est pas toujours la bonne solution.

En somme, *que* peut se séparer de *c'est-à-dire*, chose impossible avec *bien que* ou *parce que* et il peut, la plupart du temps, être omis sans invalider l'énoncé. En outre, deux constantes se dégagent des exemples analysés. Premièrement, *que* ne peut pas porter sur un terme isolé, un syntagme par exemple. *C'est-à-dire que* domine toute la proposition Y qu'il introduit, tandis que *c'est-à-dire* seul peut dominer soit un syntagme isolé soit une proposition entière. Deuxièmement, *que* permet de démarquer syntaxiquement le thème et le prédicat, donc d'expliciter la structure de l'énoncé. Le *que* de *c'est-à-dire* a pour fonction de « baliser l'énoncé » et de « dénoncer l'initiale des différentes séquences d'un même niveau syntaxique » (Englebert, 2000 : 29-30), ce qui n'est pas le cas d'un *que* subordonnant.

Deux solutions syntaxiques se profilent pour décrire la fonction de *que*. D'une part, *que P* peut faire figure de complétive introduite par le verbe *dire* ; la possibilité de séparer *que* de *c'est-à-dire* légitime cette position. On aurait affaire à un *c'est-à-dire* non figé et la structure phrastique serait alors interprétée de la manière suivante : *P1* (proposition principale), *c'est-à-dire* (connecteur), *que P2* (subordonnée complétive), ce qui n'est manifestement pas le cas (cf. figement). D'autre part, *c'est-à-dire que* peut être envisagé comme un groupe, on a alors : *P1* (proposition principale) et *c'est-à-dire que P2* (la principale *P1* est réécrite par la subordonnée *c'est-à-dire que P2*). Le problème persiste néanmoins dans les cas où *c'est-à-dire* peut introduire une proposition *P2* sans *que*, ou quand *que* peut être omis sans que la phrase ne soit anormale. Une dernière solution, pour laquelle on pencherait, consiste à envisager *que* comme un *Comp* (complémenteur de la grammaire générative, cf. note 12), *c'est-à-dire* comme une catégorie fonctionnelle qui forme avec sa phrase un constituant.



Si l'on voulait compliquer les choses encore davantage, on pourrait avancer que *c'est-à-dire que*, étant beaucoup plus proche syntaxiquement de son constituant droit (Y) que de son constituant gauche (X), peut être analysé comme une préposition¹⁶. De fait, selon la terminologie de Mel'čuk (2003), Y est le seul actant syntaxique de *c'est-à-dire que*, X ne dépendant pas syntaxiquement de lui¹⁷. On remarque d'ailleurs que, dans la structure *X càd Y*, *càd Y* forme un bloc syntaxique à la manière des prépositions : si l'on supprime *c'est-à-dire*, Y n'a plus de raison d'être et inversement. De même, pour que *c'est-à-dire Y* existe, on a besoin de la présence d'un X explicite ou implicite. Cette cohésion de *c'est-à-dire* avec Y peut se justifier historiquement : Y était le complément essentiel de *dire* dans *c'est à dire*. Il garde de son statut originel d'expression propositionnelle la nécessité d'un contact avec son élément Y ainsi qu'un contact antérieur (marqué par *ce*) qui revêt la forme minimale du renvoi à un cadre de références commun¹⁸.

Au terme de cette présentation, nous constatons que les diverses propriétés que *c'est-à-dire* partage avec différentes classes grammaticales ne découpent pas un ensemble unique de faits ; à plusieurs reprises, il est apparu que certaines propriétés s'appliquent et d'autres non. En revanche, il existe d'une part des propriétés fondamentales – l'invariabilité, par exemple – et d'autre part des pôles entre lesquels peuvent se définir des cas intermédiaires. *C'est-à-dire* est selon nous un relateur de mots, de syntagmes, de propositions, et il importe d'étudier ce qu'il relie en s'intéressant aux différentes procédures d'attachement des constituants X, Y ainsi qu'à

16. Les prépositions sont d'ailleurs appelées chez Van Raemdonck *et al.* (2011 : 91) *connecteurs prépositionnels*.

17. On pourrait dire que *c'est-à-dire* se place plutôt du côté de *or* que du côté des conjonctions classiques *et* / *ou*.

18. Signalons que dans une structure coordonnée, il n'y a pas de relation privilégiée avec le membre qui suit la conjonction. On a une combinaison libre où les deux segments coordonnés sont sur un pied d'égalité. Enfin, en effectuant une analyse prosodique, on s'aperçoit que la pause entre X et *c'est-à-dire Y* montre qu'on n'a pas affaire à une coordination standard.

c'est-à-dire lui-même, et de faire apparaître les contraintes syntaxiques qui nous permettraient d'ordonner ses emplois.

À un niveau plus abstrait, comme le note Gary-Prieur (1985 : 84-85), le problème peut se poser autrement : doit-on considérer que chaque unité lexicale est catégorisée syntaxiquement dans le code de la langue, ou que l'appartenance à une catégorie dépend du contexte et ne peut donc se déterminer que dans une phrase donnée ?

Références bibliographiques

- Antoni, M.-H., (2000), « Fonctionnement des locutions adverbiales du français : complexité interne et externe », *Les Cahiers Forell*, 14, 209-228.
- Authier-Revuz, J., (1987), « L'autoreprésentation opacifiante de dire dans certaines formes de couplage », *DRLAV*, 36-37, 55-103.
- Berrendonner, A., (2002), « Morphosyntaxe, pragmasyntaxe, et ambivalences sémantiques », in Andersen H.L., Nølke, H., (éds), *Macro-syntaxe et macro-sémantique*, Berne : Peter Lang, 23-41.
- Borillo, A., (2002), « Les connecteurs temporels et la structuration du discours : l'exemple de *aussitôt* », in Andersen H.L., Nølke, H., (éds), *Macro-syntaxe et macro-sémantique*, Berne : Peter Lang, 239-256.
- Creissels, D., (1995), *Éléments de syntaxe générale*, Paris : PUF.
- Deulofeu, H.-J., (1986), « Syntaxe de *que* en français parlé et le problème de la subordination », *Recherches sur le français parlé*, 8, 79-104.
- Ducrot, O., (1983), « *Puisque* : essai de description polyphonique », *Revue Romane*, 24, 166-185.
- Englebert, A., (2000), « Étude fonctionnelle d'un *QUE* dit 'pléonastique' », *L'information grammaticale*, 86, 25-30.
- Frontier, A., (1997), *La grammaire du français*, Paris : Belin.
- Gaätone, D., (1997), « La locution : analyse interne et analyse globale », in M. Martins-Baltar (éd.), *La locution : entre langue et usages*, ENS, 165-178.
- Gary-Prieur, M.-N., (1985), *De la grammaire à la linguistique. L'étude de la phrase*, Paris : Armand-Colin.

- Giacomi, A., Stoffel, H., Véronique, D., (éds), (2000), *Appropriation du français par des Marocains arabophones à Marseille, Aix-en-Provence* : Publications de l'Université de Provence.
- GRAND LAROUSSE DE LA LANGUE FRANÇAISE, (1971), Paris : Larousse.
- GRAND LAROUSSE EN CINQ VOLUMES, (1987), Paris : Larousse.
- GRAND LAROUSSE UNIVERSEL AVEC ACTUALIA, (1993), t.3, Paris : Larousse.
- Grevisse, M., (1961), *Le bon usage : grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*, Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Grevisse, M., (par Goosse, A., 1993), *Le bon usage : grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*, Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Gross, G., (1988), « Réflexions sur la notion de locution conjonctive », *Langue Française*, 77, 19-36.
- Gross, G., (1996), *Les expressions figées en français*, Paris : Ophrys.
- Iordanskaja, L., Mel'čuk, I., (1999), « Traitement lexicographique de deux connecteurs textuels du français contemporain : en fait vs en réalité », *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques IV*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 29-41.
- LE GRAND ROBERT, (1990), Paris : Le Robert, 9 vol.
- LE PETIT ROBERT, (1985, 1993 et 2000), Paris : Le Robert.
- LE QUILLET DE LA LANGUE FRANÇAISE, (1975), Paris : Quillet.
- Littré, E., (1863-1872), *Dictionnaire de la langue française*, t.2, Paris : Hachette.
- Mel'čuk, I., (2003), « Actants », in *MTT Meaning-Text Theory. First International Conference on Meaning-Text Theory*, Paris, École Normale Supérieure
texte disponible sur http://olst.ling.umontreal.ca/?page_id=381, 111-127.
- Molinier, C., Levrier, F., (2000), *Grammaire des adverbes*, Genève : Droz.
- Mouret, F., (2003), « Conjonction de coordination et constituance en français », 6^e *Rencontres de l'École Doctorale de Paris III*, 1-4.
- Muller, C., (1996), *La subordination en français*, Paris : Armand-Colin.
- Nef, F., (1990), « Problèmes de classification des adverbes d'un point de vue logique », *Langue française*, 88, 51- 59.
- Nørgaard, (1992, 1993, 1995), *Les adverbes français. Essai de description fonctionnelle*, 3 vol., *Historisk-filosofiske Meddelelser*, 66, Copenhague : Munksgaard.
- Pellat, J.-C., et al., (2011, [2009]), *Quelle grammaire enseigner ?*, Paris : Hatier.
- Piot, M., (1988), « Coordination - subordination : une définition générale », *Langue française*, 77, 5-18.

- Piot, M., (1993), « Les connecteurs du français », *Linguisticae Investigationes* XVII : 1, 141-160.
- Pop, L., (1993), « Les 'inanalysables' des grammaires : la solution discursive plurinivellaire », in Hilty, G. (éd.), *Actes du XX^e Congrès International de Linguistique et de Philologie romanes*, Tübingen : Francke Verlag, t. II, 16-28.
- Razgouliaeva, A., (2002), « Combinaison des connecteurs *mais enfin* », *Cahiers de Linguistique Française*, 24, 143-168.
- Rebuschi, G., (2001), « Coordination et subordination : première partie : la co-jonction restreinte », *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, t. XCVI, fasc. 1, p. 23-60.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R., (2009 [1994]), *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF.
- Rossari, C., (1998), « Analyse contrastive, grammaticalisation et sémantique des connecteurs », *Travaux de linguistique*, 36, 115-126.
- TRESOR DE LA LANGUE FRANÇAISE, (1971-1994), *Dictionnaire de la langue du 19^e et 20^e siècle*, sous la direction de B. Quemada, Paris : Gallimard, vol. 5 et 14.
- Van Raemdonck, D., (Detaille, M., Meinertzhagen, L., coll.) (2012), *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*, Berne : Peter Lang.
- Vassiliadou, H., (2004a), *Les connecteurs c'est-à-dire (que) en français et ðilaði en grec. Analyse syntaxique et sémantico-pragmatique*, Lille, Atelier National de Reproduction des Thèses (ANRT), 560 p.
- Vassiliadou, H., (2004b), « Les connecteurs de reformulation *c'est-à-dire* en français et *ðilaði* en grec, *Linguisticae Investigationes* 27 : 1, 125-146.
- Vassiliadou, H., Lammert, M., (2006), « *C'est-à-dire que* : entre rupture et cohérence discursives », in Calas, F. (éd.), *Cohérence et Discours*, Paris : Presses Universitaires de la Sorbonne, 209-218.
- Véronique, D., (2009), *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris : Didier.
- Wagner, R.-L., Pinchon, J., (1962), *Grammaire du français classique et moderne*, Paris : Hachette.
- Wilmet, M., (1998), *Grammaire critique du français*, Bruxelles : Duculot.

Anne Theissen

Université de Strasbourg, LiLPa, Équipe SCOLIA

La locution *X fois* : un quantificateur temporel ?

*En modeste hommage verbal, pluriel et atemporel
à Jean-Christophe Pellat*

Notre contribution porte sur la construction adverbiale *adjectif cardinal + fois* ou *quantificateur + fois* (noté *x fois*) telle qu'elle se trouve employée dans les exemples 1)-3) :

- 1) Armand a sauté une / trois / plusieurs fois.
- 2) Le téléphone a sonné trois fois. (Guiraud, 2012a : 73)
- 3) Armand a lu trois fois la Bible.

Il ne s'agit pas pour nous d'analyser la phrase itérative¹ ni même de décrire dans sa totalité la composition ou le fonctionnement de l'adverbial *x fois*². Notre objectif est beaucoup plus modeste. Une seule question retiendra notre attention : celle de savoir si, comme le veut l'approche temporelle (Guiraud, 2012a et b), l'adverbial *x fois*, en plus de compter les occurrences verbales, est un marqueur temporel ou, autrement dit, s'il apporte dans 1)-3), outre l'information quantitative, une information temporelle.

Pour ce faire, nous présenterons d'abord les arguments en faveur de l'approche temporelle. Puis, dans une deuxième partie, nous mettrons en évidence les difficultés auxquelles elle se heurte et montrerons que l'adverbial *x fois* n'est guère un quantificateur intrinsèquement temporel.

1. Dite également *fréquentative* : *Lou a sauté beaucoup de fois*.

2. Voir Theissen (2011) et Guiraud (2012a).

1. *X fois* : adverbe de quantification temporelle

Les arguments en faveur de l'approche temporelle sont au moins au nombre de deux. Le premier a trait au statut temporel de l'entité comptée, le second à la compatibilité possible de l'adverbial *x fois* avec des prépositions temporelles.

1.1. *Le statut temporel de l'entité comptée*

Une donnée est incontournable et incontestable : *x fois* sert à compter les occurrences verbales³. Cela signifie deux choses. La première est qu'il ne connaît qu'un seul domaine de quantification, celui du syntagme verbal, comme le montre l'impossibilité de l'avoir dans le domaine nominal même avec des substantifs exprimant des actions et des événements :

- 4) *trois fois sauts / sonneries / lectures
vs trois sauts / sonneries / lectures

La seconde tient en ce que son rôle est d'indiquer dans le domaine verbal la quantité, comme le prouvent la question en *Combien de fois* ? et la pertinence de la réponse en *x fois* :

- 5) Combien de fois Armand a-t-il sauté ? Une / trois / plusieurs fois

Le point essentiel, qui fait consensus, est que la quantification verbale se distingue de la quantification nominale par l'obligation d'utiliser le nom *fois*. En effet, contrairement à la quantification nominale où les quantificateurs s'appliquent directement aux entités comptées, les adjectifs cardinaux ou les quantificateurs portent sur ou comptent les occurrences verbales par l'intermédiaire du N *fois* (Gross, 1989 : 167) comme le montrent 6)-9) :

- 6) Armand a acheté trois chiens.

3. Le fait est aussi bien noté dans les grammaires (Riegel, *et al.*, 2009 [1994]) que dans la littérature spécialisée où le rôle de quantificateur verbal de *x fois* ressort clairement des rares études abordant le N *fois* (Berthonneau, 1989 ; Theissen, 2011 ; Guiraud, 2012a et b) ainsi que des travaux beaucoup plus nombreux, sur l'itération, la fréquence ou l'habitude (Kleiber, 1987 ; de Swart, 1988, 1991 ; Corblin et de Swart, 2004, etc.).

- 7) *Armand a sauté trois.
- 8) Combien de chiens Armand a-t-il acheté ? Trois
- 9) *Combien Armand a-t-il sauté ? *Trois

On ne peut ainsi nier que *x fois* « a une affinité particulière avec la temporalité » (Guiraud, 2012a : 14), puisqu'il est uniquement utilisé pour dénombrer des occurrences verbales. On comprend aussi que cette exclusivité avec les prédicats verbaux peut conduire à lui prêter une valeur temporelle. *X fois* n'opérant que dans le syntagme verbal et les occurrences verbales étant inscrites dans le temps, il peut paraître naturel de lui assigner également la temporalité. Ce rapport avec la temporalité se trouve d'ailleurs mis en évidence lorsqu'on analyse la situation temporelle à laquelle donnent lieu 1) et 2) :

- 1) Armand a sauté trois fois.
- 2) Le téléphone a sonné trois fois.

Les trois sauts ou les trois sonneries, mis respectivement en jeu dans 1) et 2), ont lieu nécessairement à des moments distincts. La réalisation de chaque occurrence verbale de 'Armand sauter' / 'le téléphone sonner' implique un moment différent du temps, puisqu'elles ne peuvent pas s'être produites au même moment :

- 10) Armand a sauté trois fois *au même moment.
- 11) Le téléphone a sonné trois fois *au même moment.

Une telle analyse, parce qu'elle associe une information temporelle à l'adverbial *x fois*, peut conduire tout logiquement à postuler que *x fois* « porte toujours sur les instants du temps » et « que l'ensemble quantificateur + *fois* exprime la quantification temporelle » (Guiraud, 2012a : 14).

Il faut enfin ajouter qu'une information temporelle supplémentaire est disponible dans la situation décrite par ces exemples. Étant donné que les trois occurrences ont lieu à des moments distincts, on peut aussi en déduire leur ordre de survenance dans le temps, la troisième étant survenue après la deuxième et celle-ci après la première :

- 12) Le téléphone a sonné trois fois. La première fois à 6h, la deuxième fois à 7h et la troisième fois à 12h.

Guiraud (2012a) prolonge cette analyse temporelle en associant un intervalle temporel clos au procès verbal lui-même. À ses yeux, en 2), le procès *sonner* « a trois occurrences qui constituent des sous-procès, situés dans le temps les uns à la suite des autres », le procès n'étant « terminé qu'à l'issue de la réalisation de la troisième occurrence » (Guiraud, 2012a : 73). Le procès *sonner* se trouve ainsi appréhendé comme un ensemble clos ayant pour éléments trois occurrences. Il s'ensuit que « *X fois* désigne une période temporelle au cours de laquelle le procès s'est déroulé » (Guiraud, 2012a : 14).

Ce premier argument, qu'on peut désigner d'*interne*, se trouve conforté par un argument *externe* que constitue la compatibilité de *x fois* avec des prépositions en emploi temporel. L'idée étant que, si *x fois* accepte d'être régi par de telles prépositions, c'est qu'il porte en lui-même une indication temporelle.

1.2. *X fois et les prépositions en emploi temporel*

L'adverbial *x fois*, comme observé par Guiraud (2012a : 77-87), peut se combiner avec les prépositions *en* et *dans* qui, *via* leur sens de contenant, établissent un intervalle temporel :

13) – Dans deux fois, c'est à ton tour.

14) La sortie s'opérait en deux fois, à cinq et à huit heures du soir
(exemples de Guiraud, 2012a : 77 et 78)

L'adjonction de *dans* à *x fois* permet ainsi d'établir *une relation temporelle dynamique* (Guiraud, 2012a : 78) et, partant, cette construction fournit, en 13), « un repère temporel, calculé à partir du moment d'énonciation, auquel s'ajoute la période temporelle qui contient les occurrences de *fois* », le calcul du repère temporel s'appuyant sur une évaluation de la durée moyenne de chaque occurrence. Le syntagme prépositionnel *en x fois* construit ainsi l'intervalle temporel nécessaire à l'accomplissement du nombre ou de la quantité d'occurrences verbales indiquées par *x fois* et, au pluriel, « suppose une similitude dans la réalisation des occurrences » (Guiraud, 2012a : 78).

Arguments externe et interne semblent ainsi confirmer le caractère temporel de la quantification exercée par *x fois*. Toutefois, si on y regarde de plus près, leur pertinence n'est pas à toute épreuve, comme nous essaierons de le montrer dans notre seconde partie.

2. Contre une approche temporelle de *X fois*

2.1. *X fois et les prépositions*

Une recherche dans Frantext (texte intégral⁴) montre clairement que l'adverbial *x fois* se combine difficilement avec les prépositions temporelles et que, si combinaison il y a, il ne s'agit pas de l'adverbial de quantification verbale, mais d'un autre emploi où *fois* fonctionne comme opérateur de multiplication comme dans 15) et 16) :

15) 3 fois 9 font 27.

16) Jean est deux fois plus grand que Paul.

Il en va ainsi avec les prépositions *depuis*, *durant* et *pendant*, où les occurrences de *préposition temporelle + x fois y* relevées correspondent à cet emploi de multiplication, avec une particularité toutefois : la multiplication porte sur un nom temporel (*an*, *heure*, *temps*, *minutes*, etc.) :

17) (...) il y a des guirlandes de fleurs – hommage d'une piété adorable, à ces souverains dont la dynastie s'est éteinte **depuis trois fois cent ans**. (Loti, *L'Inde sans les Anglais*, 1903)

18) Chaque année, à peine remarque-t-il qu'elles se taisent **durant deux fois vingt-quatre heures** pour célébrer le mystère de la mort (...). (Blanche, *Mes modèles : Souvenirs littéraires*, 1928)

19) À force de tousser, crachoter, trembloter, **pendant trois fois le temps de quatre repas de conserves**, sur ces eaux de vaisselle huileuses, le *Papaoutah* finit donc par aller accoster. (Céline, *Voyage au bout de la nuit*, 1932)

Le même constat vaut pour la préposition *dans*. Les très rares

4. La recherche a porté sur *depuis*, *durant*, *pendant*, *après*, *avant* une *fois* / *deux* / *trois* / *plusieurs fois*.

occurrences de *dans x fois* relevées⁵ indiquent, elles aussi, une multiplication appliquée à un nom de mesure ou un nom temporel :

20) Servez le reste de la sauce dans une saucière, et, dans une casserole à légumes, du riz que vous aurez fait crever pendant vingt minutes **dans deux fois son volume d'eau**. (Éluard-Valette, *Les Grandes heures de la cuisine française*, 1964)

21) Anciens, qui ont remarqué les œufs des poules communes s'animer **dans trois fois sept jours**, et ceux des paonnes, canes et oyes, **dans trois fois neuf**. (De Serres, *Le Théâtre d'agriculture et mesnage des champs*, 1603)

Le seul exemple qui fasse difficulté est l'exemple cité par Guiraud :

13) – Dans deux fois, c'est à ton tour.

L'énoncé 13), dont l'acceptabilité n'est pas très ferme, semble résulter du croisement de deux structures différentes répondant à la même situation :

i) *dans deux tours, ce sera à toi* (ou *ça sera ton tour*) de V (*de sauter, être appelé*, par exemple)

ii) *on va encore « V deux fois », et puis ça sera à toi / à ton tour* (de V).

Le cas de *en x fois*, exemplifié par 22), est différent :

22) Je pensai à notre Citroën qui avait coûté quatre cents piastres, et que ma mère avait payée **en trois fois**. (Duras, *Cahiers de la guerre et autres textes*, 2006)

L'exemple 22) signifie que le montant global a été payé en trois fois ou qu'il y a eu trois paiements pour atteindre la somme globale de 400 piastres. La différence entre 23) et 24) est révélatrice à ce égard – et notamment en termes de cout... – puisque, contrairement à 24) où *x fois* compte le nombre de procès 'payer', *en x fois* indique qu'il y a eu trois paiements d'effectués pour atteindre la somme globale ou le paiement dans sa totalité⁶ :

23) Ma mère a payé 400 piastres en trois fois.

24) Ma mère a payé 400 piastres trois fois.

Le rôle de *trois fois* est donc différent. Alors qu'il porte en 24) sur

5. Entre parenthèses le nombre d'occurrences relevées dans Frantext (texte intégral) : *dans une fois / plusieurs fois* (0), *dans deux / trois fois* (2).

6. Et rien n'indique que les occurrences de 'payer' soient identiques. Le premier paiement peut être de 150, le deuxième de 200 et le troisième de 50 piastres.

payer (ce qu'on pourrait noter 3 fois *V*), il explicite le mode de paiement en 23) (*V en trois fois = payer en*) et le SP *en trois fois* correspond plus à un SP de manière qu'à un SP temporel, comme l'illustrent les interrogations suivantes :

- 25) En combien de fois la Citroën a-t-elle été payée ? En trois fois
- 26) Comment la mère a-t-elle payé la Citroën ? En trois fois / En liquide

Ce qui est par contre identique dans 23) et 24), c'est qu'il y a eu trois paiements :

- 27) Ma mère a payé 400 piastres en trois fois. Les trois paiements ont été effectués dans la même année.
- 28) Ma mère a payé 400 piastres trois fois. Les trois paiements ont été effectués dans la même année.

L'important ici est de noter que *en trois fois* ne marque pas par lui-même un intervalle temporel, comme le montre son incapacité à servir de réponse à une question interrogeant sur le temps de paiement :

- 29) En combien de temps ma mère a-t-elle payé la voiture ? *En trois fois

Nous avons signalé ailleurs (Theissen, 2011) que le même processus – le paiement ici – exige pour son dénombrement le N *fois* lorsqu'il a la forme d'un prédicat verbal, alors que, s'il a la forme du nom déverbal correspondant (*paiement*), le N *fois* ne convient plus guère. On observera qu'on n'associe pas à la quantification effectuée par l'adjectif numéral *trois* une indication de temps, alors même que dans :

- 30) Jean a effectué trois paiements.

les paiements ont été effectués à trois moments différents du temps. Pourquoi alors la quantification opérée dans :

- 31) Jean a payé trois fois.
- 32) Jean a payé en trois fois.

serait-elle temporelle, alors que la situation verbale de 31) et 32) correspond à la situation nominale de 30) qui elle ne l'est pas ? La section suivante apportera des arguments supplémentaires pour rejeter l'hypothèse temporelle.

2.2. X fois : un quantificateur non temporel

2.2.1. X fois : une réponse impossible aux interrogations temporelles

Un premier argument, déjà entrevu dans notre discussion sur *payer en trois fois*, est constitué par l'impossibilité pour *x fois* de servir de réponse à une interrogation temporelle. Si *x fois* avait réellement un sens de quantification temporelle, c'est-à-dire s'il apportait une information soit sur le moment de réalisation du procès ou sur sa durée, ou encore sur l'intervalle durant lequel il s'est ou va se réaliser, il devrait pouvoir constituer d'une manière ou d'une autre une réponse pertinente à une question portant sur la temporalité. Or, il n'en est rien, ce qui fragilise grandement l'hypothèse temporelle :

33) Combien de temps Armand a-t-il sauté ? *Trois fois

34) Depuis / Pendant / Durant / En / Dans combien de temps Armand a-t-il sauté ? *Trois fois

2.2.2. L'itération verbale sans différenciation temporelle

Notre premier contre-argument n'est pas totalement décisif, puisqu'il semble bien, au vu d'exemples tels que 1)-3), que la localisation, à des moments différents du temps, de la réalisation des occurrences verbales en jeu, confirme la thèse temporelle de *x fois* :

1) Armand a sauté trois fois.

2) Le téléphone a sonné trois fois.

3) Armand a lu trois fois la Bible.

L'argument n'est toutefois pertinent que si et seulement si il en va toujours ainsi. Or, ce n'est pas le cas. On peut fort bien concevoir une pluralité de procès sans être obligé de postuler que les procès ont eu lieu à des moments différents. Ainsi 35), contrairement à 36), ne suppose nullement que les traductions aient eu lieu à des moments différents :

35) La Bible a été traduite trois fois.

36) Jean a traduit la Bible trois fois.

Il en va de même avec 37), qui ne nécessite pas une différenciation temporelle, puisque la maman a fort bien pu avoir des jumeaux, et, même si ce n'est pas le cas, c'est-à-dire si les enfants sont nés à des moments différents, elle n'entend pas avec 37) donner une information de ce type :

37) Je suis deux fois maman.

Il faut donc en conclure que *x fois* n'indique pas par lui-même que les procès dénombrés ont eu lieu à des moments de temps distincts. La différenciation temporelle, le cas échéant, est uniquement due à la combinaison des facteurs constituant la prédication et aux connaissances que nous avons de la situation procédurale décrite. Le fait qu'un même sujet ne peut pas accomplir certains procès verbaux plusieurs fois au même moment (*cf.* Armand ne peut pas sauter trois fois au même moment) impose des moments de temps distincts. Mais *x fois* indique uniquement par le dénombrement qu'il opère que ce sont des occurrences de procès différentes. La situation du côté spatial est identique : ce n'est pas parce que *trois maisons* supposent que les trois occurrences occupent trois portions d'espace différentes que l'on attribuera au déterminant *trois* un rôle de quantificateur spatial.

2.2.3. *Itération verbale*

Un argument plus fort encore contre l'approche temporelle réside dans le fait que *x fois* peut dénombrer des mouvements fictifs (Theissen, 2011), c'est-à-dire des mouvements, qui ne sont pas dynamiques et donc n'impliquent pas le temps, mais qui correspondent à des positions différentes dans l'espace (Boons, 1987) :

38) Ni brunes ni blondes, ses tresses lui faisaient deux fois le tour de la tête (...) (Bazin, *La Mort du petit cheval*, 1950)

39) Le mur fait deux fois le tour de la ville.

40) La route contourne deux fois la montagne.

41) Le sentier longe deux fois le précipice.

Ces emplois de *x fois* – particulièrement 38) et 39) *via* la présence du verbe *faire* – pourraient être assimilés à ceux, rencontrés précédemment,

où *fois* équivaut à un opérateur de multiplication. Le rapprochement n'est toutefois pas pertinent. En effet, contrairement aux formules arithmétiques, *fois*, d'une part, n'indique pas ici une opération entre deux nombres (même s'il est trivial de le souligner) et, d'autre part, l'interrogation en *Combien fait ?* ainsi que la glose *multiplié par* définitoires des formules arithmétiques ne conviennent pas :

42) *Combien fait deux fois le tour de la tête ? *Ses tresses

43) *Deux multiplié par le tour de la tête fait / est égale à ses tresses.

L'ajout respectif à 38) et 41) de *une fois en passant sur le front, une autre fois en l'évitant* et celui de *une fois au début et une autre fois au milieu* et la pertinence de la question en *Combien de fois ?* confirment cette interprétation :

44) Ni brunes ni blondes, ses tresses lui faisaient deux fois le tour de la tête, une fois en passant sur le front, une autre fois en l'évitant.

45) Le sentier longe deux fois le précipice, une fois au début et une autre fois au milieu.

46) Combien de fois ses tresses font-elles le tour de la tête ? Deux fois

47) Combien de fois le sentier longe-t-il le précipice ? Deux fois, une fois au début et une autre fois au milieu.

L'important n'est pas tellement dans cette différenciation de l'adverbial *x fois* des énoncés 38)-41) avec *fois* en emploi d'opérateur de multiplication : ce qu'il faut retenir avant tout des emplois 38)-41), c'est qu'ils ne se prêtent guère à une interprétation temporelle, quelle qu'elle soit. Mais il ne faudrait pas non plus en conclure qu'ils présentent une interprétation spatiale et que donc *x fois* opère en quantificateur spatial. Dans les énoncés « spatiaux » comme dans les énoncés « temporels », *x fois* ne véhicule nulle autre information que celle de quantification et de quantification sur des occurrences données en habit « verbal ».



Notre objectif semble ainsi atteint : montrer que l'adverbial *x fois* n'est pas un marqueur temporel même si l'exclusivité de *x fois* avec les prédicats verbaux paraît engager le domaine temporel. La

quantification verbale, à l'image de la quantification nominale, véhicule uniquement une information quantitative. Ne reste donc qu'une affinité temporelle liée à la nature le plus souvent temporelle de la chose comptée !

Références bibliographiques

- Berthonneau, A.-M., (1989), *Composantes linguistiques de la référence temporelle. Les compléments de temps, du lexique à l'énoncé*, Thèse d'état, Université de Paris-VII.
- Boons, J.P., (1987), « La notion sémantique de déplacement dans une classification syntaxique des verbes locatifs », *Langue Française*, 76 : 5-40.
- Corblin, F., de Swart, H., (2004), *Handbook of French Semantics*, Stanford : CSLI Publications.
- Gross, G., (1989), *Les constructions converses du français*, Genève-Paris : Droz.
- Guiraud, A.-M., (2012a), *Le N fois et les expressions dérivées. Étude sémantique et pragmatique dans la phrase et dans le discours*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne-Nouvelle.
- Guiraud, A.-M., (2012b), « Le mot fois et les expressions dérivées » in de Saussure, L., Riss, A. (éd.), *Études de sémantique et de pragmatique françaises*, Berne : Peter-Lang, 287-309.
- Kleiber, G., (1987), *Du côté de la référence verbale. Les phrases habituelles*, Berne : Peter-Lang
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R., (2009 [1994], *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF. [7^e édition revue et augmentée.]
- de Swart H., (1988), « Quelques fois and quelquefois : about iteration and frequency in French » in Hulk, A., Coopmans, P. (éd.), *Linguistics in the Netherlands 1988*, Dordrecht : Foris, 149-158.
- de Swart, H., (1993 [1991]), *Adverbs of Quantification : A Generalized Quantifier Approach*, New York : Garland. [Thèse de doctorat, Université de Groningue.]
- Theissen, A., (2011), « La quantification verbale : la locution itérative X fois », *Romanische Forschungen*, 123 : 4, 435-453.

Yves Lehmann

Université de Strasbourg, CARRA (Centre d'analyse des rhétoriques religieuses de l'Antiquité)

Pouvoir de la rhétorique et rhétorique du pouvoir chez le grammairien Varron

À Jean-Christophe Pellat, coauteur de la Grammaire méthodique du français – un classique « qui s'adresse aussi aux "littéraires" à un moment où la pragmatique linguistique prend le relais de l'ancienne rhétorique » (Avant-propos, p. XV).

En guise de prolégomène à cette enquête, il convient d'analyser le jugement globalement négatif porté par Varron sur la rhétorique dans ses écrits de jeunesse. C'est ainsi que les *Satires Ménippées*¹ révèlent toute la distanciation critique de leur auteur envers les techniques de mise en œuvre des moyens d'expression par la composition ou les figures. Une pièce en particulier du recueil – la satire *Bimarcus* (= *Le double Marcus*), dialogue philosophique très vif sur l'utilisation des tropes et l'explication des poètes – met en scène le Réatin lui-même accusé vertement d'incapacité dans les deux exercices par un adepte des *néôtéroï* et qui cherche à se justifier en témoignant qu'il n'est pas moins à l'aise qu'un autre dans la sémantique, l'étymologie et la poésie. Compétences à ses yeux non nécessaires pour vivre, mais auxquelles il concède une certaine utilité morale si on les met au service de la vertu². En tout état de cause, *Bimarcus*-Varron (puisque l'éponyme se confond avec l'auteur) se détourne des arts libéraux et de la rhétorique ou leur

1. Lire à ce propos la pénétrante étude de Lucienne Deschamps : « L'attitude de Varron face à la rhétorique dans les *Satires Ménippées* » (cf. *Scritti in onore di Benedetto Riposati. Studi su Varrone, sulla retorica, storiografia e poesia latina, volume I*, Centro di Studi Varroniani, Rieti / Università Cattolica S. Cuore, Milano, Rieti : 1979, 153-170.)

2. Pour l'interprétation de cette pièce, cf. J.-P. Cèbe, *Varron, Satires Ménippées (édition, traduction et commentaire)*, t. 2, École Française de Rome, Palais Farnèse, Rome : 1974, 212.

assigne dans son existence une place de second ordre afin de se consacrer essentiellement sinon exclusivement à la morale. Du reste, cette « conversion » détermine la trame même de la satire, où le Réatin joue sur l'ambivalence du terme *τρόπος* : « façon d'être », « manière de penser et d'agir », « mœurs » et – en parlant de rhétorique – « figure de mots », « trope ». Manifestement le parti pris éthique de Varron ressortit à un précepte capital de la diatribe, lui-même issu d'un principe cynique de base : « la morale seule importe au philosophe »³.

À la vérité, les cyniques exploitaient les ressources de la rhétorique, même si en théorie du moins ils la condamnaient sans appel au même titre que les belles-lettres, la dialectique, la grammaire ou l'histoire. Attitude qui n'avait rien d'isolé : en effet épicuriens et stoïciens prônaient, eux aussi, le rejet des sciences et des arts, pernicieuses conquêtes du progrès. Dans le cas précis de Varron, cet anti-intellectualisme primaire s'accordait remarquablement avec les préoccupations du satirique latin, soucieux par-dessus tout de remettre ses compatriotes dans le droit chemin. De fait, le propos créateur du Réatin dans les *Ménippées* visait moins l'instruction que l'édification des classes dirigeantes de l'*Vrbs*, dont il entendait redresser les habitudes de vie passablement corrompues. Le primat ainsi donné à la morale s'explique donc également par des considérations idéologiques. Car, pour un esprit conservateur tel que le « premier » Varron, la science apparaît comme louable si, légitimant l'éthique, elle permet à l'homme de mieux régler sa conduite et d'échapper à la cécité de l'entendement ; en revanche elle se révèle blâmable, quand elle ouvre sur la spéculation métaphysique pure et la vaine ratiocination ou, simplement, si on la cultive pour elle-même sans liaison avec la pratique. Tant il est vrai que les recherches encyclopédiques, auxquelles Varron consacra la plus grande partie de son activité intellectuelle, revêtaient un caractère empirique, utilitaire, et partant typiquement romain. Rien

3. Cf. A. Oltramare, *Les origines de la diatribe romaine*, Lausanne : 1926, thème 1, 43.

d'étonnant par ailleurs si cette critique de la rhétorique en général s'accompagne d'attaques personnelles contre tel rhéteur en particulier. De fait, un fragment de la satire *Manius* – où le Réatin endeuillé par la mort d'un proche parent évoque burlesquement l'action consolatrice d'un esclave cocher qui avait appartenu au rhéteur Plotius – égratigne le chef de file des *rhetores Latini*, dont Varron ne pouvait être qu'un adversaire résolu, tant pour ses innovations de professeur de rhétorique que pour son engagement politique : *Automedo meus, quod apud Plotium rhetorem bubulcitarat, erili dolori non defuit*⁴. Car on sait que L. Plotius Gallus, rompant avec la tradition qui voulait qu'à Rome la rhétorique – discipline grecque – fût enseignée par des Grecs, ouvrit une école dont les élèves apprenaient à déclamer dans leur langue nationale. Davantage. Réformateur sur le plan pédagogique et par là-même hostile aux *optimates* tenants de l'hellénisme, Plotius ne l'était pas moins en politique : il comptait parmi les intimes de Marius, qui était notoirement dépourvu de culture grecque. On imagine dès lors comment le cocher de Varron s'est formé à son contact : non seulement il lui est arrivé d'entendre (et de comprendre, puisqu'ils étaient en latin) les exercices oratoires auxquels se livraient Plotius et ses disciples, mais Plotius – en bon *popularis* – est allé jusqu'à lui donner des leçons d'éloquence, afin de l'élever au-dessus de sa condition servile.

En somme, tout suggère que pour Varron les « rhéteurs latins » insufflaient à leurs étudiants une outrecuidance illégitime, sans rien leur inculquer de solide et de profond ; de surcroît, il s'inquiétait probablement de voir des démagogues en puissance dotés de moyens de persuader par la parole. Force est de conclure partiellement que l'auteur des *Ménippées*, bien que se servant de la

4. Varron, *Men.*, frg. 248, éd. J.-P. Cèbe = Nonius, p. 79, l. 28 éd. W. M. Lindsay : « Mon Automédon, parce qu'il avait joué les bouviers chez le rhéteur Plotius, ne laissa pas sans assistance la douleur de son maître » (trad. J.-P. Cèbe). Sur l'entreprise de Plotius Gallus et des rhéteurs latins, on consultera l'indispensable mise au point publiée par Gualtiero Calboli dans *Cornificiana 2. L'autore e la tendenza politica della Rhetorica ad Herennium*, *Atti della Accademia delle Scienze dell'Istituto di Bologna, Classe di Scienze Morali Anno 58°, Memorie Vol. LI-LII, 1963-1964*, 72-76.

rhétorique, à l'instar des cyniques, ne se privait pas plus qu'eux de la décrier, parce qu'il la jugeait inutile, voire nocive, si on la pratiquait indépendamment de toute référence axiologique.

Nulle surprise donc si son réquisitoire implacable contre l'*ars dicendi* n'épargnait pas non plus, comme dans *Papia papae*, les éloges (*ἑγκλήματα*) dont les outrances et falsifications coutumières portaient au paroxysme les tares dénoncées par le satirique. Manifestement, le Réatin entendait y censurer la branche épидictique de l'éloquence qui, plus encore que les autres, se moquait de la simplicité et de la clarté, donnait du réel une image mensongère et cherchait à séduire la foule ignare⁵. Du reste cette mise à l'index du rhéteur L. Plotius Gallus se prolonge – sous une forme cependant plus allusive que nominative – dans un passage de la satire *Papia papae* (= *Fichtre de fichtre*) où le dénigrement du troupeau braillard et procédurier des élèves de Plotius Gallus par l'un des intervenants (voire par le Réatin en personne) sert de corolaire à un éloge des amateurs de poésie nouvelle : *ille ales gallus qui suscitabat faitharum† Musarum scriptores an hic qui gregem rabularum*⁶ ? De fait l'emploi du terme péjoratif *rabula* (= m. à m. criailleur, déclamateur) – appliqué à des avocats ou à des défenseurs en justice parlant avec agressivité – traduit de manière imagée toute l'horreur qu'inspire à Varron le magistère oratoire exercé par L. Plotius Gallus. Telle est la signification de la

5. On sait que le *genus laudatium* ou *tertium* – appendice du *genus demonstrativum* – se caractérisait, aussi bien à Rome qu'en Grèce, par un style fleuri, orné, grandiloquent, théâtral en un mot, dont les procédés principaux étaient l'amplification (*aŭxhsij*), l'abaissement (*tape...nwsij*) et le parallèle (*sŭgkrisij*) entre le personnage encensé et un héros de l'histoire ou de la légende. Sur ce dénigrement dans l'*Vrbs* tardo-républicaine de la rhétorique de l'éloge et ses implications philosophiques, cf. Laurent Pernot, *La Rhétorique dans l'Antiquité*, Le Livre de Poche / Références, série « Antiquité » (dirigée par Paul Demont), Paris : 2000, 98 sq.

6. Varron, *Men.*, frg. 375, éd. J.-P. Cèbe = Nonius, p. 26, l. 21 éd. W. M. Lindsay : « ... Ce coq ailé-là, qui réveillait les écrivains des Muses (...), ou celui-ci, qui réveillait le troupeau des criailleurs » (trad. J.-P. Cèbe). Pour une restitution du texte altéré de cette interrogation directe double, cf. F. Marx, *Ind. lect. in Ac. Rost., sem. hib.*, 1889-1890, 10 : *quis maiora beneficia praestitit generi humano ? Ille ales gallus... an hic... ?* = « qui a rendu les plus grands services au genre humain ? ce coq-là... ou celui... ? »

pièce dument reconstituée et analysée par J.-P. Cèbe⁷. C'est ainsi que, au cours d'une rencontre, on en est venu à parler des éloges. Un poète néotérique, dans une sorte de défi à l'ami du narrateur, a peint un joli portrait en vers qui a provoqué l'enthousiasme de ses partisans, convaincus que son adversaire n'avait aucune chance de le battre. La rivalité des deux hommes a suscité une réflexion sur l'inévitable et éternelle jalousie ; puis l'auteur de la gracieuse pochade a dit son mépris de la rhétorique latine, qu'il a opposée à la grande poésie. Le deuxième concurrent a ensuite décrit à son tour, mais en prose, une belle image. C'est lui qui a obtenu le prix, contre l'attente de ses détracteurs.

Après cette joute, on a continué à traiter en général des *laudes* et de la *laudatio*, en montrant qu'elles exigent un savoir, en énumérant quelques-uns de leurs sujets, en présentant deux types d'éloge funèbre et enfin en évoquant la fonction de la louange et du blâme dans les procès. Les reproches ainsi formulés contre la rhétorique de l'éloge, sa propension à l'enflure et à l'emphase, proviennent en droite ligne de Platon. On sait que l'auteur du *Gorgias* tenait la rhétorique pour un art de la flatterie voire du mensonge qui renvoie une image artificielle de l'être ou de la chose auxquels il s'applique. C'est ainsi que dans la même pièce Varron flagelle l'hypocrisie des panégyriques où l'on vante (certes après la mort) le fainéant indigne de vivre à l'égal d'un Scipion l'Africain : *qui potest laus uideri uera, cum mortuus saepe furacissimus ac nequissimus ciuis iuxta ac P. Africanus*⁸. En somme, Varron fait grief à la rhétorique non seulement d'un refus de la simplicité, mais encore d'une absence de sincérité. Concernant le premier chef d'accusation, tout montre qu'aux yeux du Réatin le culte de l'art des mots pour lui-même incite à négliger la quête du sens des mots. Tendance fâcheuse et dérive dangereuse,

7. Dans Varron, *Satires Ménippées* (édition, traduction et commentaire), t. 9, École Française de Rome, Palais Farnèse, Rome : 1990, 1563.

8. Varron, *Men.*, frg. 380, éd. J.-P. Cèbe = Nonius, p. 322, l. 2 éd. W. M. Lindsay : « Comment une louange pourrait-elle paraître vraie quand souvent un citoyen qui était le pire des voleurs et des vauriens (est encensé) une fois mort autant que Publius l'Africain ? » (trad. J.-P. Cèbe).

d'après lui, qui laisse entendre qu'on peut parler sur n'importe quel sujet, sans connaissance spéciale de la matière abordée, uniquement sur la base de techniques d'expression écrites et orales dument répertoriées. Tant il est vrai que pour ce philosophe éminemment romain le contenu d'un message prime sur sa formulation. En énumérant avec une complaisance ironique tous les procédés oratoires mis en œuvre par les rhéteurs, Varron suggère que l'effort dépensé pour l'étude de ces subtilités, de ces divisions et subdivisions à l'infini, aurait pu trouver meilleur emploi. Dans son esprit, l'usage récurrent des figures de style tombe dans le pédantisme académique et le professionnalisme étroit et n'a plus aucun rapport avec la vie. Dès lors on aboutit chez les sophistes grecs à une culture purement formelle que son ami Cicéron et lui-même blâment avec la plus extrême sévérité⁹.

Quant à la seconde incrimination varronienne de la rhétorique, elle met en cause sa prétendue insincérité fondamentale. Sans doute l'*ars dicendi* ne repose-t-elle pas obligatoirement sur la pratique du mensonge, car elle est un simple instrument au service du bien ou du mal, mais c'est un art de la persuasion, comme le fait remarquer Socrate dans le *Gorgias*, particulièrement redoutable lorsqu'il est manié par des menteurs. De fait, la rhétorique donne le change à l'auditeur en le trompant soit sur l'orateur qu'il croit savant alors qu'il est ignorant, qu'il pense désintéressé alors qu'il utilise son art pour gagner de l'argent ou prendre le pouvoir, soit sur le sujet traité quand le discours développe des contrevérités.

Pourtant, en dépit de cette réprobation inconditionnelle de la rhétorique classique et de ses méthodes – qui culmine dans la satire *Kunor»twr* (= *Le cynique orateur*), sorte d'anti-traité de rhétorique rédigé dans un esprit cynique¹⁰ – force est de constater que le Réatin savait aussi exploiter les ressources de cet art au profit de nobles causes. De ce bon usage de la rhétorique – notamment à des fins politiques – témoignent les *Suasionum libri III*, vaste inventaire des

9. Cf. Bened. Riposati, « Varrone e Cicerone maestri di umanità », *Aevum*, XXIII, 1949, 249.

10. D'après Francesco Della Corte, *Varronis Menippearum fragmenta*, Turin : 1953, 196.

conseils qu'il a prodigués aux responsables suprêmes de l'État sur la conduite des affaires publiques, ou encore l'*E„sagwgikŌj ad Pompeium* destiné à instruire son ami Pompée au sujet de la meilleure façon de présider et de consulter le sénat. S'agissant des *Discours pour conseiller* (en trois livres) – opportunément mentionnés par saint Jérôme dans son catalogue des œuvres complètes de Varron¹¹ –, tout invite en effet à y voir non pas des suasoires telles qu'elles étaient pratiquées au siècle d'Auguste dans les écoles de rhétorique – c'est-à-dire des déclamations portant sur un sujet délibératif, mais des sortes d'exhortations à prendre un parti déterminé que le Réatin avait adressées aux plus hauts magistrats civils et qui relèvent de ce qu'il est convenu d'appeler la littérature parénétique¹². Pour ce qui est de l'*Aide-mémoire d'initiation sur la présidence du sénat* composé à la demande et à l'intention de Pompée – consul désigné pour la première fois en 70 av. J.-C., il décline un certain nombre de rubriques marquées du double sceau du fonctionnalisme et du structuralisme : liste des hauts magistrats (tant réguliers qu'extraordinaires) habilités à convoquer et à présider cette assemblée délibérative, énoncé des conditions d'exercice du droit de veto, rappel des critères de validité des sénatus-consultes, mention des interdits magico-religieux afférents au bon déroulement des séances du sénat, exposé des règles pratiques de consultation des sénateurs selon un ordre de parole bien établi et dissertation sur la nécessité de sanctionner l'absentéisme des sénateurs¹³.

Mais il y a plus. Déjà dans une de ses toutes dernières *Ménippées* – la satire *Per...plouj* (= *Le périple*) – Varron, sous l'influence de ses

11. Objet même de la *Lettre XXXIII* à Paule et où cet ouvrage occupe le n° 21 : cf. Aude Lehmann et Yves Lehmann, « Saint Jérôme et l'encyclopédisme varronien », in *Antiquité tardive et humanisme, de Tertullien à Beatus Rhenanus. Mélanges offerts à François Heim à l'occasion de son 70^e anniversaire (volume édité par Yves Lehmann, Gérard Freyburger et James Hirstein)*, Brepols Publishers, collection « Studia Humanitatis Rhenana » 2, Turnhout : 2005, 263 *sqq.*

12. Cf. H. Dahlmann, art. « M. Terentius Varro » 84, *RE Suppl.* VI, 1935, col. 1172-1277.

13. L'*E„sagwgikŌj ad Pompeium* est connu par Aulu-Gelle, *NA*, XIV, 7. Pour l'étude de la forme littéraire de cette œuvre et de sa pertinence argumentative, on se reportera à l'article de K. Kumaniecki : « De varronis libro isagogico ad Pompeium eiusque dispositione », *ACD* 10-11, 1974-1975, 41-44.

maîtres stoïciens, avait considéré l'apprentissage de la rhétorique comme une propédeutique à la philosophie et une initiation à l'examen de conscience – témoin le fragment 418 de la pièce : *et ne erraremus ectropas esse multas, omnino tutum esse sed spissum iter*¹⁴. Tout engage à faire une lecture symbolique de cette phrase placée par le Réatin dans la bouche d'un représentant du Portique. Car le chemin « sûr mais lent » évoqué ici ne saurait être celui des cyniques, adeptes des raccourcis les plus rapides et les plus ardu : il désigne plutôt l'itinéraire tracé par les stoïciens qui acceptaient qu'au lieu de foncer droit au but on s'arrête dans des *ectropae*. E. Norden¹⁵ a brillamment élucidé le sens métaphorique de ce dernier mot : pour l'entendre il faut, selon lui, se reporter à un texte d'Épictète (*Diss.*, 3, 23, 36 *sqq.*) qui fait allusion aux auberges (*pandokea*) où certains jeunes gens se prennent d'une telle passion pour la rhétorique et la logique qu'ils ne poussent pas plus avant et renoncent à marcher en direction de la vertu. Il ressort de cette peinture du chemin menant à la perfection intérieure que les *ectropae* s'identifient avec les arts libéraux, les *ἑκτροπία μακρομάτα*, que les cyniques jugeaient inutiles mais que les stoïciens, et Varron à leur suite, tenaient pour un moyen efficace de se préparer à la philosophie – tant il est vrai qu'après les avoir pratiqués on devait continuer le voyage. C'est donc dans le cadre même de la naissance de l'encyclopédisme romain – largement favorisée par Varron comme directeur des premières bibliothèques publiques de l'*Vrbs*¹⁶ – que s'inscrit cette vibrante défense et illustration de la rhétorique.

Dès lors on ne saurait entièrement exclure que les *Disciplinarum libri IX* – ambitieuse encyclopédie des arts libéraux qui embrassait et

14. Varron, *Men.*, frg. 418, éd. J.-P. Cèbe = Nonius, p. 392, l. 13 éd. W. M. Lindsay : « Et que, pour nous éviter de faire fausse route, les auberges étaient nombreuses, que le chemin était entièrement sûr, mais lent » (trad. J.-P. Cèbe). Sur le sens figuré de ces lignes – expressives des subtilités de la rhétorique qui captivent une jeunesse éprise de culture, cf. Yves Lehmann, *Varron théologien et philosophe romain*, *Latomus* / Revue d'Études Latines, collection « Latomus », vol. 237, Bruxelles : 1997, 287.

15. Cf. In *Varronis saturas menippeas observationes selectae*, dans *Neue Jahrb.*, Suppl. 13, 1892, 313-316 = *Kleine Schriften zum klassischen Altertum*, Berlin : 1966, 48-51.

16. Avec pour mission « d'acquérir, de classer et de mettre à la disposition du public des bibliothèques grecques et latines aussi riches que possible » (Suétone, *Cés.*, 44, 7).

ordonnait dans une doctrine très articulée l'ensemble des connaissances humaines¹⁷ – aient contenu un livre sur la rhétorique. Hypothèse d'autant plus recevable qu'elle s'accorde avec la démarche résolument initiatique de leur auteur. À cet égard, le livre II du *De ordine* d'Augustin – tributaire des *Disciplinae* varroniennes¹⁸ – permet de reconstituer l'itinéraire spéculatif proposé par le Réatin dans son traité aux fins d'édification des lecteurs. Et de fait, les sept sciences cycliques – avec en appendice deux autres arts « rationnels » : la médecine et l'architecture, intégrés dans le processus psychagogique – correspondent aux grandes étapes que l'âme humaine douée de raison doit parcourir, en s'élevant graduellement du sensible à l'intelligible, pour parvenir dans sa patrie céleste. L'ascension de l'âme, d'abord étroitement liée au corps, vers les choses divines s'effectue donc progressivement par les trois sciences de la parole : la grammaire, la dialectique et la rhétorique, par la science qui use du sens de l'ouïe, la musique, par les deux sciences qui s'appuient sur le sens le plus noble, la vue, *i. e.* la géométrie et l'astronomie, enfin par la science qui n'a plus besoin de l'aide des sens et qui consiste en raisonnements purs, l'arithmétique. Ainsi préparée, l'âme peut s'adonner pleinement à la contemplation philosophique.

En résumé, le jugement de Varron sur la rhétorique ressortit à une dialectique de la réprobation et de l'approbation, elle-même hautement représentative de toute une évolution personnelle. De fait, dans ses premiers écrits philosophiques et moraux, le Réatin s'emploie à fustiger non seulement les procédés rhétoriques en vogue à Rome, mais aussi et surtout leurs introducteurs – responsables, selon lui, d'un mésusage politique de l'action oratoire. Puis, les conditions historiques ainsi que sa propre allégeance à Pompée – dont il fut le lieutenant fidèle en même temps que le

17. Cf. Ilsetraut Hadot, *Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique. Contribution à l'histoire de l'éducation et de la culture dans l'Antiquité*, 2^e éd. aug., Vrin, coll. « Textes et traditions », Paris : 2005, 333-373 (« La question varronienne vingt ans plus tard »).

18. Cf. Nello Cipriani, « Sulla fonte varroniana delle discipline liberali nel « De ordine » di S. Agostino », *Augustinianum* 40, 2000, 203-224.

conseiller écouté – permirent au Réatin de valoriser l'utilité directe de l'art de la parole tel qu'il s'exerce principalement dans le domaine du discours public. Enfin tout invite à conclure que, pour Varron, la véritable rhétorique – science libérale dont la maîtrise s'avère indispensable, dans son esprit, à la quête de la sagesse philosophique¹⁹ – se moque de la rhétorique conçue comme un répertoire de recettes techniques.

19. Au point de lui consacrer l'un des *Disciplinarum libri IX* (cf. Isidore de Séville, *Orig.*, II, 23) où il préconisait peut-être une attention au mot, une mise en relief de cette chose si importante philosophiquement et religieusement qu'est le nom – conjecture ingénieuse de Lucienne Deschamps dans son article sur « L'attitude de Varron face à la rhétorique (...) », 169.

Thierry Revol

Université de Strasbourg, LiLPa

Équipe *Fonctionnements discursifs et traduction*

Questions de morphosyntaxe dans les traités d'orthographe médiévaux

*À Jean-Christophe Pellat, ces vieilles histoires de grammaires
françaises et latines, jusqu'au Donait françois que nous nous
sommes disputés quelquefois.*

Envahie par les Normands au 11^e siècle, l'Angleterre a gardé le français comme langue des élites¹ pendant suffisamment longtemps pour produire une série de traités linguistiques, qui se trouvent être les premiers à décrire notre langue. Andres Max Kristol en recense quatre types principaux² : les *nominalia* sont des sortes de glossaires, où les termes sont rangés par matières ; plus complexes, les « traités d'orthographe » proposent un enseignement souvent plus large que leur titre pourrait laisser croire ; les *cartaria* ou *artes dictaminis* offrent aux clercs des lettres types ; enfin, les *manières de langage* proposent des modèles de conversations.

Parmi les plus anciens traités, le *Tractatus orthographiæ* de T. H.³ et le *Tractatus orthographie gallicane* de Coyforelly⁴, sont datés

1. Voir Serge Lusignan, *La Langue des rois au Moyen Âge. Le français en France et en Angleterre*, Paris : PUF, 2004.

2. Voir Andres Max Kristol, « Le Début du rayonnement parisien et l'unité du français au Moyen Âge : le témoignage des manuels d'enseignement du français écrits en Angleterre entre le 13^e et le début du 15^e siècle », *Revue de linguistique romane* 53, n° 211/212, 1989, 335-367.

3. Édité par Mildred Pope, « The *Tractatus orthographiæ* of T. H., Parisii Studentis », *Modern Language Review*, vol. 5, 1910, 185-193.

4. Édité par Edmund Stengel, « Die Ältesten Anleitungsschriften zur Erlernung der französischen Sprache », *Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Literatur*, vol. I, 1879, 1-46 (voir spécialement p.16-22, l'édition du *Tactatus ortographie gallicane* par

respectivement de la fin du 13^e et de la fin du 14^e siècle. Ils sont liés car le second paraît bien être une révision du premier ; ils ont d'ailleurs été conservés dans plusieurs manuscrits et ont connu plusieurs versions, c'est dire leur succès en même temps que leur nécessité⁵. Les titres semblent modestes puisque seule l'orthographe paraît intéresser les deux auteurs. En réalité, ces deux petits traités proposent une construction grammaticale raisonnée de la langue française, qu'ils imitent de leurs devanciers : l'orthographe⁶ est le point de départ de la réflexion, mais les problèmes de morphologie, surtout, sont bien abordés. Les questions de syntaxe, comme souvent dans les grammaires anciennes, restent en retrait. Pourtant, elles ne sont pas absentes, et les interrogations sont plus nombreuses qu'on pourrait d'abord le croire⁷.

1. Tradition et originalité

S'inscrivant dans une histoire millénaire, ces deux textes empruntent aux *Artes* de Donat (*Ars minor* et *Ars major*), notamment ce qui a été imité par d'autres : « un dispositif descriptif et une terminologie grammaticales⁸ » dont nous sommes, finalement, encore

M.T. Coynforelly, *canonicum Aurilianum doctorem utriusque juris, de novo editus secundum modum et formam parisiensium*).

5. Pour le détail, voir la fiche préparée par Laurent Brun pour le site de l'ARLIMA (Archives de littérature du Moyen Âge) : <http://www.arlima.net/mp/orthographia_gallica.html> (consulté le 7 oct. 12). Voir aussi l'article d'Andres Max Kristol, « L'Enseignement du français en Angleterre (XIII^e-XV^e siècle). Les sources manuscrites », *Romania*, 111, 1990, 289-330.
6. Les diachroniciens d'aujourd'hui seraient plus prudents : ils parlent plus volontiers de *graphies*.
7. Cet article prolonge une communication à l'École Polytechnique, dont la forme écrite avait paru sous les références suivantes : Thierry Revol, « Enseigner le français en Angleterre au Moyen Âge », in Olivier Bertrand et Isabelle Schaffner (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement-apprentissage*, Éd. École polytechnique, 2009, 297-309.
8. Pierre Swiggers, « La Tradition de l'*Ars* de Donat et les premières grammaires vernaculaires du français : un moment de conversion », in Wolfgang Dahmen, Günter Holtus, Johannes Kramer, Michael Metzeltin, Peter Wunderli (dir.), *Zur Geschichte des Grammatiken romanischer Sprachen. Romanistisches Kolloquium IV*, Tübingen : Gunter Narr Verlag, 2000, p. 142.

les héritiers (et la *Grammaire méthodique du français*⁹ ne fait pas exception). L'intérêt pour les parties du discours est déjà présent dans la *Grammatikè tekhnè* de Denys de Thrace (2^e s. avant notre ère), encore que ce titre grec souligne d'abord que la grammaire est un « art des lettres » (*grammata*), au sens le plus littéral de « lettres de l'alphabet », donc de l'écriture et de la lecture :

Cette étymologie met en évidence une caractéristique importante de la grammaire, à ses origines : son objet par excellence est l'*écrit* en tant que séquence de lettres. En ce sens, on peut dire, sans crainte de se tromper, que la naissance de la grammaire est contemporaine de l'introduction de l'écriture¹⁰.

Avec leurs *tractati*, T. H. et Coyfurelly consacrent l'approche graphique en même temps qu'ils élèvent le français au rang de langue grammaticale. Les normes peuvent s'appliquer au français, comme elles s'appliquent au latin : ordre alphabétique, déclinaison, orthographe, prononciation... L'écriture engendre la langue, au sens où les clercs du Moyen Âge l'entendaient : non seulement comme support culturel et littéraire (il y avait bien longtemps que c'était le cas, sans qu'on se préoccupât de légitimité) mais aussi comme objet d'enseignement et d'étude. Ce fait même la rend d'ailleurs propre à la transmission du savoir, pour ne pas dire créatrice de savoirs nouveaux.

Après les parties sur la phonétique et la morphologie, l'*Ars major* de Donat se prolongeait par des réflexions stylistiques, s'interrogeant sur les figures, condamnant barbarismes et solécismes : l'approche syntaxique pointait, quoique les effets d'annonce alassent plutôt vers la morphologie (Isidore de Séville, Bède le Vénérable, etc.)¹¹. Cette logique reste à l'œuvre dans les deux *Tractati*, aux titres programmatiques, bien qu'un peu restrictifs : les remarques

9. Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe, Rioul, René, *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF, 2009 (1^{re} éd. 1994).

10. Jean-Claude Chevalier, « Histoire des grammaires », *Encyclopædia Universalis* (<http://www.universalis.fr/encyclopedie/grammaires-histoire-des-les-grammairiens-grecs/#i_86897>, consulté le 20 oct. 12).

11. Voir l'article de Pierre Swiggers, déjà cité ; Isidore de Séville a vécu au 7^e s., comme Bède, mais quelques décennies avant lui.

syntactiques ne sont pas absentes, mais elles ne sont pas cherchées pour elles-mêmes, et ne viennent qu'en prolongement des commentaires phonétiques ou morphologiques.

2. T. H. Code oral / Code écrit : brèves remarques¹²

T. H., comme Coyfurelly, s'adresse à ceux qui souhaitent bien parler français mais, si les paragraphes des deux traités se développent selon l'ordre alphabétique, et traitent successivement chacune des lettres, une hésitation demeure : ils mêlent phonétique (comment bien prononcer le français ?) et graphies (comment bien l'écrire ?). C'est dans ce seul cadre restreint que la morphologie, voire la syntaxe, émergent. Pierre Swiggers le notait déjà, « ces traités fournissent une description des lettres, et abordent parfois des phénomènes de phonotactique (comme l'élision et la liaison)¹³ ».

Mais l'intérêt de T. H. se limite souvent à des commentaires de graphie ou de prononciation, qui ne débouchent pas sur des analyses approfondies en morphosyntaxe ; ces remarques sont pourtant loin d'être absentes, quoiqu'elles ne soient pas au centre des préoccupations de l'auteur. Ainsi, pour la graphie du verbe *avoir* au futur, l'intérêt de T. H. porte uniquement sur l'omission de la voyelle et non sur le paradigme (d'ailleurs absent après la première personne, P1) : « aura, en array *sine e in medio [scribi debent et] sonari, secundum dulce gallicum, sine e ut sic : aray, en array que indifferenter sic scribi possunt. »* (T. H., à propos de la lettre A, § 2). Le traitement de E permet d'aborder rapidement les liens étroits qui unissent le verbe et son sujet, à travers la question de l'élision :

E vero qui desinit in diccione et diccio subsequens incipit cum a, e vel o, ut jeo aime, jeo eusse loie et similia, penitus extrahitur et de illis duabus diccionibus fiet una diccio, verbi gracia j aime, ieousse loie. Tamen ille vocales que transiunt in vim consonancium non tenent illam regulam. (T. H., à propos de la lettre E, § 5).

12. Ce titre reprend le premier chapitre de la *Grammaire méthodique du français*, p. 29.

13. Pierre Swiggers, art. cit, p. 144.

Et l'on voit donc que la phonétique et la graphie (il s'agit bien de l'élision) obéissent à des règles de syntaxe.

Mais ce sont essentiellement les questions de liaison qui retiennent l'attention de T. H. Ainsi, à la lettre L, l'auteur explique que la prononciation dépend de l'entourage de la lettre (la graphie, toujours la même, n'est donc pas en cause) : glosé en langage actuel, *l* se prononce [l], sauf en position implosive où il se vocalise en [u], comme dans *loialment*. Mais la fin du paragraphe est intéressante car T. H. y analyse le traitement de *L*, non plus à l'intérieur d'un mot, mais entre les mots, établissant des règles de phonétique syntactiques :

*L eciam posita in fine diccionis et sequens dicio incipiat a consonante, sonum proprium amittet et sonum u retinebit ut lamirall dengliter, chiuall sorell, fel de makerell mauuez est, beal fitz*¹⁴. (T. H., à propos de la lettre L, § 5).

Le lien étroit entre le verbe et son pronom sujet peut être interprété comme une question qui relève de la morphologie (*jeo aime* > *jaime*). Mais le texte va plus loin : les exemples s'appuient clairement sur des expressions unies syntaxiquement, puisqu'il s'agit du complément du nom (*lamirall dengliter* et *fel de makerell*) et de l'adjectif épithète (*chiuall sorell* et *beal fitz*). La démonstration continue avec d'autres exemples de l'emploi de *l*, devant une initiale vocalique cette fois, et ce sont encore les liens épithètes / substantifs qui servent d'exemple (*null aultre...*). Cela dit, la volonté clairement exprimée de s'en tenir aux questions de phonétique / graphie mène l'auteur à faire des erreurs. Ainsi, à la fin de son paragraphe sur *l*, il énonce ce qui lui semble des exceptions (voir l'adverbe initial) :

*Tamen l posita in fine diccionis que est monosillaba si consonans immediate sequatur, sonum u nec proprium reservabit, ut il s'en est ale, ie le voillt ben et sic de similibus*¹⁵. (T. H., à propos de la lettre L, § 9).

De fait, l'auteur avait déjà dit que, dans *ils*, considéré à la seule forme de pluriel¹⁶, la règle de la vocalisation de jouait pas : ne souhaitant

14. Traduction des exemples : « l'amiral d'Angleterre, cheval roux, le fiel de maquereau est mauvais, beau-fils ».

15. Traduction des exemples : « il s'en est allé, je le veux bien ».

pas raisonner sur la catégorie morphosyntaxique de pronom sujet, il en reste au critère du nombre de syllabes. De même, pour *voilt*, la forme doit être restituée dans son paradigme¹⁷.

Le S final permet aussi à l'auteur de traiter indirectement une question de morphosyntaxe. En effet, T. H. explique : *S si vero simplex in medio dictionis non debet sonari si consonans immediate sequatur, ut tres redoubte, tres noble, sisme, disme et huiusmodi*¹⁸. Dans les deux premiers exemples, le lien adverbe / adjectifs (ou participe) est ressenti comme tellement fort que ce que nous considérons comme deux mots différents n'en forme plus qu'un¹⁹, l'adverbe fonctionnant comme une sorte de préfixe, ou de morphème propre aux adjectifs, pour en exprimer le haut degré. La même logique est à l'œuvre dans la seconde partie de la règle : devant voyelle, le *s* se fait entendre, comme le prouvent les exemples, tous sur le mode de l'adjectif au superlatif : *tres excellent, tres hautisme, tres honoure et tres humble*.

Cela dit, les distinctions morphologiques concernant la nature des mots ne sont pas toujours claires chez T. H. Ainsi, la fin du paragraphe S paraît opérer de subtiles distinctions :

Tamen in participiis, adjectis, nominibus et interjecionibus *s* simplex in fine dicionis debet retinere sonum suum licet consonans immediate sequatur, ut *vouz avez assez de viand, jeo suis assez ben amez de mes seroants, loiez soit dieux*²⁰ et sic de similibus (T. H., à propos de la lettre S, § 14).

16. La forme la plus habituelle du pluriel serait d'ailleurs *il < illi*, mais le pronom analogique *ilz* se fait de plus en plus fréquent.

17. La question de la première personne du verbe *vouloir* reste tout de même très délicate : on compte plus d'une dizaine de graphies possibles, qui trahissent peut-être une diversité de prononciation.

18. Traduction des exemples : « très redouté, très noble, sixième, dixième » (les deux derniers mots sont donc hors de propos ici). Où l'on voit que l'édition de Mildred Pope est problématique parce que le fait de séparer graphiquement les deux mots par un blanc rend incompréhensible le propos.

19. Ce sera d'ailleurs le cas jusqu'à la 6^e édition du *Dictionnaire* de l'Académie, en 1835, comme le notent Maurice Grevisse et André Goosse, *Le Bon usage*, Paris-Bruxelles : de Boeck-Duculot, 2008 (14^e éd.), p. 1237 (§ 993, H2) : « Anciennement (parfois jusqu'au 18^e s. dans l'écriture manuscrite), *tres* s'agglutinait au mot suivant. » Il faut attendre l'édition de 1878 pour que les deux mots soient clairement séparés. Entre 1835 et 1878, c'est le trait d'union qui est attendu.

20. Traduction des exemples : « Vous avez suffisamment de nourriture, je suis très aimé de mes serveurs, Loué soit Dieu ».

Quoique certaines incohérences puissent être attribuées à un copiste peu scrupuleux (ou mal informé sur toutes ces questions), le rapport entre la graphie des exemples et la phrase précédente n'est pas très clair : dans *vouz avez assez de viand* ou dans *loiez soit dieux*, on cherche en vain les *s* en position finale ; en revanche, on entend bien une liaison en [z] (mais pas en [s]) dans *vouz ~ avez ~ assez...* L'énoncé de la règle de prononciation s'appuie sur la répartition des mots selon leur nature, ce qui semble assez difficile à soutenir, comme si l'auteur faisait un effort pour lier phonétique et morphologie, sans y parvenir.

En revanche la règle d'emploi des pluriels est plus claire. L'auteur oppose les formes de singulier en *-t* comme *saint, faisaunt, alant* aux pluriels en *-s* ou *-z* comme *sains, faisauns, alans*²¹. De même pour ce qui reste de la déclinaison, par exemple pour les mots en apostrophe (les anciens cas sujets) : *tamen quando ponitur in vocativo tunc x retinebit sonum, ut dieux, eiey pite de moy*²². Il est d'ailleurs étonnant que la déclinaison soit respectée, mais ce n'est pas le cas partout, et la phrase suivante explique qu'il s'agit seulement d'une question de liaison : *et si consonans sequatur tunc non sonabitur ut dieux mercye*. Les variations en genre sont tout aussi clairement décrites, ce qui dépasse les simples questions de graphie :

Item hec dicio *doulz* in masculino genere et neutro debet scribi cum *x* in fine et cum fuerit feminini generis cum *c* (T. H., à propos de la lettre X, § 18b).

On remarquera que T. H. privilégie ici la graphie anglo-normande, qui oublie facilement le morphème *-e* final (sans doute en passe de s'amuïr), d'où le *c* final au féminin, pour une forme *doulc(e)*.

La question de l'élision, question de morphosyntaxe propre au français, est traitée aussi au paragraphe 22. Graphie et prononciation s'accordent puisque article et substantif ne forment plus qu'un seul

21. Voir à propos de la lettre T, § 15. Traduction de ces termes : « saint, faisant, allant » (qu'on peinerait à mettre au pluriel, pour les deux derniers) ; le pluriel en *-z* n'est donc pas représenté ici. Il est question de cette graphie aux paragraphes 21 et 23. Voir, par exemple, le § 21 : *Z vero in fine dictionis quasi s sonabitur in effectu, ut querez, serchez, aimez et sic de similibus*. Le paragraphe 23 explique que les deux graphies se valent à la finale.

22. T. H., à propos de la lettre X, § 18a.

mot : *la abbe u l'abbe, l'on u la on, masdre d'argent, j'aime*²³. Le paragraphe 23, enfin, insiste sur le fait que certaines graphies permettent de distinguer des formes verbales²⁴ : voir le genre des participes *ame / amee* et *enseigne / enseignee*²⁵.

Ce premier traité, comme la version de Coyfurelly, montre donc une première hésitation entre les réflexions de graphies et de prononciation. À partir de là, les conséquences sur la morphologie (surtout) et la syntaxe ne sont pas absentes, mais elles viennent un peu malgré l'auteur, de façon souvent désordonnée et confuse.

3. Coyfurelly : La description grammaticale et ses domaines²⁶

Un siècle plus tard, Coyfurelly sera plus systématique : non seulement il parvient à analyser plus finement les règles de prononciation, mais il enrichit son traité par des remarques qui touchent clairement à la lexicologie et à la morphosyntaxe.

Deux questions de lexicologie sont abordées à plusieurs reprises. Coyfurelly soutient la notion de « famille » de mots, et emploie pour l'explicitier le terme imagé de *descendens*, que l'« ancêtre » soit un verbe (voir à propos de la lettre B) ou un nom (voir à propos de la lettre X)²⁷ : dans les deux cas, ces liens expliquent des particularités graphiques communes, ce qui se conçoit assez facilement puisque l'étymon est unique. Mais la réflexion se fait plus abstraite lorsque les règles graphiques touchent des mots liés par le sens (et non le partage d'une racine latine) : l'auteur fait alors intervenir un

23. Une fois de plus, les exemples ne sont pas tous probants, d'autant que c'est l'article féminin qui est utilisé, même pour des mots masculins (graphies inverses bien attestées ; voir, par exemple, Pierre Nobel, *Poème anglo-normand sur l'Ancien Testament*, Paris, Champion, 1996, p. 224, qui mentionne Mildred Pope § 1252 (iii) et 1260 (qui renvoie elle-même à Menger § 59)... Traduction : « l'abbé, l'on, hanap d'argent, j'aime ». Pope Mildred K., *From Latin to Modern French with especial consideration of anglo-norman*, Manchester : The University Press, 1956 (1^{re} éd. 1934).

24. Réflexion prolongée au paragraphe 27 pour la graphie des substantifs.

25. Participes qu'il faudrait sans doute éditer *amé / amee* (« aimé / aimée ») et *enseigné / enseignee* (« enseigné / enseignée ») pour plus de clarté.

26. Ce titre reprend la fin de l'introduction de la *Grammaire méthodique du français*, p. 20.

27. À propos de la lettre B, voir p. 16, l. 33 ; et à propos de la lettre X, voir p. 21, l. 55.

classement onomasiologique, appuyé sur une proximité sémantique. Ainsi,

*Item Romanica nomina dignitatis aut officii, que sunt singularis numeri, scribunt pluraliter in effectu, ut lui papes de Rome, l'empereurs d'Alemaigne, lui rois d'Engleterre et de France, lui chauncellers du saint peres, lui tresorerers mons. lui duques de Launcastres, lui recevours madame la roigne, lui sainz esperes vous garde*²⁸ (à propos de la lettre K, p. 17, l. 40 sq.).

Tous ces noms de dignitaires semblent donc s'employer au pluriel, comme s'il s'agissait, en quelque sorte, de formules de respect. Coyfurelly semble tout de même se laisser emporter par son enthousiasme de grammairien : en effet, ces mots en -s ressemblent fortement à d'anciens cas sujets (CS), et l'on sait que les cas sujets, pour les noms de personne ou de fonction, se sont conservés volontiers au détriment des cas régimes (CR). Le seul syntagme facilement analysable, parce qu'il apparaît dans une proposition complète, *lui sainz esperes*, est bien sujet du verbe *garde*, donc au CS²⁹. Et un argument supplémentaire réside dans la présence de l'article *li*, forme spécifique de CS³⁰.

La finesse du raisonnement morphosyntaxique apparaît très nettement dans la répartition de la matière. En effet, les commentaires à propos des lettres S et T occupent près du tiers du traité³¹ ; elles peuvent s'analyser comme graphèmes dont la prononciation peut effectivement être problématique, comme pour tous les autres, mais aussi comme des morphèmes pour les deuxièmes et troisièmes personnes verbales, de marque de cas ou de nombre dans le groupe nominal... Pour -t final, par exemple,

28. Traduction des exemples : « le pape de Rome, l'empereur d'Allemagne, le roi d'Angleterre et de France, le chancelier du Saint-Père, le trésorier de monseigneur le duc de Lancastre, le receveur de madame la reine, que le Saint Esprit vous garde ! ».

29. Le même raisonnement vicié se trouve à l'identique (là encore, avec une approche onomasiologique) à propos de X, p. 20, l. 40 sq. ou à propos de Y, p. 22, l. 5 sq.

30. La forme *lui* pour *li* est bien attestée, et elle semble bien être une graphie inverse (voir Mildred Pope, § 1253 (ii), qui l'attribue plutôt à l'influence du pronom de 3^e personne). L'article au CR est celui du français moderne, *le / les*.

31. En réalité, une mesure plus fine montrerait une proportion plus importante encore, puisque des commentaires sur S et T apparaissent à propos d'autres lettres. Voir un exemple à propos de Z, note 34.

l'analyse s'appuie sur des questions phonétiques : non seulement la voyelle ou de la consonne finale, comme chez T. H. (ce qui revient à prendre en compte les liaisons), ainsi que le nombre de syllabes (les monosyllabes conservent le son final), etc. Mais le commentaire repose aussi sur la nature du terme, ce qui introduit des paramètres lexicaux et morphosyntaxiques : verbe ou non, auquel cas le *-t* est, ou non, désinentiel. Coyforelly applique le même raisonnement, à propos des monosyllabes ou de la nature du terme, pour le *-s* final. Par exemple *dis* participe ou *dis* numéral : le participe du verbe *dire* (accordé au pluriel) laisse toujours entendre le son *-s* final, mais le numéral ne le laisse entendre que si le mot qu'il précède commence par une voyelle³².

Concernant le groupe nominal, les trois variations possibles font l'objet de commentaires. Ainsi, malgré la date tardive de l'écriture du traité, Coyforelly est-il encore sensible à la déclinaison des anciens CS³³, qu'il sait avoir fonctionné *in nominativo et vocativo* : il écrit donc *Dieux vous garde vel Dieux soit gart de vous*. Il explique, toutefois, que le *-x* final se prononce [s] ou [z] que devant un mot à initiale vocalique³⁴. Il note la perturbation qui consiste à effacer certaines consonnes finales en présence du *-s* de pluriel³⁵ :

Item omnia nomina masculini generis terminantia in c, f, vel g numero singulari, ut blank, vif, long, in plurali vero debent scribi cum s in fine dictionis, c, f et g penitus expellendis ut blans, vis, lons (à propos de Z, p. 22, l. 26.).

Il prend en considération aussi les marques de genre et de nombre : au pluriel, donc suivi par un *-s*, un *-t* en position finale n'est pas prononcé (ni même graphié), mais lorsque le mot se met au féminin et que le *-t* est suivi par un *-e*, la consonne réapparaît dans le prononciation : ainsi écrit-on *sainz / saintes* ou *touz / toutes*³⁶. Enfin, il

32. Participe *dits* du français moderne, prononcé [dis] à l'époque de Coyforelly, alors que le numéral *dix* ne laisse entendre la consonne finale que devant voyelle : [di(z)].

33. Même si ses commentaires sont parfois faux. Voir déjà chez T. H., note 29.

34. À propos de X, p. 21, l. 40-44.

35. Voir encore en français moderne l'opposition entre le singulier *œuf* (où [f] final se prononce) et *œufs* (où [f] final ne se prononce pas).

36. À propos de T, p. 20, l. 11-24.

introduit de subtiles distinctions (pour partie empruntées à T. H.) sur les participes féminins en *-ee*³⁷.

Concernant le groupe verbal, Coyfurelly s'intéresse aux conjugaisons, temps et modes. Ses remarques sur la prononciation de la lettre N l'amènent à donner des règles sur le morphème de sixième personne (P6) :

N autem posita inter vocalem et consonantem in fine alicuius dictionis, que sit verbum tercię persone pluralis numeri modi indicatiui vel optatiui, cuiuscumque temporis fuerit, de jure non sonabitur, verbi gratia ils aiment, ils dient ; ils amoient, ils lisoient ; ils amerent, il listrent, ils distrent, ils amassent, ils laissassent et huiusmudi, tamen ista verba excipiuntur, sicut vont, ont, sont, font, avoient, eurent, estoient, furent, fesoient et firent cum omnibus eorum compositis, ut envont, enont, enfont, ensont, enavoient et huiusmodi, in quibus n sonum proprium totaliter reservabit (à propos de N, p. 18, l. 15 sq.).

De fait, dans la finale en *-ent*, seul le *e* est prononcé [ə], les consonnes finales s'étant amuïes ; en revanche dans la finale en *-ont*, on devait entendre [ɔn], à cause de la nasalisation. Les explications morphologiques sont donc justifiées. Cela dit, pour les exemples autres que les quatre *vont, ont, sont, font*, il semble bien que Coyfurelly se contredise...

Les remarques sur la lettre T le font s'interroger sur la deuxième personne du singulier (P2), non en général, mais dans les différentes réalisations régionales : que se passe-t-il lorsqu'on ajoute une marque de P2 (*-s* ou *-z*) à un verbe qui se termine par un *-t* comme le verbe *pouvoir* ? Voilà ce qu'il en dit pour sa propre langue :

Nec huiusmodi verba in secunda persona numeri singularis nomina seu adverbia in sono aut scriptura t quovismodo non retinent, ut pro isto verbo secunde persone tu peus nos dicimus eciam tu peut, quod non est in hoc modo inconueniens (à propos de T, p. 30, l. 52-55).

Coyfurelly assure donc qu'en anglo-normand, la forme de P2 est *tu peut*, ce qui paraît assez étonnant (mais peut-être parle-t-il de la prononciation seulement...).

À propos du verbe *avoir* au futur, l'auteur emprunte largement à son devancier T. H. pour condamner les formes *averai* et *en averai*,

37. À propos de Z, p. 22, l. 18-22.

qu'il estime incorrectes face à *aurai* / *en aurai*³⁸. Cette précision se trouve dans le paragraphe sur la lettre D, comme un élément complémentaire à la remarque principale sur le paradigme de *avoir* : *Unde errant qui scribunt huiusmodi dictionis cum d in fine, ut ad, enad, ex quo sonum istius litere d ibidem numquam habeatur*³⁹. S'appuyant sur l'étymologie, Coyfurelly insiste sur le fait que les seules formes correctes sont *a* et *ena*.

Grammaire normative, au moins autant que traité de prononciation pour un français correct : le *Tractatus orthographie gallicane* de Coyfurelly voit plus large que le *Tractatus orthographiæ* de T. H. Et si les analyses de Coyfurelly, comme celles de son prédécesseur, ne sont pas exemptes de bizarreries, il reste que sa maturité grammaticale est assez frappante : il s'en tient rarement aux questions de phonétique-graphie, mais tâche de trouver des règles fondées sur le vocabulaire ou la structure morphosyntaxique de la langue. Si T. H., pour ses exemples, se contentait de citer des mots isolés (au plus des syntagmes du type {adjectifs + nom} ou {adverbes + adjectifs}), Coyfurelly illustre son propos par de véritables phrases, ce qui l'oblige à un commentaire plus complexe : et si le corpus n'est pas le mot mais la phrase, l'analyse est forcément morphosyntaxique. Autre signe de cette maturité grammaticale, son exposé part de la grammaire latine (par exemple à propos des conjugaisons⁴⁰) pour s'appliquer au français. Mais il tient compte des spécificités du français, notamment ses variétés régionales⁴¹ : la réflexion linguistique est donc complexe, car différenciée selon les dialectes continentaux⁴².

38. On pourrait hésiter sur la bonne édition (et donc, la bonne prononciation) : *avrai* ou *aurai* ?

39. À propos de D, p. 17, l. 1-2. Traduction des deux exemple : « (il) a, (il) en a ».

40. Voir à la lettre U, p. 21, l. 20-27, sur le paradigme du verbe latin *ungo* et le mot *unguentum*.

41. Voir, par exemple, à propos de K et des graphies du son [k], différentes d'un dialecte à l'autre, p. 17, l. 35 *sq.* Voir aussi ses remarques sur les graphies régionales à propos de U, p. 21, l. 31-35.

42. Les exemples de Coyfurelly portent clairement la marque dialectale de l'anglo-normand, avec une influence picarde, quoiqu'il insiste sur sa formation universitaire parisienne dans son *Explicit*.

Il reste que l'intention de T. H., comme celle de Coyfurelly, doit être saluée : ce sont les premiers à offrir un raisonnement aussi complet sur la langue française. Il faudra encore attendre le *Donait françois*, écrit vers 1400 par Johan Barton⁴³, pour détacher complètement l'approche phonético-graphique alphabétique de la morphologie et de la syntaxe : ce traité organise l'étude de la langue de manière complexe, et l'étude des « lettres » n'en constitue qu'une première section. La majeure partie du *Donait* s'intéresse aux unités morphosyntaxiques, les parties du discours, ce qui permet à l'auteur d'embrancher sur des analyses syntaxiques : l'emploi de ces parties, l'ordre des mots... et même des commentaires de grammaire textuelle dans certains cas très localisés.

43. Édité Edmund Stengel, « Die Ältesten Anleitungsschriften zur Erlernung der französischen Sprache », *Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Literatur*, vol. I, 1879, 25-33.

3

*Où lire, écrire et accorder
vont l'amble*



Catherine Brissaud

Université de Grenoble Alpes / Laboratoire *Lidilem*

L'accord du participe passé avec le COD antérieur : un arbre qui cache la forêt

Ce texte concerne le participe passé et son accord, pour lesquels Jean-Christophe Pellat a toujours éprouvé un intérêt certain. En témoigne l'intitulé d'un colloque qu'il a co-organisé, non sans fierté, à l'université d'Opole en juin 2011 : « Le participe passé entre accords et désaccords ».

J'essaierai, dans le cadre de cette contribution, de montrer en quoi le participe passé et ses *accords*, est prototypique de la complexité de l'orthographe du français. Pour cela, je ne me limiterai pas à cet emblème que constitue l'accord du participe passé avec le COD antéposé, arbre qui cache la forêt. Je m'intéresserai tout à tour à la compétence adulte puis aux données sur l'acquisition. Les conclusions tiendront de l'appel à la tolérance et à la simplification.

Chemin faisant, j'intégrerai les apports de Jean-Christophe Pellat.

1. Les galons de la distinction sociale

1.1. Le participe passé employé avec avoir...

Si le participe passé a eu permis d'acquérir les galons de la distinction sociale (Lucci et Millet, 1994), force est de constater que c'est de moins en moins vrai, tellement les entorses aux règles d'accord sont légions. C'est particulièrement le cas pour **l'accord du participe passé employé avec avoir** dans le cas d'un accord avec le complément d'objet placé avant le verbe qui cristallise, aujourd'hui encore, toutes les attentions. Il semble être à l'orthographe ce que la méthode globale est à la lecture : un tiroir qui fait partie de

l'inconscient collectif et qu'on ouvre instinctivement, même si on n'a pas grand-chose à en dire. Il suffit pourtant d'écouter parler les hommes politiques et les grands de ce monde, les gens « éduqués », pour attraper au vol des erreurs en nombre, authentiques manquements à la règle.

Pourquoi ces difficultés ? Ce cas d'accord, qui représente vraisemblablement une proportion limitée des cas de participes passés employés avec l'auxiliaire *avoir*, se fait en remontant la chaîne écrite ; il entre donc en conflit avec les tendances générales de l'accord en français qui se fait dans le sens de l'écriture. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant qu'on observe d'une part une tendance forte à l'omission de la marque d'accord avec le COD, y compris à l'oral, d'autre part des erreurs récurrentes d'accord avec le sujet en cas d'homophonie (*ils ont appelés ; la commission a sélectionnée les dossiers*). En effet, on remarque que l'accord ne se fait plus ou se fait peu à l'oral (Audibert-Gibier, 1992) quand on ne se surveille pas, y compris chez des adultes cultivés (par exemple dans *La décision qu'on a pris s'imposait*). L'oral ne sert donc plus de point d'appui pour réaliser les accords à l'écrit. Je pense pouvoir affirmer que personne n'est épargné. On peut construire sans peine un corpus, au gré des errances sur la toile ou dans la presse (voir par exemple le corpus recueilli par Georges Legros in Wilmet, 2009) ou grâce aux correspondants : étudiant (« Je vous remercie pour les renseignements que vous m'avez apporté »), collègue (« Je voudrais pour finir vous remercier de continuer l'aventure [...] ou de nous avoir rejoint »), etc.

On explique que cet accord a une histoire et que la règle a été introduite par Marot alors que le passé composé n'était pas constitué en temps verbal à part entière. Le participe passé était alors senti comme un attribut de l'objet direct (*j'ai les yeux fermés ; j'ai ces choses vues*). Certains linguistes reconnaissent que cette règle, sujette à beaucoup de variations au 16^e siècle mais bien appliquée par les auteurs classiques, n'a plus de raison d'être avec l'implantation du passé composé (Pellat et Andrieux-Reix, 2006). Espèce en voie de

disparition naturelle. On maintient donc de façon artificielle l'apprentissage d'une règle qui n'est quasi plus tenable pour les adultes eux-mêmes.

1.2. ... mais aussi le participe passé employé avec être

Le participe passé employé avec *être*, semble lui-même vaciller sous la plume d'adultes bien éduqués, journalistes, notamment à la forme passive (*La place de la Bastille se prépare actuellement à une importante fête, des écrans géants sont en train d'être posé ; La recherche présentée a été réalisé grâce à une bourse du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche ; Votre abonnement a été résilier*). Le mal gagne même l'oral.

1.3. La hantise de la faute

Dans *La grammaire, c'est pas de la tarte !*, Olivier Houdard et Sylvie Prioul (respectivement correcteur au journal *Le Monde* et journaliste au *Nouvel Observateur*) ne consacrent pas moins de 23 pages à l'accord du participe passé. Le chapitre, intitulé « Pervers PP », s'ouvre sur le courriel d'une internaute qui demande à être « dépannée » : « Pourriez-vous me dépanner d'une bêtise ? Je ne sais plus soudain : mon père m'entourait de toute la tendresse qui lui avait manqué. *Manqué ? Manquée ?* ». Les réponses proposées sur un blog sont révélatrices des affres dans lesquelles la question plonge les scripteurs !

Finalement, les deux auteurs posent la question cruciale : « Ces accords que nous venons de décortiquer servent-ils vraiment à quelque chose ? Il faut bien admettre que, la plupart du temps, leur absence ne brouille en rien le message, mais il est des cas où le fait d'accorder permet de lever les ambiguïtés et d'éviter une scène de ménage... ». Et les auteurs d'illustrer la chose, présidentiel exemple à l'appui.

Le chapitre intitulé « Pervers PP » se termine par un récapitulatif des règles rappelées pas à pas et un exercice intitulé... *Jouez au*

correcteur. À la question que je pose *Mais alors, si les spécialistes de la langue sont d'accord, à quoi bon préserver cet accord et entretenir la hantise de la faute ?*, les auteurs fournissent ailleurs une réponse explicite, à propos d'une autre erreur récurrente : « Ces accords "de proximité" éclosent parfois dans les journaux, et il est permis de penser que, si les correcteurs ne veillaient pas au grain, on en découvrirait 10 fois plus. » (Houdard et Prioul, 2009 : 91).

La question est bien la suivante : faut-il continuer à compter sur les correcteurs et à maintenir artificiellement cet accord ou faut-il faire fi de ces rares cas où l'ambiguïté est levée par l'accord ? En d'autres termes, peut-on donner aux scripteurs les moyens de leur autonomie ? Je me pose très souvent la question quand je relis les mémoires écrits par les étudiants et les textes écrits par mes pairs tant les erreurs sont nombreuses dans le domaine.

Il m'a fallu du temps avant que de me résoudre à ne pas les corriger.

1.4. La pression de la norme statistique

La complexité est telle que même ceux qui savent et qui d'ordinaire se contrôlent sont parfois pris en flagrant délit : « Aussi, j'ai besoin de faire un point sur les urgences que nous devons traitées à ce jour... ». Inversement, l'application stricte de l'accord peut parfois paraître artificielle, comme le font remarquer les auteurs de la *Grammaire méthodique du français* : « La tendance actuelle est à l'invariabilité du participe non seulement à l'oral, où une phrase comme *Quelle impression vous a-t-il produite ?* sonne bizarre, mais aussi chez les meilleurs auteurs modernes. C'est sans doute dans les locutions verbales que la variabilité est aujourd'hui le plus avancée : *la tête qu'il a fait(e), l'impression que ça m'a fait(e)* » (Riegel, Pellat, Rioul, 1994, 2009 : 503). En effet, la pression de la norme statistique devenant la norme, on en arrive au point où l'accord normé pourrait bientôt passer pour erroné, comme c'est le cas pour l'indicatif après

après que, qui ne paraît guère naturel et serait aujourd'hui volontiers corrigé par bon nombre de scripteurs.

2. Ce que nous enseignent les graphies des élèves

Si les adultes en décousent avec le participe passé, qu'en est-il des élèves ?

Concernant l'école élémentaire, Jean-Christophe Pellat nous fournit des éléments de réponse dans un de ses premiers écrits. Les premières traces de l'intérêt de Jean-Christophe Pellat pour la question orthographique et pour le participe passé remontent en effet à 1979, date de la parution dans *Le français aujourd'hui* des résultats d'une enquête conduite à l'école élémentaire auprès de 699 élèves dans six établissements de Mulhouse et de sa banlieue. L'objectif est, dans un premier volet, « de déterminer à quel niveau une notion d'orthographe grammaticale peut être considérée comme acquise par les élèves » ; dans un second temps, « de tester les indications données par les instructions officielles » (page 62).

Le plus grand nombre d'erreurs répertoriées concerne les formes verbales. Au palmarès des formes verbales non acquises à l'entrée en sixième figure en bonne place l'accord du participe passé, épithète ou attribut. *Verrouillée* dans *La porte n'est pas verrouillée* est réussi par 40% des élèves de CM1 et 53% des élèves de CM2 ; *armés* dans *Ils accourent armés de fourches* par 55% des élèves de CM1 et 63% des CM2. Et les auteurs de préciser : « Que dire alors de l'accord du participe passé employé avec le verbe *avoir*, que nous n'avions pas proposé dans ce texte ? »

Les intuitions des auteurs étaient bonnes : il est plus facile d'orthographier un participe passé employé avec l'auxiliaire *être* qu'avec l'auxiliaire *avoir* (Brissaud, Chevrot et Lefrançois, 2006 ; Fayol et Pacton, 2006). Le participe détaché est lui aussi problématique (Cogis 2007b).

Au collège, cela ne se passe pas non plus comme on voudrait que cela se passe. La dictée de Fénelon « Les arbres », proposée du CM2 à la classe de 3^e par André Chervel et Danièle Manesse (1989) et à nouveau par Danièle Manesse et Danièle Cogis (2007), se termine par un magnifique exemple d'accord du participe passé avec le complément antéposé : *Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc*. Les résultats de 2007 sont sans appel : le taux de réussite maximal est en classe de 3^e ; il est de 17%. Le taux de réussite moyen, tous niveaux confondus est de 13%.

Les élèves ne font pas n'importe quelles erreurs. La plus fréquente consiste en un accord au pluriel (formes en *is, ies, nt*), vraisemblablement induit par le sujet « les racines » (de 42% des erreurs en classes de 6^e et de 3^e à 57% des erreurs en classe de 4^e) ; la finale *i*, les élèves s'abstenant de toute marque, représente 17% (en classe de 4^e) à 28% des erreurs (en classes de CM2 et 3^e) ; la finale *it*, qui incarne sans doute la catégorie « verbe », de 12% (en classe de 3^e) à 18% (en classe de 6^e) (Cogis, 2007a ; Brissaud et Cogis, 2008).

C'est cette dernière erreur que Noëlle Cordary (2003) relève principalement en classe de seconde du lycée français quand le participe passé se termine par *i* ou *u*, *it* et *ut* étant interprétés comme des désinences de « forme verbale pleine », par exemple dans *C'est un jeune homme qui est prit d'amour*. S'agissant des participes passés en *é*, les élèves sont enclins à pratiquer un accord en genre et en nombre dans bon nombre de configurations syntaxiques. Cette tendance à réaliser l'accord avec le sujet est très forte également chez les élèves de lycée professionnel (Mout et Brissaud, à paraître).

Au lycée québécois, même mise en évidence du filtrage et de la reconfiguration des savoirs : la comparaison des conceptions d'élèves forts et d'élèves faibles fait apparaître des comportements proches en ce qui concerne le fonctionnement du participe passé employé avec l'auxiliaire *être*, mais se distinguent clairement s'agissant du participe passé employé avec *avoir* (Gauvin, 2005). Les élèves faibles peinent à construire des procédures efficaces, à

déterminer la nature du donneur d'accord et ont du mal à comprendre le « truc » de la substitution.

2.1. Le triangle infernal participe passé / imparfait / infinitif

Les études conduites à l'école primaire et au collège montrent qu'avant de se poser la question de l'accord du participe passé, il faut l'avoir reconnu comme tel, ce qui n'est pas si évident, quand dix formes verbales différentes se prononcent de la même façon, cas unique dans les écritures du monde à sémiographie majeure (Jaffré et Pellat, 2008). Les travaux grenoblois ont bien montré l'intrication du participe passé avec l'infinitif et l'imparfait dans la mesure où la neutralisation de l'opposition entre la finale de l'imparfait d'une part et celle de l'infinitif et du participe passé d'autre part rend encore plus difficile la sélection de la bonne désinence verbale (Brissaud, Chevrot et Lefrançois, 2006 ; Brissaud, Negro, Fisher, 2012).

3. Le temps de la conclusion

3.1. Le système et ses fragilités

L'exemple du participe passé est emblématique du système et de ses fragilités. En effet, le fonctionnement différent d'*être* et *avoir*, celui de l'accord du participe passé des verbes pronominaux (que la plupart des adultes et des étudiants sont incapables d'expliquer), les nombreuses exceptions, impliquent une reconfiguration des règles d'accord du participe passé et expliquent les tendances contradictoires à l'œuvre dans la production orthographique des élèves mais aussi des adultes : non marquage économique des formes verbales, marquage en genre et nombre avec le sujet, marquage avec un autre élément, proche. Ces tendances rappellent les principes d'analogie, d'économie, d'invariabilité d'Henri Frei (1929). La tension est à son maximum quand plusieurs candidats se présentent. D'où le besoin de « dépannage » : « Je ne sais plus soudain : mon père m'entourait de toute la tendresse qui lui avait manqué.

Manqué ? Manquée ? ». La complexité et le nombre de notions à maîtriser pour réaliser l'accord et le contrôler (ce qu'Henri Frei appelle un 'déficit du système') génèrent de l'insécurité, y compris chez ceux qui savent.

3.2. *Le participe passé et les exigences du socle commun*

Si la société ne veut pas opérer les simplifications qui s'imposent, au moins qu'elle n'exige plus cet accord en fin de scolarité obligatoire, dont on sait depuis longtemps qu'il n'est pas tenable. Bescherelle, par exemple, dans sa *Grammaire nationale* (1852) écrivait déjà : « On a rempli des volumes entiers de règles, d'exceptions, d'exemples et d'applications, et, avec tout cet attirail de science, comme le dit l'Encyclopédie moderne, on a embrouillé une matière fort simple ; on en a fait la torture de l'enfance, l'épouvantail des jeunes personnes et le désespoir des étrangers » (p. 686). Nina Catach ne pouvait que lui faire un sort particulier dans *Les délires de l'orthographe* : pour elle, le maintien de cette règle, qui ne résiste pas à une analyse en systèmes, est payer cher la levée des ambiguïtés ! Et elle de dénoncer l'hypocrisie sociale généralisée : « Alors ? Jouons-nous un jeu dont nous ne connaissons pas les règles ? C'est plus grave : personne ne les connaît... » (Catach, 1989, 121).

3.3. *Accès à l'écriture et élitisme*

S'il apparaît évident qu'il est absurde d'exiger l'accord du participe passé avec le COD antérieur en fin de scolarité obligatoire, je profite de cet hommage à Jean-Christophe Pellat pour plaider une fois de plus pour davantage de tolérance et demander que soit remise à l'ordre du jour l'idée d'une simplification des accords, mesurée (Legros, 2003 ; Wilmet, 2009) ou plus radicale (Brissaud et Cogis, 2008). Pour terminer, je soulignerai une fois de plus la contradiction entre une volonté de démocratiser l'usage de l'écriture, dont j'espère qu'elle est partagée par nos politiques, et la survie couteuse pour le contribuable d'une orthographe aussi élitiste. Avec

la massification de l'enseignement et les grandes déclarations d'intention politiques, le temps des subtilités et de la séparation entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas (savoir qu'on ne doit pas dire *la voiture, je l'ai faite réparer* et pas écrire *elles se sont succédées* mais qu'on doit dire *cette erreur, je l'ai faite*) ne devrait-il pas être révolu ? Jean-Christophe Pellat, par la mise en évidence des *désaccords* si fréquents en français écrit, a apporté sa pierre à l'édifice de la tolérance en matière de langue.

Références bibliographiques

- Audibert-Gibier, M., (1992), « Étude de l'accord du participe passé sur des corpus de français parlé », *Langage et société*, 61, 7-30.
- Bescherelle, A., Bescherelle, J., Litalis de Gaux, (1852), *Grammaire nationale*, Paris : Simon éditeur.
- Brissaud, C., Chevrot, J.-P., Lefrançois, P., (2006), « Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français », *Langue française*, 151, 74-93.
- Brissaud C., Cogis, D., (2008), « L'accord du participe passé. Reconsidération d'un problème ancien à la lumière de données récentes sur l'acquisition », in Durand, J., Habert, B., Laks, B., (éds.), *Congrès mondial de linguistique française*, 413-424.
<http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08105.pdf>.
- Brissaud, C., Negro, I., Fisher, C., (2012), « The relation between spelling and pronunciation : the case of French /E/ verbal endings », *Written Language and Literacy*, 15.1, 46-64.
- Catach, N., (1989), *Les délires de l'orthographe*, Paris : Plon.
- Chervel, A., Manesse, D., (1989), *La dictée. Les Français et l'orthographe. 1873-1987*, Paris : INRP / Calmann-Lévy.
- Cogis, D., (2007a), « L'orthographe, une difficulté majeure », in Manesse D., Cogis, D., (dir.), *Orthographe à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux : ESF, 97-136.

- Cogis, D., (2007b), « Le participe passé en construction détachée : aperçu sur la morphographie verbale au CM2 », in Vaguer, C., Leeman, D., (éds), *Orthographe : innovations théoriques et pratiques de classes*, Namur : Presses Universitaires de Namur et CEDOCEF, coll. « Diptyque », 11, 83-102.
- Cordary, N., (2003), « Régularités mises en œuvre dans la gestion de la finale des participes passés par des élèves de lycée », *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 9, 99-107.
- Fayol, M., Pacton, S., (2006), « L'accord du participe passé : entre compétition de procédures et récupération en mémoire », *Langue française*, 151, 59-73.
- Frei, H., (1929), *La grammaire des fautes*, Bellegarde : Société anonyme des arts graphiques de France.
- Gauvin, I., (2005), « Conceptions d'élèves sur l'accord du participe passé au terme de leur scolarité obligatoire », *Enjeux*, 63, 97-115.
- Houdard, O., Prioul, S., (2009), *La grammaire, c'est pas de la tarte !*, Paris : Seuil.
- Jaffré J.-P., Pellat, J.-C., (2008), « Sémiographie et orthographes : le cas du français », in Brissaud, C., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C., (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges : Éditions Lambert-Lucas, 9-30.
- Legros, G., (2003), « Pour une rationalisation de l'accord du participe passé », *Enjeux*, 58, 117-140.
- Lucci, V., Millet, A., (1994), *L'orthographe de tous les jours*, Paris : Champion.
- Manesse, D., Cogis D., (2007), *Orthographe à qui la faute ?* Paris : ESF.
- Mout, T., Brissaud, C., (à par.), « Acquisition de la morphographie flexionnelle du français : retard de jeunes adultes en formation professionnelle », *Journal of French Language Studies*.
- Pellat, J.-C., Andrieux-Reix, N., (2006), « Histoire d'É ou de la variation des usages graphiques à la différenciation réglée », *Langue française*, 151, 7-25.
- Pellat, J.-C., IDEN du Haut-Rhin, (1979), « Enquête à l'école élémentaire », *Le français aujourd'hui*, 48, 61-67.
- Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R., (2009 [1994]), *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF.
- Wilmet, M., (2009), « L'accord du participe passé. Projet de réforme », *Penser l'orthographe de demain*, Conseil international de la langue française, 8-34.

Fabrice Marsac

Université d'Opole (Pologne), Chaire de Culture et Langue françaises

De l'accord du participe passé français : *si vis pacem, para... pacem !*

La présente étude, que nous dédions à Jean-Christophe Pellat, Professeur émérite de Linguistique française de l'Université de Strasbourg (France), à l'occasion de son départ à la retraite, s'intéresse à l'accord du participe passé construit avec un auxiliaire, qu'elle propose de réformer intégralement à l'aide d'une (seule et même) règle préexistant dans la Grammaire scolaire – contre la cinquantaine actuellement en cours.

Nous prenons pour objet d'étude l'accord du participe passé français en général, même si la présente étude concerne avant tout celui des participes passés construits avec un auxiliaire.

À la question de savoir pourquoi la linguistique d'aujourd'hui s'intéresse (doit s'intéresser) au participe passé en termes d'accord(s), c'est à Daniel Pennac¹ que nous laissons le soin de répondre en premier, à travers ses personnages de Benjamin Malaussène et de son frère Jérémy :

- Dis voir, Ben, est-ce que tu pourrais me dire pourquoi cette saloperie de participe passé s'accorde avec ce connard de COD quand il est placé avant cet enfoiré d'auxiliaire être ?
- "Avoir", Jérémy, devant l'auxiliaire "avoir".
- Si tu préfères. Théo est pas foutu de m'expliquer.
- Moi, la mécanique... fait Théo avec un geste évasif.

Et j'explique, j'explique la bonne vieille règle en déposant un paternel baiser sur chaque front. C'est que, voyez-vous, jadis, le participe passé s'accordait avec le COD, que celui-ci fût placé avant

1. Daniel Pennac, *Au bonheur des ogres*, Gallimard, 1985.

ou après l'auxiliaire avoir. Mais les gens rataient si souvent l'accord quand il était placé après, que le législateur grammatical mua cette faute en règle.

Mais voilà, qui se souvient encore qu'au début du 16^e siècle, le participe passé construit avec *avoir* s'accordait toujours avec le COD ? Du coup, la largesse grammaticale de l'époque passe aujourd'hui pour une aberration ; pourquoi, en effet, la position du COD par rapport au participe passé nous fait-elle modifier l'accord de ce dernier, alors que celle du sujet, pour ne prendre que cet exemple, ne changera pas celui du verbe principal : *la nuit s'élèvent les étoiles blanches dans la noirceur du ciel...* / *la nuit, les étoiles blanches s'élèvent dans la noirceur du ciel...* ? Et si l'on ajoute à ce quiproquo historique la démultiplication des règles depuis le 16^e siècle, on voit déjà mieux comment la situation actuelle a pu en venir à s'installer : beaucoup d'usagers, quand ils n'abandonnent pas, développent et suivent une logique de substitution relevant de l'intuition personnelle...

Que faire, donc ? Depuis le 16^e siècle, en effet, les grammairiens, l'Académie française et les législateurs successifs ont fait maintes et diverses propositions de simplification, mais restées sans effets encourageants notables sur le terrain dissident de l'usage quotidien. Par conséquent, la solution que nous nous apprêtons à proposer est à spectre large (tous les cas de figure sont concernés) et sans concession (pas de cas particuliers ni d'exceptions).

Nous procèderons pour ce faire en deux temps : nous retracerons d'abord l'évolution détaillée de la règle d'accord du participe passé construit avec *avoir* depuis le 16^e siècle, plus précisément de la directive de Sylvius en 1531 au Rapport « Les Rectifications de l'orthographe » en 1990 ; puis s'en suivront diverses réflexions personnelles sur le sujet, rassemblées en une proposition de projet de réforme ambitieux et radical, que nous soumettons par là même à l'ensemble de la Communauté linguistique francophone.

1. Chronique... d'une mort annoncée !

En retraçant l'évolution de l'accord du participe passé employé avec *avoir* dans chacune de ses étapes depuis 1531, notre objectif principal, ici, est de montrer que la démultiplication des règles au fil du temps, avec leurs lots de cas particuliers, d'exceptions et de tolérances, n'est pas étrangère à la situation chaotique actuelle. Chemin faisant, nous distinguerons deux grandes étapes, pré-législative et législative, dans l'évolution de l'accord, et nous comparerons, chaque fois que cela sera possible et paraîtra utile, l'état de l'accord à tel moment de son évolution avec la règle d'aujourd'hui.

1.1. Évolution pré-législative

Sylvius (1531)

En 1531, Jacques Dubois (dit Sylvius) prônait de calquer l'accord du participe du passé du « *prétérit indéfini* » et des « temps qui en dérivent » sur le modèle du « vrai parfait des Latins » et nous indiquait, dans ce sens, d'« avoir bien soin de faire accorder le participe avec le substantif, exprimé ou sous-entendu² » :

Le prétérit dès longtemps passé ou depuis peu, c'est-à-dire le *prétérit indéfini*, le vrai parfait des Latins est formé en français, par circonlocution, du verbe *g-'hâi*, *tu as*, et du participe passé. — Ex. : *amavi*, etc. *g-'hâi aimé*, *tu has aimé*, *il hat aimé*, *nôus hau-ons aimé*, *vôus hau-ès aimé*, *ils hont aimé*.

Dans cette périphrase, il faut avoir bien soin de faire accorder le participe avec le substantif, exprimé ou sous-entendu. — Ex. : *g-'hâi ou nôus hau-ons aimé l'homè* ; *g-'hâi ou nôus hau-ons aimés les homès ou les metâus*. — Au féminin, ajoutez un *z*, et de plus un *s* au pluriel. — Ex : *g-'hâi ou nôus hau-ons aimée la femmè* ; *g-'hâi ou nôus hau-ons aimées les femmès* ; c'est la tournure latine : *habeo amatum hominem, habes amatas fœminas*.

Il en sera de même pour les autres verbes dans ce temps et dans les temps qui en dérivent.

2. D'après Livet, 1859 : 41.

Ainsi écrivait-on à cette époque :

- (1) ils hont aimées les femmès < *habent amatas faeminas*
- (2) ils hont aimé l'homè < *habent amatum hominem*

Par rapport à la règle d'aujourd'hui, deux différences majeures sont à noter : d'une part, l'emplacement du « substantif » par rapport au « participe » n'était pas pris en compte dans l'accord de ce dernier ; d'autre part, le donneur d'accord pouvait être « exprimé ou sous-entendu ». Autrement dit, si cette directive constituait toujours la norme aujourd'hui, il faudrait notamment écrire :

- (3) j'ai bien appréciées tes remarques
- (4) – ce que j'ai pensé de ses remarques ? J'ai bien appréciées !

Clément Marot (1538)

Quelques années plus tard, nous sommes en 1538, Clément Marot, qui s'en revenait d'Italie, donnait en leçon à ses disciples, sous la demande de François I^{er}, que « Nostre langue ha ceste façon, / Que le terme qui va devant, / Vouluntierz regit le suyvant », s'inspirant par là de l'élégance naturelle et du rayonnement sans frontières de « L'Italien dont la facunde / Passe les vulgaires du monde » et dont le « langaige est ainsy basty / En disant, *Dio noi a fatti*³ » :

ENFANS, oyez une leçon.
Nostre langue ha ceste façon,
Que le terme qui va devant,
Vouluntierz regit le suyvant.
Les vieulx exemples je suivray
Pour le mieulx : car à dire vray
La chanson fut bien ordonnée,
Qui dit : *M'amour vous ai donnée* ;
Et du bateau est estonné,
Qui dit : *M'amour vous ay donné*.
Veoylà la force que possède
Le femenin, quand il prescede.
Or prouveray par bons tesmoings,
Que tous pluriers n'en font pas moins.

Il faült dire en termes parfaits,
Dieu en ce monde nous a faicts :
Fault dire en parolles parfaictes,
Dieu en ce monde les a faictes.
Et ne fault point dire, en effect,
Dieu en ce monde les a faict :
Ne nous a faict pareillement :
Mais nous a faicts, tout rundement.
L'Italien dont la facunde
Passe les vulgaires du monde,
Son langaige est ainsy basty
En disant, *Dio noi a fatti*.
Par quoy, quand me suis advisé,
Ou mes juges ont mal visé,
Ou en cela n'ont grant science,
Ou ils ont dure conscience.

3. Épigramme LXXIX : « Marot à ses disciples », d'après Auguis 1823 : 151-152.

Ainsi fallait-il donc respectivement écrire et ne pas écrire :

- (5) m'amour vous ai donnée
- (6) *m'amour vous ay donné
- (7) Dieu en ce monde nous a faicts
- (8) *Dieu en ce monde nous a faict

Avec le recul des avancées de la grammaire (prédicative ou descriptive), du reste, on appréciera d'autant l'argumentation quasi « génétique » du poète, fondée sur cette espèce de pouvoir qu'il estimait intrinsèque au féminin et au pluriel. Cela dit, n'oublions pas de noter, et de le souligner, que Marot posait déjà là, bien que de manière pas complètement explicite, les fondations de la règle que nous appliquons toujours aujourd'hui... ce qui lui fait, en 2012, le bel âge de quatre cent soixante-quatorze ans !

Louis Meigret (1550)

En 1550, Louis Meigret, qui jugeait « incongrue » cette manière « de parler en temps preterit : *j'ai aimées les dames* », condamnait ainsi la recommandation de Sylvius (d'accorder le participe passé même quand le donneur d'accord le suit) et proposait à la place de laisser « cet infinitif immuable, quelque singulier ou pluriel, masculin ou féminin qui le suive⁴ » :

pas un participe. Que conclure de là? c'est que « ces manieres de parler en temps preterit : *j'ai aimées les dames*, est incongrue... Nous userons donc de cet infinitif immuable, quelque singulier ou pluriel, masculin ou féminin qui le suive, dizans : *j'ay aymé les dames, j'ay escrit une lettre, j'ay vu infiniz peuples* (2). »

En conséquence, il fallait désormais écrire :

- (9) j'ay aymé les dames
- (10) j'ay escrit une lettre
- (11) j'ay vu infiniz peuples

4. D'après Livet, 1859 : 84.

Notons, également, que Meigret faisait ainsi le point sur le volet de la règle que Marot avait auparavant précisément laissé implicite : le participe passé avec *avoir* ne s'accorde pas avec le donneur d'accord (ou reste invarié, *i.e.* au masculin singulier) quand ce dernier ne le précède pas – volet toujours en vigueur en l'état aujourd'hui !

Pierre Ramus (1572)

En 1572, Pierre Ramus rassemblait les pièces du puzzle Marot-Meigret et livrait alors, pour la première fois, la double consigne intégrale qu'« avec le verbe *avoir*, le participe passif est mis pour l'infinitif (l'infinitif), si le substantif précède » mais qu'inversement, « si le substantif suit, le verbe infiny sera practiqué⁵ » :

« Avec le verbe *avoir*, le participe passif est mis pour l'infiny (l'infinitif), si le substantif précède, comme : *ce sont les graces que Dieu vous a donnees*, pour *a donné*. — Que si le substantif suit, le verbe infiny sera practiqué, comme : *Dieu vous a donné ces graces*, non pas *vous a donnees*. — Quelques grammairiens toutefois estiment en ce participe *donnees* pour le verbe *donné* une lourde incongruité : mais lusaige le combat.

Autrement dit :

(12) ce sont les graces que Dieu vous a donnees

(13) Dieu vous a donné ces graces

Force est de voir aussi, dans ces quelques lignes, l'importance accordée par Ramus à l'usage, déjà, du côté duquel il se range franchement contre d'aucuns spécialistes de l'époque qui prônaient pourtant le non-accord (ou l'invariabilité) du participe passé à donneur antéposé : « quelques grammairiens toutefois estiment en ce participe *donnees* pour le verbe *donné* une lourde incongruité : mais lusaige le combat ». On aura reconnu sans difficulté, sinon, les éléments et les mouvements fondateurs de la règle telle que l'appliquons (tant bien que mal) aujourd'hui encore, et telle que les

5. *Ibid.*, 256-257.

grammaires la proposent toujours (Arrivé, Gadet et Galmiche, 1986 : 27) :

Le participe passé des formes verbales composées à l'aide de l'auxiliaire *avoir* [...] reste invarié [...] quand la phrase ne comporte pas de complément d'objet direct ou en comporte un après le verbe [...]. Il suffit toutefois que le complément d'objet apparaisse avant le verbe pour que le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec lui

Claude Favre de Vaugelas (1647)

S'ensuivirent, bien entendu, quantité de débats interminables du côté des grammairiens et nombre d'infractions en tous sens de la part des usagers (écrivains de renom compris). Et il fallut attendre... Claude Favre de Vaugelas, dans la moitié du 17^e siècle, pour que le mot d'ordre précédent fût officiellement « paffé en reigle de Grammaire » à la suite d'« Amiot, qui l'obferue inuiolablement⁶ » :

Premierement , le preterit va deuant le nom qu'il regit , comme quand ie dis , *i'ay receu vos lettres*. Alors *receu* , qui est le participe , est indeclinable , & voila son premier vfage , où perfonne ne manque. Qui a iamais dit , *i'ay receuës vos lettres* , comme difent les Italiens depuis peu , *ho riceuute le vofre lettere* ?

Son fecond vfage est , quand le nom va deuant le preterit , comme quand ie dis , *les lettres que i'ay receuës* ; car alors il faut dire , *que i'ay receuës* , & non pas *que i'ay receu* , à peine de faire vn folecifme. Cela est paffé en reigle de Grammaire , non feulement aujourd'huy , mais du temps mefme d'Amiot , qui l'obferue inuiolablement ;

Ainsi, soit « le preterit va deuant le nom qu'il regit » et « le participe, est indeclinable » (14), soit « le nom va deuant le preterit » et commande par là même l'accord au participe passé (15), sachant que ne pas accorder dans ce dernier cas reviendrait à « faire vn folecifme » :

(14) i'ay reçu vos lettres

(15) les lettres que i'ay reçues

6. Vaugelas, 1647 : 140, chap. « De l'usage des participes passifs, dans les prétérīts ».

Autrement dit, si le système d'accord complètement formulé, officieusement proposé par Ramus en 1572, nous l'avons vu, remonte déjà à presque quatre siècles et demi, l'édition officielle de la règle par Vaugelas, quant à elle, n'aura fêté que ses trois cent soixante cinq bougies en 2012, ce qui en fait la cadette d'un siècle. Comme on a pu l'observer plus haut chez Ramus, du reste, force est de constater la place que Vaugelas accordait déjà, lui aussi, à l'« vfage » (« [...] et voila fon premier vfage », « son fecond vfage eft, quand [...] ») et aux usagers (« [...] où perfonne ne manque », « qui a iamais dit, *i'ay receuës vos lettres* [...] ? ») dans sa description de l'accord.

Pierre Joseph Thoulier d'Olivet (1771)

En 1771, enfin, soit plus d'un siècle plus tard, Pierre Joseph Thoulier d'Olivet (dit l'Abbé d'Olivet) introduisait, comme preuve que « notre Langue, autant qu'il dépendoit d'elle, a prévenu les équivoques⁷ », la subtilité suivante :

**Un ſeul exemple raffemblera le tout , &c
fera en même temps voir que notre Lan-
gue , autant qu'il dépendoit d'elle , a pré-
venu les équivoques. *Je l'ai vu peindre* ;
ou , *je l'ai vue peindre*. On dira l'un &c
l'autre , mais en des ſens très-différents.
Je l'ai vu peindre , c'eſt à-dire , j'ai vu
faire ſon portrait. *Je l'ai vue peindre* ;
c'eſt-à-dire , je lui ai vu le pinceau à la
main. Pourquoi *vu* dans le premier ſens ?
Parce que le régime ſe rapporte à l'Infi-
nitif. *Vidi , cùm eam pingeret*. Pourquoi
vue dans l'autre ſens ? Parce que le régi-
me ſe rapporte au Participe. *Vidi eam ,
cùm pingeret*.**

Ainsi l'Abbé d'Olivet calqua-t-il, dans la seconde moitié du 18^e siècle, l'accord du participe passé construit avec *avoir* et suivi d'un infinitif sur le latin, les exemples (16) et (18) ayant été respectivement appréhendés par analogie avec (17) et (19). La distinction ainsi

7. Thoulier d'Olivet, 1771 : 201, chap. : « Des participes ».

proposée matérialiserait une opposition tant syntaxique que sémantique (« on dira l'un et l'autre, mais en des fens très différents ») : l'accord fut en effet proscrit dans (16) « parce que le régime fe rapporte à l'Infinitif » et que l'on comprend « j'ai vu faire fon portrait » et prescrit dans (18) « parce que le régime fe rapporte au Participe » et que l'on comprend « je lui ai vu le pinceau à la main » :

(16) je l'ai vu peindre

(17) *vidi, cùm eam pingerent*

(18) je l'ai vue peindre

(19) *vidi eam, cùm pingeret*

Il ne nous aura pas échappé, du reste, qu'il s'agissait déjà là de la règle exacte que nous suivons (ou plutôt sommes censés suivre) aujourd'hui encore (ce qui, au passage, lui fait tout de même le bel âge de *deux cent quarante et un ans* en 2012), et que l'on reconnaitra tout de suite, quelle qu'en soit la formulation, dans les grammaires contemporaines (Grevisse 1993 : 1339) :

Le participe passé conjugué avec *avoir* et suivi d'un infinitif [...] s'accorde avec le complément d'objet direct qui précède quand l'être ou l'objet désignés par ce complément font l'action exprimée par l'infinitif : *Les violonistes que j'ai entendus jouer sont des virtuoses* : les violonistes (représenté par que) jouent. [...]. Sinon, le participe reste invariable : *Les airs que j'ai entendu jouer étaient joyeux*

1.2. Évolution législative

1^{er} arrêté de tolérances orthographiques (1900)

Quelque cent trente ans plus tard, un premier arrêté de tolérances orthographiques, daté du 31 juillet 1900, précisait que la règle d'accord traditionnelle tombait en désuétude et autorisait l'invariabilité de tout participe passé conjugué avec *avoir*. Si cet arrêté, pour ainsi dire mort-né, était toujours en vigueur aujourd'hui, nous pourrions notamment écrire, au choix :

(20) je les ai tous vu(s) plusieurs fois [en parlant des James Bond]

(21) je les ai bien apprécié(es), tes remarques

- (22) tes remarques, que j'ai bien apprécié(es), m'ont inspiré quelques nouvelles réflexions
- (23) ce sont tes encouragements que j'ai apprécié(s), pas tes remarques
- (24) celles que j'ai apprécié(es), ce sont tes remarques à toi
- (25) les dernières pianistes virtuoses que j'ai vu(es) se produire sur scène sont les sœurs Labèque

Arrêté Leygues (1901)

Mais très vite, soit sept mois plus tard, l'Arrêté Leygues du 26 février 1901, intitulé « Tolérances grammaticales ou orthographiques », venait annuler et remplacer son prédécesseur⁸ avec un ensemble de dispositions à appliquer

dans les examens ou concours dépendant du Ministère de l'Instruction publique, qui comportent des épreuves spéciales d'orthographe [et] au jugement des diverses compositions rédigées en langue française, dans les examens ou concours dépendant du Ministère de l'Instruction publique qui ne comportent pas une épreuve spéciale d'orthographe.

Parmi les directives stipulées dans l'arrêté, nous en voyons deux (particulièrement) importantes à relever ici : d'abord, il est arrêté qu'« il ne sera pas compté de fautes aux candidats pour avoir usé des tolérances indiquées dans la liste annexée au présent arrêté » ; ensuite, l'observation est livrée qu'

il conviendra, dans les examens, de ne pas compter comme fautes graves celles qui ne prouvent rien contre l'intelligence et le véritable savoir des candidats, mais qui prouvent seulement l'ignorance de quelque finesse ou de quelque subtilité grammaticale.

Plus spécialement, maintenant, pour ce qui est du participe passé construit avec *avoir*, l'arrêté stipule notamment que lorsqu'il « est suivi, soit d'un infinitif, soit d'un participe présent ou passé, on tolérera qu'il reste invariable, quels que soient le genre et le nombre des compléments qui précèdent », et donne à cet effet les exemples (26-27) :

- (26) *les fruits que je me suis laissé ou laissés prendre*
- (27) *les sauvages que l'on a trouvé ou trouvés errant dans les bois*

8. « Art. 2. – L'arrêté du 31 juillet 1900 est rapporté ».

que nous complétons ici nous-même par (28), en illustration du dernier cas de figure envisagé dans l'arrêté (l'infinitif suivi d'un participe passé), et (29), pour pointer du doigt les répercussions de la tolérance grammaticale précédente aussi dans le cadre des constructions infinitives régies par un verbe de perception :

- (28) les musiciens, que j'ai senti(s) crispés, ont pourtant livré une prestation très applaudie
- (29) les dernières pianistes virtuoses que j'ai vu(es) se produire sont les sœurs Katia et Marielle Labèque

Arrêté Haby (1976)

Trois-quarts de siècle plus tard, l'Arrêté Haby du 28 décembre 1976, paru dans le Journal Officiel de la République Française (désormais JORF) du 9 février 1977 (pp. 826-830) et intitulé, lui aussi, « Tolérances grammaticales ou orthographiques », venait modifier (pas d'abrogation, donc) très localement (seule la liste annexée à l'arrêté précédent fut en effet concernée) et très légèrement l'Arrêté Leygues⁹. Cette nouvelle mouture stipulait, en substance, que

dans les examens ou concours dépendant du ministère de l'éducation et sanctionnant les étapes de la scolarité élémentaire et de la scolarité secondaire, qu'il s'agisse ou non d'épreuves spéciales d'orthographe, il ne sera pas compté de fautes aux candidats dans les cas visés ci-dessous

et livrait l'observation que

dans les examens ou concours visés en tête de la présente liste, les correcteurs, graduant leurs appréciations selon le niveau de connaissances qu'ils peuvent exiger des candidats, ne compteront pas comme fautes graves celles qui, en dehors des cas mentionnés ci-dessus, portent sur de subtiles particularités grammaticales

le tout, après avoir arrêté que : « Art. 2. – Le directeur général de la programmation et de la coordination, le directeur des lycées, le directeur des collèges et le directeur des écoles sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté ». Plus dans le détail, maintenant, sur le participe passé conjugué avec *avoir* et suivi

9. « Art. 1er. – La liste annexée à l'arrêté du 26 février 1901 susvisé est remplacée par la liste annexée au présent arrêté ».

d'un infinitif, on « pratique la fuite en avant de la tolérance anarchique » (Wilmet, 2006 : 18) en laissant subsister la règle générale pour, dans le même temps, la nuancer dans chacun de ses volets par l'admission des accords inverses :

L'usage veut que le participe s'accorde lorsque le complément d'objet direct se rapporte à la forme conjuguée et qu'il reste invariable lorsque le complément d'objet direct se rapporte à l'infinitif. On admettra l'absence d'accord dans le premier cas. On admettra l'accord dans le second, sauf en ce qui concerne le participe passé du verbe *faire* :

a) *les musiciens que j'ai entendus* (entendu) *jouer*

b) *les airs que j'ai entendu* (entendus) *jouer*

Reste à noter, cependant, qu'en préambule à l'Annexe de l'arrêté, il était précisé que :

parmi les indications qui figurent ci-après, il convient de distinguer celles qui précisent l'usage et celles qui proposent des tolérances. Les premières doivent être enseignées. Les secondes ne seront prises en considération que pour la correction des examens ou concours ; elles n'ont pas à être étudiées dans les classes et encore moins à se substituer aux connaissances grammaticales et orthographiques que l'enseignement du français doit s'attacher à développer

Du journal *Le Monde* (1989) au Journal Officiel de la République Française (1990)

Il y a un peu plus de vingt ans, paraissait dans *Le Monde* un article intitulé « Un appel de linguistes sur l'orthographe : "Moderniser l'écriture du français" » (édition du 7 février 1989). Cet appel à faire évoluer la morphographie du français livrait un ensemble de propositions « volontairement modérées », dont les signataires souhaitaient qu'elles « contribuent à relancer le débat nécessaire sur l'adaptation de l'orthographe française au contexte culturel et politique actuel ». L'extrait qui suit résume les principales suggestions des auteurs :

dans l'immédiat, pourraient être retenues comme prioritaires, outre l'acceptation de graphies sans accent circonflexe, la réduction de consonnes doubles, l'assouplissement des règles d'accord du participe passé, et l'autorisation de doubles graphies (on écrirait, par

exemple, événement ou évènement, oignon ou ognon, graphies qu'a d'ailleurs acceptées l'Académie française en 1976)

Quatre mois plus tard, le Décret n°89-403 du 2 juin 1989 instituait « auprès du Premier ministre un conseil supérieur de la langue française et, sous l'autorité du ministre chargé de la culture, une délégation générale à la langue française et aux langues de France » (Art. 1), tous deux chargés de réfléchir à cinq points précis de l'orthographe française : le trait d'union, le pluriel des noms composés, l'accent circonflexe, le participe passé des verbes pronominaux et diverses anomalies.

L'année d'après, dans le JORF du 6 décembre 1990, paraissait le Rapport « Les Rectifications de l'orthographe », qui, pour ce qui est du participe passé, se limitait à une modification en tout et pour tout : « le participe passé de *laisser* suivi d'un infinitif est donc invariable dans tous les cas » (p. 13) et donnait comme exemples :

(30) elle *s'est laissé mourir* (comme déjà elle s'est fait maigrir)

(31) elle *s'est laissé séduire* (comme déjà elle s'est fait féliciter)

(32) je *les ai laissé partir* (comme déjà je les ai fait partir)

(33) la maison qu'elle *a laissé saccager* (comme déjà la maison qu'elle a fait repeindre)

Parvenu au terme du premier mouvement de notre étude, nous pouvons maintenant apporter une réponse (historiquement) vraie à la question de Jérémy : le participe passé employé avec *avoir* s'accorde avec le COD antéposé... parce qu'en 1538, un poète français, séduit par la superbe de l'italien, en décida ainsi ! Par ailleurs, nous souhaitons avoir fait suffisamment ressortir le rôle de la démultiplication des règles, cas particuliers, exceptions et autres tolérances dans la situation actuelle. En complément, nous renvoyons à une contribution à paraître de Jean-Christophe Pellat (Pellat, 2013), dans laquelle l'auteur retrace notamment la naissance de la règle, avec la proposition de Marot au 16^e siècle, consacrée par le grammairien Claude Favre de Vaugelas au 17^e siècle. L'article montre les évolutions successives jusqu'à la fin du 18^e siècle, où l'on voit les grammairiens tenter de gérer et d'expliquer les multiples cas d'accord pour aboutir à la mise en forme de la règle pour le public

scolaire, dans la tension entre la complexité croissante des cas particuliers et l'exigence de simplification généralisante à visée pédagogique. Mais c'est en cédant la parole à Brissaud et Cogis (2008 : 415) que nous refermerons ce premier mouvement de l'étude :

depuis lors, les rectifications sont devenues obligatoires du primaire à l'université dans la communauté française de Belgique. La grande nouveauté pour la France est que ce texte est mentionné dans les récents programmes pour l'école primaire¹⁰ parus en avril 2007 [...]. Le projet de programme, soumis à l'avis du Conseil Supérieur de l'Education (29 avril 2008), entérine cette décision [...] (51-52)

2. Le participe passé (vraiment !) autrement

Quand on prend le temps de s'arrêter sur l'accord du participe passé (surtout celui se construisant avec *avoir*) pour l'observer des points de vue synchronique (fonctionnement global et mécanismes pointus) et diachronique (évolution de la norme (grammaticale et/ou législative) et du comportement des usagers à l'écrit comme à l'oral), divers constats interpellent inévitablement.

2.1. Observations préliminaires

D'abord, l'accord du participe passé constitue un pan de la morphographie française dont le spectre est pour le moins large : rien qu'en termes de domaine d'étude, en effet, il est susceptible d'investir les terrains de l'orthographe, de la grammaire, de la syntaxe, de la sémantique ou de la sociolinguistique.

Depuis le 16^e siècle, ensuite, parce qu'il suscite de nombreux désaccords de fond (entre les communautés scolaire et universitaire, les grammairiens, les linguistes, l'Académie française et les législateurs successifs), l'accord du participe passé français aura ainsi fait l'objet de maintes et diverses tentatives de simplification sous différentes formes (des normes aux tolérances, en passant par les recommandations, sans compter les actes ostentatoires de résistance

10. Voir le B.O. hors série n°5 du 12 avril 2007, « Cycle des Approfondissements », p. 119, note 7.

(ou de militance) d'écrivains de renom à travers leurs œuvres). Force est de constater aujourd'hui, également, que les règles de la tradition scolaire sont tout à la fois compliquées (a), innombrables (b), arbitraires (c), inadaptées (d) et au cœur d'une cacophonie normative sans précédent (e) :

- (a) L'accord du participe passé, dont le fonctionnement s'appuie à la fois sur la syntaxe et la sémantique, demande une base solide en analyse grammaticale (surtout fonctionnelle), pré-requis que vient rapidement compléter l'apprentissage d'un grand nombre de cas particuliers, d'exceptions ou autres tolérances, si bien que les usagers de notre époque semblent avoir beaucoup de mal à comprendre toutes ces règles, à les mémoriser, à les appliquer (à l'écrit comme à l'oral) ou, tout simplement, à les accepter.
- (b) Georges Farid (à par., 2013) a ainsi pu relever dans les livres de grammaire et d'orthographe neuf règles d'accord avec l'auxiliaire être, vingt cinq avec avoir et dix avec les verbes pronominaux, soit quarante quatre au total, dont dix-sept présentent encore des cas ambivalents.
- (c) Quand on voit que la règle dite « de position » a été insufflée au français sans plus de procès que ceux de la beauté universelle de l'italien et de la force intrinsèque au féminin et au pluriel dans certains cas de figure (cf. 1.1. supra), il paraît tout à la fois utile, nécessaire et urgent, aujourd'hui, d'en venir enfin à réellement poser la question de la viabilité même de cette règle – donc de sa légitimité : car quitte à accorder avec le COD, pourquoi, en effet, ne pas accorder aussi quand il suit ? ; ou encore, pourquoi ne pas accorder avec le sujet ou le COI, ou tout simplement ne jamais accorder ?
- (d) Fabrice Marsac et Sébastien Marengo (à par., 2013), qui entendent mettre au jour la règle « naturelle » de l'accord du participe passé employé avec avoir (celle que les usagers développent d'eux-mêmes), montrent que et combien la règle scolaire néglige notamment le critère prosodique (zone postverbale pleine ou vide ?), pourtant à l'œuvre chez de nombreux locuteurs français, et qui conduirait à l'invariabilité systématique de ce participe passé.
- (e) Il apparaît, aujourd'hui, qu'accorder un participe passé employé avec l'auxiliaire avoir (pour les usagers) ou expliquer

comment ce dernier s'accorde (pour les formateurs) relève parfois du déficit. Nous ne prendrons qu'un exemple : faut-il écrire, en 2012, elle s'est laissée mourir ou elle s'est laissé mourir ? D'un côté, les grammaires de référence prônent la première solution, l'opposant par exemple à elle s'est laissé séduire, en arguant le fait que s' est COD de laissée dans la phrase contenant mourir mais COD de séduire dans l'autre ; de l'autre côté, le rapport de 1990 sur l'orthographe rectifiée précise que « le participe passé de laisser suivi d'un infinitif est donc invariable dans tous les cas » (p. 13), ce qui commande(r) d'écrire : elle s'est laissé mourir ! Mais ce n'est pas tout... L'Arrêté Leygues de 1901 n'ayant jamais été légalement abrogé, il fait de fait toujours loi ; autrement dit, lorsque le participe passé « est suivi, soit d'un infinitif, soit d'un participe présent ou passé, on tolérera qu'il reste invariable, quels que soient le genre et le nombre des compléments qui précèdent », soit, cette fois-ci, et en toute légalité : elle s'est laissé(e) mourir !

Au final, et on pouvait/devait s'y attendre, les règles d'accord du participe passé construit avec *avoir* sont en passe d'être abandonnées : elles en sont en effet arrivées aujourd'hui à constituer une telle surcharge cognitive que beaucoup d'usagers, quand ils n'abandonnent pas complètement, développent et suivent une logique personnelle de substitution (surtout à l'écrit), quasi intuitive, en général plus économique, donc plus simple et plus rapide, que celle érigée en norme par la grammaire traditionnelle. Et en attendant, les propositions de réforme pleuvent sans discontinuer, la plus ambitieuse à ce jour restant, à nos yeux, celle de Marc Wilmet en 1999.

2.2. L'accord du participe... passé au rasoir d'Ockham

Voilà un principe de raisonnement philosophique ambitieux : ne pas envisager de nouvelles hypothèses tant que celles déjà existantes suffisent ou sont susceptibles de suffire. Soit, ainsi, ces quelques

exemples construits (34-38) – où nous soulignons les participes passés :

(34) Pierre mange

(35) aujourd'hui, Pierre n'a pas bien mangé

(36) les carottes du jardin étaient si fraîches qu'il les a mangées comme ça

(37) elle s'est évanouie au milieu de la foule en délire

(38) ce matin, une jeune femme a été renversée par un automobiliste en état d'ivresse

Partant, posons une première question : quels sont les verbes, ou, plus justement, les formes verbales employées ici ? Évidemment : *mange* (36) ; *a mangé* (37) ; *a mangées* (38) ; *s'est évanouie* (39) ; *a été renversé* (40). Chemin faisant, posons une deuxième question : de quoi (*i.e.* de quelle catégorie grammaticale) font manifestement déjà partie les participes passés soulignés dans les exemples (36-40) ? Là encore, la réponse va d'elle-même : que le participe passé soit employé avec l'auxiliaire *avoir* ou *être*, il fait intrinsèquement partie du verbe, sa réalisation n'étant que consécutive à l'emploi dudit verbe à une forme composée (parfois surcomposée) en discours. Dit autrement, ce participe passé-là... c'est le verbe !

Mais précisons notre pensée dans le cadre du rasoir d'Ockham : partant de ce que le participe passé employé avec un auxiliaire n'est que la conséquence (morphologique, morphosyntaxique) de l'emploi d'un verbe donné à l'une de ses formes (sur)composées, nous considérons qu'il existe donc déjà une règle d'accord susceptible de prendre en charge la totalité des participes passés employés avec un auxiliaire : celle du verbe ! Et que prévoit-elle précisément, cette règle générale ? : que le verbe s'accorde en personne avec son sujet quand il est conjugué à une forme non composée (je mange, tu manges, il/elle/on mange, etc.) ; que si le verbe est conjugué à une forme (sur)composée, l'auxiliaire porte toujours l'accord en personne avec le sujet, tandis que le participe passé (a) reste invarié après l'auxiliaire *avoir* (j'ai mangé, tu as mangé, il/elle/on a mangé, etc.) ou (b) varie en genre et en nombre après *être* (je suis parti(e), tu es parti(e), il/elle/on est parti(e)(s), etc.).

Dans l'approche que nous adoptons ici, donc, la stricte application du rasoir d'Ockham nous conduit à considérer les règles d'accord actuelles comme des solutions *ad hoc*, c'est-à-dire expressément destinées à résoudre des problèmes particuliers en les considérant isolément, ensemble de cas de figure qu'une seule et même règle d'accord supérieure prévoit pourtant déjà. La solution que nous proposons est par conséquent d'accorder le participe passé employé avec un auxiliaire pour ce qu'il est, un verbe ! Ce qui donnerait, par exemple :

- (39) aujourd'hui, Pierre/Isabelle n'a pas bien rangé ses affaires
- (40) les carottes du jardin étaient si fraîches qu'il/elle les a mangé comme ça
- (41) il/elle s'est évanoui/ie au milieu de la foule en délire
- (42) ce matin, un piéton/une jeune femme a été renversé/ée par un automobiliste en état d'ivresse
- (43) tes remarques, que j'ai bien apprécié, m'ont inspiré quelques nouvelles réflexions
- (44) ce sont tes encouragements que j'ai apprécié, pas tes remarques
- (45) celles que j'ai apprécié, ce sont tes remarques à toi
- (46) ce sont les dernières pianistes virtuoses que j'ai vu se produire sur scène

2.3. Vers une (seule et même) règle d'accord des participes passés construits avec un auxiliaire

Voilà donc la solution que nous proposons pour réformer efficacement l'accord du participe passé employé avec un auxiliaire : supprimer les règles actuelles au profit de la stricte application de la règle d'accord du verbe avec son sujet, laquelle, nous l'avons vu, préexiste et se montre *a priori* suffisante. Et c'est précisément à cet effet que nous souhaitons soumettre quelques premiers arguments *hic et nunc* :

À l'heure actuelle, les grammaires du français font état d'une cinquantaine de règles d'accord du participe passé construit avec un auxiliaire, dont presque la moitié sont ambivalentes. Avec notre proposition de réforme, il n'y en aurait plus qu'une seule : la règle d'accord du verbe en personne avec son sujet !

La règle d'accord du verbe avec son sujet est une des toutes premières que nous apprenons à l'école et, par la force des choses et

du temps, une de celles que nous appliquons par la suite le plus souvent et le plus spontanément : donc avec un moindre effort cognitif !

Cela réglerait en outre le sort de quelques inepties grammaticales : dans *elles se sont succédé*, il ne faut pas accorder le participe passé car l'auxiliaire *être*... est en réalité l'auxiliaire *avoir* ! Du coup, *se* n'est pas COD mais COI de *succéder* – verbe qui n'est de toute façon pas programmé pour régir un COD... Personne n'y croit, bien entendu, mais tout le monde joue passivement le jeu : car telle est la règle !

Force est de reconnaître, sinon, que cette nouvelle approche apporterait une cohérence générale plus immédiatement accessible au problème de l'accord du participe passé dans l'ensemble de ses emplois : car dès lors, le participe passé employé comme adjectif s'accorderait comme un adjectif, celui employé comme nom comme un nom et celui employé comme verbe (celui qui nous occupe) comme un verbe ! La boucle de la logique d'accord du participe passé français serait ainsi et enfin dument bouclée.



Pour conclure, disons simplement que les avantages de cette nouvelle approche seraient légion : un allègement conséquent des couts d'apprentissage (tant pour le formateur que pour l'apprenant) et de production (pour tous les usagers, quels qu'ils soient), un gain de temps scolaire incalculable et précieux (qui pourrait être, notamment, redistribué vers d'autres pans d'apprentissage de la langue, un accès à la langue (écrite, mais forcément un peu à l'oral aussi) grandement facilité pour les apprenants étrangers, comme pour les natifs du reste, sans parler de la formidable cohérence générale qui en ressortirait, dont on sait qu'elle constitue toujours un réel atout pour une langue vivante.

Références bibliographiques

- Arrêté du 26 février 1901, « Tolérances grammaticales ou orthographiques » [en ligne]. Disponible sur : http://roco.net/orthog/reforme_orthog_1901.html
- Arrêté du 28 décembre 1976, « Tolérances grammaticales ou orthographiques », JORF N.C. du 9 février 1977.
- Arrivé, M., Gadet, F., Galmiche, M., (1986), *La Grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*, Paris : Flammarion.
- Auguis, P.-R., (1823), *Œuvres de Clément Marot*, III, Paris, Constant-Chantpie
- Brissaud, C., Cogis, D., (2008), « L'accord du participe passé. Reconsidération d'un problème ancien à la lumière de données récentes sur l'acquisition », in Durand J., Habert B., Laks B. (éd.), *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF'08*, Paris : ILF, 413-424.
- Catach, N., Cerquiglini, B., Chevalier, J.-P., Encrevé, P., Gross, M., Hagège, C., Martin, R., Masson, M., Milner, B., Quemada, B., (1989), « Moderniser l'écriture du français », *Journal Le Monde*, 7 février 1989.
- Décret n° 89-403 du 2 juin 1989 instituant un Conseil supérieur de la langue française et une Délégation générale à la langue française et aux langues de France, JORF, n° 144 du 22 juin 1989
- Farid, G., (2013 à par.), « Le participe passé entre la tradition et l'avenir », in Marsac, F., Pellat, J.-C. (éd.), *Le Participe passé entre accords et désaccords*, Strasbourg : PUS.
- Grevisse, M., (2004 [1993]), *Le bon usage. Grammaire française* [13^e éd. revue par A. Goosse], Paris : Duculot.
- Livet, C.-L., (1859), *La grammaire française et les grammairiens du 16^e siècle*, Paris : Didier et C^{ie} et Aug. Durand.
- Marsac, F., Marengo, S., (2013 à par.), « L'accord du participe passé des verbes de perception régissant une construction infinitive : reconsidération en vue d'une représentation formelle en Théorie Sens-Texte », in Marsac, F., Pellat, J.-C. (éd.), *Le Participe passé entre accords et désaccords*, Strasbourg : PUS.
- Pellat, J.-C., (2013 à par.), « L'accord du participe passé, entre poésie et grammaire », in Marsac, F., Pellat, J.-C. (éd.), *Le Participe passé entre accords et désaccords*, Strasbourg : PUS.
- Rapport du 19 juin 1990, « Les Rectifications de l'orthographe », JORF n° 100 du 6 décembre 1990.
- Thoulier d'Olivet, P. J., (1771), *Remarques sur la langue française*, Paris : Barbou.

Vaugelas, C. F. de, (1647 [1663]), *Remarques sur la langue française, utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*, Paris.

Wilmet, M., (1999), *Le participe passé autrement. Protocole d'accord, exercices et corrigés*, Paris : Duculot, coll. « Entre guillemets ».

Wilmet, M., (2006), *Le complément direct objet de mes ressentiments* [en ligne], Bruxelles, Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique, 2007.

Disponible sur : <http://www.arlfb.be/ebibliotheque/communications/wilmet110206.pdf>

L'enseignement de la production d'écrits au cycle 3 des écoles et au collège : conditions facilitantes et freins

*À Jean-Christophe Pellat, amateur de conclusions, ce début
d'introduction d'un inédit, en mémoire de nos travaux d'écriture à
plusieurs mains.*

La recherche en cours se propose dans un premier temps d'examiner à quelles conditions¹ l'enseignement de la production d'écrits² au cycle 3 des écoles, et par extension, au collège, rend possible l'apprentissage de ce savoir-faire complexe. Elle envisage, dans un second temps, de proposer des orientations pour la formation des maitres, susceptibles d'outiller ces derniers – en termes

-
1. La notion de condition renvoie ici à une conception de l'acte d'enseigner selon laquelle le facteur, sinon déterminant, du moins primordial, de ce savoir professionnel complexe est moins à rechercher dans la qualité et la pertinence de l'outillage didactique et des supports culturels utilisés, et leur adéquation aux objectifs visés, que dans la manière singulière, propre à l'enseignant, dont il articule les préoccupations de contenu d'une part, les chemins pour faire apprendre d'autre part et un contexte social de classe mobilisateur, enfin. Cette articulation qui repose nécessairement sur des savoirs et des savoir-faire partagés est néanmoins le fruit d'un travail de sédimentation original et personnel qu'il a pu opérer dès sa formation et lors de l'exercice du métier. C'est dire l'importance de la vertu de patience, indispensable à l'enseignant débutant, et l'assomption qu'il doit faire au départ d'un sentiment, sinon d'échec, du moins de frustration, sentiment constitutif du métier.
 2. Le choix du terme « production d'écrits » renvoie à la dimension laborieuse de l'écrit, au sens où l'écriture, loin d'être une expression spontanée de soi, est un travail : l'élève élabore une production qui n'est pas sans effet sur lui-même en retour. Le choix du terme d'« écrits » au lieu de « texte » renvoie à l'aspect par définition empirique de l'essai d'élève : il est une marque écrite digne d'intérêt pour le pédagogue lecteur et ses élèves, quelles que soient sa valeur communicative sur le marché de l'échange linguistique et sa qualité textuelle.

d'élaboration ou de mise à disposition d'outils de nature théorique, méthodologique, pratique³ – dans la perspective de l'enseignement de l'écrit aux niveaux précités. Ceci étant dit, deux préalables sont à énoncer.

1. Premier préalable

Le choix effectué de prendre comme objet d'étude la production d'écrit dans le vaste champ de la didactique du français n'implique pas que nous attribuions à cette *conduite langagière* précise une quelconque prééminence sur les autres *conduites langagières* de la parole, de l'écoute, de la lecture. Nous n'envisageons pas non plus l'écrit comme l'apogée et le couronnement du travail dans la discipline du français, conception solidement ancrée dans la tradition pédagogique selon laquelle la tâche d'écriture viendrait au terme d'un parcours didactique hebdomadaire ou autre, qui travaillerait la lecture, puis le quatuor des activités de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire et de conjugaison, avant d'accéder aux tâches d'écrit conçues alors, selon la formule de Halté (1992), comme « d'une manière vague, des activités d'application » des savoirs acquis en matière de codes de l'écrit et des modèles observés

3. La tripartition entre ces outils ne saurait indiquer que les uns ont préséance sur les autres. Les outils théoriques, notamment, n'ont aucune espèce de préséance par rapport aux deux autres, dans la mesure où l'acte d'enseignement n'est pas l'application d'un savoir théorique, qui lui serait préexistant. En matière d'enseignement et de formation, si les questions sont de nature théorique, les réponses, elles, prennent toujours une configuration pratique, tout en étant nécessairement informées, par implication, théoriquement et méthodologiquement. Nous mettons en cause de ce fait l'hégémonie de deux modèles de formation, très prégnants dans le discours formatif des institutions, le modèle applicatif, de type descendant et vertical, selon lequel enseigner consisterait à appliquer des savoirs de multiples sources disciplinaires, et le modèle transpositif, de type rayonnant et horizontal, selon lequel enseigner consisterait à apprêter des savoirs savants ou de sens commun en les adaptant à une forme didactisée, acceptable et assimilable par les élèves. Nous privilégions un modèle dans lequel l'outil pratique et la méthode proposés incorporent intimement des savoirs théoriques et des savoir-faire empiriquement éprouvés, au lieu d'en dépendre. Ce qui est premier par conséquent, ce n'est pas un savoir théorique qu'il suffirait d'adapter, mais plutôt une *situation*, déterminée sociologiquement et historiquement, qui se spécifierait en référence à ce qu'il est possible et légitime de faire à l'école, hic et nunc, eu égard à ses missions.

en matière de lecture. Bien au contraire, le travail d'écriture demandé en classe aux élèves est d'une part le servant des autres *conduites langagières* autant qu'il repose sur elles – il suffit de penser ici pour le moment aux fonctions heuristiques et mathétiques de l'écrit (Downing et Fijalkow, 1984) – et ne joue pas par conséquent un rôle prééminent par rapport aux autres *conduites langagières* ; d'autre part, il innerve tout au long le trajet d'apprentissage de la langue et des discours, dans toutes leurs dimensions : nous songeons ici aux écrits de statut intermédiaire tels que prises de notes, et autres écrits n'aboutissant pas nécessairement à un écrit de communication différée sous sa forme définitive, si tant est qu'un tel écrit existe, ou à un écrit à valeur de mémoire permanente, apprêté pour la conservation dans la sphère privée ou publique de la vie de l'élève.

2. Second préalable

Notre souci de river enseignement et apprentissage de la production d'écrits n'est pas dicté par une visée d'« optimisation », de réduction maximale de l'écart entre la dépense – à tous sens du terme – inhérente à l'acte d'enseigner, et le gain en efficacité et en puissance didactique, qui serait mesurable en termes de production quantitative et qualitative des élèves singuliers. Nous adoptons plutôt le point de vue selon lequel une logique de perte, de déperdition, est inhérente au trajet de formation qui va d'enseigner à apprendre. À l'école, en effet, en situation d'enseignement, il y a ce qu'on veut faire, décrit en termes d'*objectifs*, d'*intention* ou de *visée*, selon les choix didactiques opérés ; il y a, à un second niveau, ce que l'on fait effectivement ; il y a enfin ce que chaque élève singulier fait de ce qu'on a pensé faire avec lui, et dont l'effet, nécessairement, n'est jamais immédiatement perceptible : on peut par conséquent avancer qu'une logique de déperdition est inhérente au métier même d'enseigner. Mais c'est précisément parce que l'apprentissage effectué par l'élève est empirique et difficile à déterminer de manière

prévisionnelle ou a posteriori que l'acte d'enseignement dans sa structuration est, par nécessité, rationnel et prévisible⁴.

Ces deux préalables sur la place que nous attribuons à la production d'écrit dans le trajet de formation des élèves et sur la nature de la relation envisagée entre enseigner et apprendre étant énoncés, nous postulons que les *conditions facilitantes* – et à l'inverse, pourrait-on dire, les freins – de l'appropriation d'un savoir-faire rédactionnel par l'élève s'organisent suivant trois références constitutives, selon nous, de l'intervention d'enseignement.

- Celle des conditions sociales qui l'informent et l'hébergent, au sens où l'entendent Laterrasse et Beaumatin (1997) : « [...] écrire suppose des compétences mais surtout des *conditions sociales* et un engagement du sujet qui donnent à cet acte signification et valeur. »
- Celle de la *filiation culturelle* qui fait participer tout écrit empirique d'élève de la culture écrite d'accueil. Nous faisons nôtres ici les propos de Genouvrier et Gruwez (1984) : « De l'écriture tracée par les esprits les plus lumineux de milliers et milliers de générations à travers l'histoire du monde, l'école doit avoir le plus grand soin [...] Ces pages exceptionnelles ont nécessairement à voir, dans une filiation extrêmement complexe, avec les plus banales : un peu comme une étude pour débutant avec une sonate de grand maître ; et – sauf à trier dès le plus jeune âge les écrivains de demain – c'est toute la communauté d'une démocratie qui se trouve engagée dans le tissu de milliards et de milliards de lignes tracées conjointement par le petit enfant, l'ado de 3^e, le maître, l'analyste, l'enseignant, le journaliste, le poète, tant d'autres... »
- Celle du retour sur écrits, médiatisé notamment mais pas seulement par l'adulte expert en apprentissage, si tant est que l'écriture, « algèbre du langage » selon la formule éloquente de Vygotsky

4. Cette *tension* entre apprentissage empirique et enseignement rationnel est féconde dans la réflexion conduite sur le métier d'enseignant : elle avalise la pratique de la préparation, emblématique de la profession et la capacité à « improviser de manière réglée » pour reprendre l'expression heureuse de Perrenoud.

(1985 [1934]), ne s'achève jamais dans sa première émission, n'est jamais définitive d'emblée d'une part⁵ et requiert la présence, sous des modalités diverses, du compagnon auprès de l'apprenti⁶, d'autre part.

Ces trois références, qui sont des *êtres de raison* se chevauchent dans la réalité des situations d'enseignement : ceci étant dit, chacune d'elles demande à être caractérisée, décrite et mise en système avec les autres. C'est cette perspective de description et de mise en système que nous engageons ci-après.

3. Conditions sociales

3.1. La notion de « conditions sociales »

« Quand il y a chez les élèves non seulement attente, mais demande d'écriture, alors, je sais que c'est gagné pour tous ou presque pour l'année, en matière d'apprentissage de l'écriture, ses techniques et ce qu'elle leur permet de vivre. »

Nous partirons de ce propos trouvé sous la plume d'un maître de cycle 3, en réponse à une question sur l'évaluation des pratiques d'écrit pour explorer la vaste notion de « conditions sociales ». Qu'exprime-t-elle en effet ? Elle objective au moins trois constantes :
– que l'écriture est un constituant des situations scolaires d'apprentissage et qu'elle permet d'asseoir et de fixer des savoirs dans son processus même et dans son résultat.

5. On songe ici à l'aphorisme selon lequel un texte n'est jamais écrit puisqu'il aurait pu être écrit autrement.

6. Les termes de compagnon et d'apprenti sont employés ici à dessein : dans l'apprentissage scolaire de l'écriture, plus que dans les autres vraisemblablement, la dimension de l'apprentissage à deux personnes et en tout petit groupes est perçue comme déterminante en situation de classe. Ce phénomène explique pour une bonne part la quasi-absence de manuels d'écriture comparables, en démarches organisées dans le temps, aux manuels de lecture, de grammaire, d'orthographe ; il explique également à notre sens la rareté des situations scolaires dans lesquelles l'écriture est une pratique quotidienne constante relayée par l'aide de l'adulte enseignant, celui-ci se vivant rarement comme expert en matière d'écriture, tant la formation initiale reçue l'a si peu préparé à l'usage de ce savoir-faire.

- que l'écriture est une patiente conquête, organisée tout au long de la scolarité, en vue de la maîtrise de ses techniques passant par la maîtrise des codes de l'écrit et que l'école est le seul lieu socialement constitué où cette conquête peut se remporter.
- que cette maîtrise, loin de se résumer à l'activation d'une compétence technico-scolaire propre au monde de l'école et qui s'achèverait avec la fin de la période scolaire, a partie liée avec l'acquisition d'un « *langage pour la vie*⁷ », à valeur émancipatrice pour les êtres, la situation scolaire étant ce lieu précisément où s'éprouvent les concepts relatifs aux codes de l'écrit et ceux relatifs à sa valeur anthropologique.

3.2. *La pratique dialogique*

Si l'on est attentif précisément à ne pas confondre, comme cela a été fait parfois dans une conception naïve de l'école miroir de la « vie hors l'école », le réel authentique des situations d'écriture pour de bon et le *réel didactique* des situations qui simulent en partie mais pas totalement les premières, et si l'on veut déplier ce que recouvre justement cette notion de « *conditions sociales* », que peut-on mettre en évidence ?

On met en évidence en premier lieu le fait qu'un élève qui écrit à l'école ne se trouve jamais seul, contrairement à l'image, également fausse d'ailleurs, que diffuse une certaine pratique adulte de l'écriture. Il est au milieu de ses camarades, en présence d'un adulte, le maître : cet entourage de pairs médiatisé par la tutelle d'un adulte peut favoriser défi, encouragement et écho. Si l'on veut bien sortir du face à face « toi, élève, rédige... moi, maître, je corrige », on a bel et bien ici, au sein de la classe, ce premier lectorat auquel doit se mesurer nécessairement toute production écrite. Si le maître fait ainsi découvrir ce que permet l'écriture – exister aux yeux des tiers – et sa valeur pour la constitution de l'identité culturelle de chacun – se prouver que l'on est un être de sensations et de sentiments parce

7. Nous traduisons ainsi la formulation employée dans la littérature sociolinguistique nord-américaine de « *language for life* ».

qu'on a écrit ceci ou cela – en même temps que la découverte des codes de l'écrit aux niveaux discursif et linguistique, s'il fait du temps d'écriture une *pratique dialogique* dans la société coutumière de classe, la parole et l'écoute innervant de part en part le processus d'écriture et la diffusion de son résultat, il permet alors l'émergence des multiples facettes de cette *pratique dialogique* dans et par l'écriture : par exemple, profération à voix haute, en phrases caractéristiques d'un écrit bien formé, du texte en cours de constitution à partir de prises de notes nécessairement non rédigées, ou encore commentaire *épilinguistique* à propos de l'écrit en cours de production, ou bien, réactions en tant que premier lecteur, fût-ce de son propre texte, à l'écrit en voie d'achèvement.

Cette *pratique dialogique* n'est pas une sous-composante technique spécifique du processus d'écriture en classe ; elle est plutôt inhérente à la petite société que constitue chaque classe, selon les règles de coutume instaurées de manière plus ou moins volontaire par les partenaires présents de la classe : elle renvoie de ce fait au *statut de la parole et de l'écoute* instauré et garanti, dans l'espace-temps de la classe, à l'occasion notamment des moments d'écriture et de lecture des écrits empiriques d'élèves.

4. Problèmes dominants identifiés par les maitres⁸

Ceci étant dit, les problèmes identifiés comme étant dominants dans la perspective d'un enseignement visant l'apprentissage de la production d'écrit à l'école, peuvent être recensés sous forme succincte comme suit :

4.1. Au niveau de l'adulte enseignant

- **L'attention individuelle** à porter à chaque écrit singulier, et ce, dans deux directions : la direction des notions, très nombreuses

8. La source des développements effectués sous cet intertitre est une enquête préalable à un stage de formation continue sur le thème de la production d'écrits aux cycles 2 et 3 de l'école (stage effectué dans la circonscription de Sarre-Union dans le département du Bas-Rhin en 2002 et impliquant 20 professeurs des écoles et leurs élèves).

dès le CE1, à aborder en matière de sous- savoir-faire ; la direction, d'autre part, de ce qu'on peut appeler la relation d'apprentissage artisanal expert/apprenti, dans le lieu de grand groupe de la classe : il y a en effet difficulté à concilier logique de « conduite de classe » comme on dit, et logique de relation duelle.

La correction pratiquée doit pouvoir s'assigner trois objectifs concomitants : un objectif d'évaluation ou du moins de mesure, un objectif d'aide individualisée intégrant cette capacité d'ajustement à chacun au moment opportun, un objectif de possibilité d'intervention « autonome » de l'élève à partir de la mise à disposition d'outils de prise de conscience de l'écrit.

- Le **facteur temporel** : il ne peut y avoir enseignement de l'écriture si n'est pas assumée une certaine lenteur, inhérente à l'acte même d'écrire et à ses entours. Cette assomption de la lenteur suppose d'une part, dans le processus même du travail d'écriture proposé, de quitter le face-à-face « l'élève rédige, le maitre corrige », et de préférer une démarche ternaire : « tu écris, la classe te lit, et moi le maitre aussi, ne me contentant pas de te corriger, tu réagis. »

Cette assomption de la lenteur suppose d'autre part que des compromis soient trouvés entre l'écriture « qui prend beaucoup de temps » et les exigences des programmes. Ce compromis peut prendre plusieurs formes et notamment celles de la *séquence didactique d'écriture* qui tente de concilier menée à terme d'un projet d'écriture et apprentissages en structuration de la langue, mais qui court le risque, aux dires de certains maitres, de se révéler subrepticement élitiste, si elle est le seul dispositif de production d'écrit proposé en classe.

- La **motivation à l'écriture**, jamais immédiate ni première, mais toujours liée à un savoir-faire langagier minimal d'une part, et d'autre part, à la découverte du pouvoir de l'écriture qui « apaise et dompte les êtres » pour reprendre les termes d'Elias Canetti (1980). La tâche enseignante est alors de trouver des passerelles entre des existences singulières et ce que l'écriture permet d'en

exprimer sous une forme scolairement et socialement recevable : ceci suppose la mobilisation d'une grande diversité de *situations aménagées* de façon à ce qu'il y ait convergence entre une attente institutionnelle et des gouts et des attitudes à construire en matière d'écriture.

▪ **Le lien avec les disciplines scolaires**

Tout comme la *conduite langag re* de parole/écoute, la conduite d'écriture est constitutive des approches disciplinaires, telles qu'elles se vivent à l' cole. De ce point de vue, il n'y a pas à distinguer entre une écriture créative en français, et une écriture instrumentalisée dans les autres disciplines, tant il est vrai qu'il ne saurait y avoir un « quelque chose à dire » qui serait extérieur à sa mise en forme mati rielle sous tous ses aspects, l'aspect esthétique notamment.

4.2. Au niveau des élèves et de leur pratique d'écriture

Quatre problèmes sont identifiés par les maitres comme étant dominants, pour les élèves en cours d'écriture.

▪ **Le manque de confiance en ses capacités**

 crire ne va pas sans oser écrire sa pensée, dominer la peur de mal écrire ; le jugement social, celui du maitre, celui des autres, est redouté. Il s'agit ici de protéger son « image de soi », d'être mis en confiance, d'oser affronter, avec ce que l'on a appelé parfois le courage des commencements, *l'insécurité linguistique*.

▪ **L'effort à faire de formulation, de mise en texte continu**

Si les productions orale et écrite sont deux procédés qui forment un tout au début et se différencient progressivement, dans la mesure ou l'apprentissage de l'écriture renvoie à une activité d'analyse de la parole, il reste que l'élève, sous l'impulsion du maitre notamment, perçoit qu'écrire ne se réduit pas simplement à graphier son oral, mais qu'il y a bel et bien une algèbre de la

langue écrite dont il s'agit d'acquérir les symboles et les règles qui les lient entre eux à différents niveaux de la mise en texte. La langue écrite n'est pas un dépôt inerte de mots et de règles dont il s'agirait de prélever des fragments pour les mettre au service d'idées qui leur seraient comme préexistantes.

▪ **La gestion des contraintes**

Selon l'enquête évoquée précédemment, trois contraintes dominantes font problème aux élèves, dans le cours de leur acte d'écriture : la première contrainte a trait à la mobilisation problématique d'éléments du lexique ; le vocabulaire passif n'est pas toujours activé aisément ; il est très souvent jugé pauvre, sommaire, jugement de valeur lancinant dans la bouche des enseignants. Deux faits sont à noter sur ce point : lorsque les adultes enseignants sont mis eux-mêmes face à une tâche de production écrite, ils disent revivre ce sentiment de pauvreté qui affecte l'activation du vocabulaire disponible ; il s'agit en fait, à notre sens, moins de pauvreté que de soumission à des stéréotypes lexicaux dont l'emploi est jugé peu engageant, peu impliquant. D'autre part, les témoignages recueillis en situation de formation continue concordent tous sur un point : lorsque préalablement à l'écriture, et à condition que la tâche de production soit clairement référencée par rapport aux productions sociales de référence, du vocabulaire est recherché, mobilisé collectivement, et mis à disposition de tous (par exemple, porté au tableau), cette recherche préalable a toujours un effet bénéfique et positif sur les productions écrites individuelles des élèves.

La seconde contrainte a trait d'une part aux *phénomènes de cohérence* permettant à un lecteur d'élaborer un *monde du texte* possible, et d'autre part, aux phénomènes de structuration en *blocs de texte*, de disposition, et de *continuité textuelle* dans les passages en relais d'une phrase à la suivante. Et ce ne sont pas sur ce point les quelques ajouts abordés en grammaire, sur les

connecteurs et autres organisateurs textuels qui vont améliorer l'état du savoir-faire, bien au contraire.

La troisième contrainte, qui apparaît de manière dominante dans les pratiques de correction individuelle des écrits par les maîtres est d'ordre morphosyntaxique : elle concerne les phénomènes de mise en place des temps, dans les formes verbales, aussi bien au niveau de la *cohésion temporelle* qu'au niveau des rectitudes morphographiques spécifiant modes, temps et personnes des formes verbales.

En grammaire également, à ce niveau des contraintes morphographiques, les trois phénomènes d'accord – accord interne au GN, accord du GN à fonction de sujet avec le V du GV, accord du GN à fonction sujet, du V_{être}, et du groupe qui suit le V_{être} quand il est en position attributive sous forme de GN ou d'adjectif – présentent une difficulté d'autant plus grande que les groupes sont plus longs, ou, le cas échéant, plus morcelés et n'obéissent pas à une logique de strict voisinage. Toujours au niveau des contraintes de nature grammaticale, font également problème les phénomènes d'ordonnancement des propositions les unes aux autres, que ces propositions soient dans une relation de juxtaposition, de coordination ou de subordination. Enfin, dans cette troisième contrainte, figurent les difficultés de nature orthographique : font problème non seulement l'*orthographe morphogrammique* mais aussi l'*orthographe phonogrammique*, notamment l'orthographe couramment appelée par les maîtres, « orthographe phonétique ». Dans le cours de l'écriture, les élèves s'appuient facilement sur une conception transitoire de l'orthographe selon laquelle une relation de bi-univocité systématique existerait entre les phonèmes de la langue et la manière de les graphier.

Il convient de noter ici la rareté des pratiques, dès le CP, consistant à observer systématiquement, au sein même de brefs textes supports de lecture, la valeur des graphèmes, c'est-à-dire leur capacité à transcrire des réalités phoniques différentes : ainsi, le graphème [m] sert parfois à transcrire le phonème [m] et parfois à

transcrire, en liaison avec d'autres signes graphiques, un autre phonème, le phonème [ø] par exemple, dans campagne, hippocampe. Comme il en va de même pour presque tous les graphèmes du français, on peut raisonnablement penser qu'une approche précoce, dès le cycle 2, des valeurs différentes des graphèmes permet d'installer le doute orthographique et une certaine vigilance, propices l'une et l'autre à une position de recherche du graphème approprié, ce qui suppose naturellement la mise à disposition des élèves d'outils simples aisément consultables, non encyclopédiques et extensifs. Sans cette recherche de ce que Downing et Fijalkow (1984) appellent la *clarté cognitive* pour les élèves de la relation phonographique, il ne saurait y avoir de perspectives d'amélioration de ce phénomène d'*écriture phonétique*.

▪ Le retour critique sur son écrit à fin de réécriture

Selon une représentation couramment répandue chez les élèves, écrire consisterait à rédiger un brouillon, en respectant la consigne, le recopier au propre, le remettre en l'état au professeur en vue de correction, et, le cas échéant, réécrire certaines corrections demandées. Cette représentation explique le fait que relecture véritable de son propre texte et surtout réécriture soient jugées fastidieuses et inutiles. D'une part, en effet, le regard critique sur son propre écrit est difficile à exercer : les relations implicites de nature sémantique qui font problème à un lecteur tiers ne font pas problème au rédacteur qui est lui « dans son histoire » et qui par conséquent, n'éprouve pas le besoin de l'explicitier ; en ce qui concerne les corrections locales, disons de bas niveau, à apporter, le rédacteur est aux prises avec une *limitation conceptuelle* (i. e. il ne sait pas à quel endroit ni pourquoi son texte n'est pas conforme aux lois de la langue) et, s'il est aux prises avec une *limitation fonctionnelle*, il sait dans ce cas qu'il faut corriger, mais il peut le faire correctement ou non, selon la précision du savoir dont il dispose ou selon la qualité des outils d'aide-mémoire dont la compréhension et l'usage lui sont familiers. D'autre part, la lenteur inhérente à l'écriture freine la

perspective de réécriture totale : les effets escomptés en terme de gratification ne sont pas perceptibles d'  bl  e ; des risques d'erreurs complémentaires peuvent se produire, des idées nouvelles peuvent surgir, qui modifieraient en profondeur un écrit qu'on ne veut pas refondre totalement, d'autant qu'on tient à l'état initial de son écrit. (...)

Références bibliographiques

- Canetti, E., (1980), *La langue sauvée. Histoire d'une jeunesse (1905-1921)*, Paris : Albin-Michel.
- Downing, J., Fijalkow, J., (1984), *Lire et raisonner*, Toulouse : Privat.
- Genouvrier, E., Gruwez, Cl., (1984), *Grammaire pour enseigner le français à l'  cole élémentaire*, Paris : Larousse.
- Halté, J.-F., (1992), *La didactique du français*, Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- Laterrasse, C., Beaumatin, A., (1997), *La psychologie de l'enfant*, Toulouse : Milan.
- Vygotsky, L. S., (1985, [1934]), *Pensée et langage*, Paris :   ditions Sociales.

Anne Schneider

Université de Caen, Laboratoire LASLAR, EA 4256

Parler d'une œuvre littéraire
**La critique enfantine de l'enfant-lecteur :
du racontage à la *fabula* fabuleuse**

*À Jean-Christophe Pellat, qui fut le premier à inscrire la
littérature de jeunesse au programme des études littéraires à
l'Université Marc-Bloch de Strasbourg.*

En école maternelle, la pratique la plus courante d'entrée dans la littérature passe par la lecture d'albums, à voix haute, par le maître. L'enfant y est placé comme récepteur et généralement lui sont posées une série de questions visant à le faire reformuler, à le faire raconter à nouveau l'histoire qu'il vient d'entendre¹.

L'attitude qui consiste à accompagner l'enfant dans son goût, dans sa subjectivité et dans son plaisir revient souvent à lui demander s'il aime ou s'il n'aime pas l'album proposé. Or, de nombreuses démarches peuvent susciter l'envie de raconter son ressenti, de l'enrichir et d'exprimer de diverses manières sa façon d'appréhender une œuvre, sans que cela ne soit pourtant limité à cet unique type de questionnement².

L'expérience retranscrite et analysée dans cet article a été menée dans une classe de grande section de maternelle. Elle est fondée sur le Prix Chronos 2009-2010 où les lecteurs enfantins prennent la

1. Les compétences langagières en maternelle peuvent se résumer à « questionner, raconter, penser, expliquer » selon le BO du 29 août 2008, p. 21.

2. À ce titre, le BO hors série du 29 août 2008, qui présente l'initiation à l'histoire des arts à l'école, au collège et au lycée, met l'accent sur les différentes compétences nécessaires à l'analyse d'une œuvre d'art : questionner, critiquer, porter un jugement sur, émettre des hypothèses, décrire une émotion, un sentiment. Ces compétences sont évidemment opérationnelles pour parler d'une œuvre littéraire.

parole pour choisir un album parmi une sélection d'œuvres. Elle tend à montrer que les enfants-lecteurs sont des « raconteurs³ », qui savent entrer simultanément non seulement dans le récit de l'œuvre, mais aussi dans leur propre fable. Le questionnement mené sur l'argumentation de leurs choix interroge les pratiques enseignantes et demande à ce que soient inscrits dans l'apprentissage les outils nécessaires au développement de l'expression personnelle. Sortir de la dichotomie « j'aime / j'aime pas », c'est inviter l'enfant à se raconter, à construire des fables fabuleuses autour du livre⁴.

En effet, comment l'enfant parle-t-il d'une œuvre ? Que raconte-t-il ? Quels types de discours produit-il sur une œuvre ? Quels enseignements peut-on tirer de ses modalités d'appréhension des œuvres ?

L'objet de cette retranscription est de montrer d'une part, la richesse des réponses des élèves, ce qui permet d'analyser leur rapport au livre et à la narration et d'autre part, de proposer des outils de réflexion sur les leviers didactiques de la narration fabuleuse.

Nous présenterons le Prix Chronos et l'intérêt qu'il peut apporter dans une dynamique de classe, puis nous verrons par l'analyse des réponses des élèves comment l'enfant entre dans une narration fabuleuse grâce au racontage⁵. Enfin, nous mettrons en avant les leviers didactiques pour faire des enfants-lecteurs des enfants critiques.

3. Selon l'expression de Serge et Marie-Claire Martin (2009), qui désigne une nouvelle catégorie de narrateur en littérature de jeunesse ; le « raconteur » englobe plusieurs voix, celle de l'auteur, du narrateur mais aussi celle de l'image.

4. Selon l'étymologie, le mot *fabula* désigne « les propos de la foule, les conversations » ou « un récit sans garantie historique, un récit mythique » ou encore « les récits fabuleux, les légendes poétiques » (Gaffiot, 646).

5. Le « racontage » est défini par la pluralité des voix qui se situent dans l'œuvre de littérature de jeunesse, y compris les voix graphiques. Selon Martin (2009), l'usage par la narratologie du concept de narrateur s'avère peu opérant en littérature de jeunesse, où la prise en charge de la parole s'effectue par différentes instances qui se superposent et dialoguent entre elles. Conceptualiser le racontage et le raconter supposerait donc d'y adjoindre aussi la notion d'écouteur, en dissociant assez nettement ces notions de celles de la narratologie. Selon Mathilde Lévêque étudiant les pièces radiophoniques de Walter Benjamin : « Benjamin utilise une voix narrative plus complexe. Ni auteur, ni narrateur, la voix narrative qui s'exprime ainsi serait davantage de l'ordre du "raconteur". » (Lévêque, 2010, §20).

1. Un prix littéraire pour faire parler les enfants

1.1. *Le Prix Chronos de littérature*

Crée en 1996 par la Fondation Nationale de Gériatologie⁶, ce Prix propose aux lecteurs de lire des ouvrages ayant pour thèmes les relations entre les générations, la transmission du savoir, le parcours de vie, la vieillesse et la mort. Son slogan est : « grandir c'est vieillir ; vieillir c'est grandir », il consiste à donner, dans chaque école participante et selon les niveaux des élèves, de la maternelle au lycée, quatre œuvres que les élèves doivent lire et par rapport auxquelles ils doivent se positionner. Les résultats des choix opérés par les élèves donnent lieu à un vote au sein de la classe où l'on plébiscite un seul titre. La démarche est proposée à l'échelle de la France ce qui permet de décerner le Prix Chronos à l'œuvre qui a fait l'unanimité auprès des enfants, des enseignants et des bibliothécaires, qui, eux aussi, participent à l'action.

Le prix Chronos est une distinction décernée par le jury composé finalement de tous les enfants des écoles qui participent. Il existe pour tous les niveaux de l'école avec, à chaque fois, une sélection intéressante d'albums ou de romans opérée par un comité d'acteurs autour de la littérature de jeunesse. Il a donc pour but, d'abord de diffuser la littérature de jeunesse dans les écoles, par le biais de titres nouveaux et soigneusement sélectionnés pour leur intérêt, leur accessibilité, mais aussi leur esthétique, leur complexité, la capacité qu'ils ont de faire réfléchir. De plus, leur sélection est proposée pour faire parler les enfants, leur donner la possibilité de discuter, de confronter leurs choix. Ils sont donc regroupés selon une thématique et offrent d'emblée une mise en réseaux⁷ toute faite qu'il est facile d'exploiter.

6. Voir le site du Prix <http://www.prix-chronos.org>.

7. Voir la démarche de la mise en réseaux selon les enseignants de l'équipe de C. Tauveron (Tauveron, 2001).

Ensuite, le caractère collectif de l'expérimentation donne au projet une dimension stimulante : de nombreuses écoles y participent⁸, le choix des enfants est respecté et le vote solennise leur choix. Celui-ci a la même valeur que le vote des adultes présents dans les écoles. La parole de l'enfant, ses choix de lecteur sont donc particulièrement respectés.

Enfin, le Prix Chronos étant décliné sur tous les niveaux, l'enfant est susceptible de le retrouver dans sa scolarité jusqu'au collège. Il y a donc une dimension de culture commune qui s'instaure dans le caractère partagé de la lecture, l'idée d'une communauté de lecteurs y est fortement incluse. Le Prix Chronos peut donc s'accompagner de nombreuses mises en œuvre didactiques : débats, invitation d'auteurs, mise en place de carnets de lecture ou de journaux dialogués afin de permettre de partager, de confronter, de croiser son point de vue sur les livres.

1.2. *Le corpus*

Pour l'année 2009-2010, date à laquelle a été menée l'expérimentation, voici la sélection opérée pour les Grandes sections de maternelle :

- *La mémoire envolée*, Dorothée Piatek, Marie Desbons (ill.), Gecko Jeunesse, 2009
- *La papylologe*, Gérard Moncomble, Catherine Nicolas (ill.), Hatier jeunesse, 2008
- *Madame Hortense*, Heinz Janisch, Helga Bansch (ill.), Sylvia Gehlert (trad.), Belin, 2009
- *Quand je ne serai plus là*, Anette Bley, M.-France Floury (trad.), Hachette jeunesse, 2009⁹.

Ces quatre œuvres formant le corpus avaient pour particularité d'évoquer les relations entre grands-parents et enfants, une

8. Voir les très nombreux blogs qui y consacrent des commentaires.

9. Voir sur le site <http://www.prix-chronos.org/archives/2010> les résultats du vote : le vote des enfants : 47,44 % des voix pour *La papylologe*, et le vote des adultes pour *La mémoire envolée*, ou le choix des personnes âgées pour *Madame Hortense*.

thématique proche du vécu de ceux-ci. Cependant, trois albums étaient écrits sur des sujets difficiles : la vieillesse et la mort pour *Madame Hortense* et *Quand je ne serai plus là*, la maladie d'Alzheimer pour *La mémoire envolée*, alors que *La papyloluge* proposait sur un ton bien plus léger les aventures d'un papy bougon et une mamie responsable en route pour faire de la luge avec leurs petits- enfants.

Les trois premiers textes peuvent être qualifiés de « textes résistants » au sens où l'entend Catherine Tauveron¹⁰, car ils ne livrent pas immédiatement leur sens.

Ainsi, le livre lyrique et touchant de Dorothee Piatek mérite des explications car il brouille les pistes : rien, si ce n'est un élément du paratexte placé à la fin du livre – peut-être inutile d'ailleurs – ne laisse deviner qu'il s'agit de la maladie d'Alzheimer qui frappe cette grand-mère. Au contraire, la relation privilégiée de la petite fille avec celle-ci laisse penser qu'elle est dans l'empathie au point que la maladie n'existe pas¹¹. Le texte pourrait en effet se lire comme l'écriture surréaliste d'un lien si fort qu'on le devine éternel. Un enfant dira de ce personnage de grand-mère : « Elle a toute sa mémoire qui s'est envolée, mais c'est pas embêtant. »

Le texte de *Madame Hortense* s'avère, quant à lui plus complexe car la métaphore de l'envol pour qualifier la mort demande une interprétation de l'indicible. La mort n'y est pas explicite. La métaphore de l'envol renvoie à celle, plus classique, de l'étoile¹² que l'on retrouve dans de nombreux textes de littérature de jeunesse. Un enfant dira : « Moi je sais que quand les gens sont morts, on dit qu'ils vont dans les étoiles. »

Enfin, *Quand je ne serai plus là* est un album en demi-teinte où le passé joyeux s'oppose au présent douloureux de l'absence. Dans ces

10. Voir Tauveron et Reuter (1996), Tauveron et Grossmann (1999) et Tauveron (2002).

11. Voir notre critique de l'album sur le site de l'Institut Charles Perrault, www.institutperrault.org/pole-ressources/coups-de-coeur/sublime-vieillesse.

12. Que l'on retrouve dans de nombreux textes, par exemple dans les albums d'Azouz Begag, *Ma maman est une étoile*, ou encore dans *Le Théorème de Mamadou* où la mort possible des grands-parents vieillissants fait surgir un questionnement existentiel sur le temps, la vie, la mort et sur les relations enfants/grands-parents. La réponse de l'enseignant aux questions de l'enfant s'avère remarquable.

albums, l'interprétation reste ouverte et l'enfant peut relier les thématiques à son vécu, en particulier à la relation qu'il noue avec ses propres grands-parents.

Ils offrent donc par leur richesse des traitements différents de la question, en amenant à réfléchir sur des valeurs, sur les relations humaines, sur la vie et la mort. Nous verrons comment ces différents aspects sont repérés et appréhendés par les élèves.

1.3. Le contexte de classe

La classe, de bon niveau, est de milieu urbain dans une école de banlieue, mixée socialement. Les élèves sont attentifs aux albums ; ils sont considérés comme de grands parleurs habitués à la pratique de la dictée à l'adulte, démarche qui les amène souvent à justifier leur choix linguistiques.

La classe est tenue par une professeure d'école-maitresse formatrice, Madame Christine Zeisser¹³, qui a entrepris de nombreux projets pédagogiques. L'expérience a été menée avec un groupe hétérogène de dix enfants¹⁴, groupe qui comporte deux élèves en difficulté, une élève moyenne et sept élèves très à l'aise.

2. Le racontage, une *fabula* fabuleuse

2.1. Cadrage théorique : du sujet-lecteur au sujet-raconteur

Les résultats sont riches, voire surprenants dans leur densité et peuvent montrer que diverses facultés d'interprétation sont repérables dans le discours enfantin. Ainsi, si on reprend la catégorisation proposée par Fourtanier *et al.* (2006), on se rend compte que les activités mentales du lecteur sont effectivement toujours les mêmes : « la concrétisation imageante, l'activation fantasmatique, la cohérence mimétique, la réaction axiologique ».

13. Actuellement conseillère pédagogique de la circonscription Strasbourg-4, et que nous tenons à remercier.

14. Nous avons volontairement modifié les prénoms des enfants de cette classe.

Elles sont effectivement des modalités d'entrée dans l'œuvre, et « autant de domaines d'activités qui conduisent à l'irréductible singularité de chaque lecture en fonction de l'histoire personnelle, des cultures, des langues, de l'imaginaire, de la pensée du lecteur. » (Fourtanier *et al.*, 2006 : 4).

Il est évident que ces activités se retrouvent dans le discours enfantin. Ainsi, la concrétisation imageante est représentée pour Loubna par l'image du vieil homme alité. Elle décrit la scène comme si elle était en empathie avec le vieil homme. Elle semble très touchée par cette scène. Ou encore, chez Samia, lorsque celle-ci dit « Ils sont en tram » alors qu'il s'agit d'un bus : la présence du tram à Strasbourg fait qu'elle produit par analogie une concrétisation imageante personnelle.

Concernant la cohérence mimétique : Mathilde se projette dans les histoires lorsqu'il s'agit d'une fille. Si c'est un garçon qui en est le héros, elle avoue ne pas être concernée. Cette identification genrée relève d'une cohérence mimétique.

Quant au discours axiologique, c'est-à-dire en rapport avec des valeurs, il se perçoit dans les propos d'Anaïs qui prend la défense de la grand-mère et qui construit un discours de tolérance : « C'est pas la faute de la mamie si elle parle comme ça. »

Cependant, pour analyser les réponses des élèves et leur capacité à porter un jugement sur une œuvre, nous avons privilégié un classement qui se fonde sur l'idée de narration.

Dans la lignée de la théorisation apportée par Serge Martin sur le « racontage » propre à l'œuvre de littérature de jeunesse, à son interaction textuelle et graphique et dans la continuité des expériences liées à la narration spécifiquement digressive des contes, nous pensons que l'idée de « racontage » pourrait désigner des modalités de narration multiples qui s'enchevêtrent et qui construisent par accumulation un récit, et permettrait par là d'analyser les récits critiques des élèves sur des œuvres littéraires

Ainsi, Solveig Lepoire-Duc et Jean-Pierre Sautot dans leur ouvrage *Expliquer la grammaire*, définissent le racontage comme une « opération de la construction des textes narratifs. Compte-rendu

d'une suite d'actions réalisées par une ou plusieurs personnes. Cet assemblage d'actions n'est pas encore un texte narratif » (2012 : 44). Ainsi, dans les récits enfantins, la capacité à créer du narratif, à construire du racontage critique détermine la projection de l'enfant comme créateur de fables qu'il faut décrypter et qui offrent un discours construit sur l'œuvre. Ces types de récits, construits comme des fables, des conversations aux mythifications, offrent des univers fabuleux et recréent un circuit de la parole proprement enfantin.

Il faut d'ailleurs se rendre à l'évidence que tous les enfants ont fait un choix et que tous ou presque posent un discours interprétatif sur l'œuvre, même ceux qui la racontent à nouveau ou ceux qui émettent un jugement très court. À ce titre, il nous a semblé que les réponses des enfants interrogeaient le statut même de la narration.

Ainsi, le terme *fabula* nous a paru être révélateur de deux types d'approche, les deux étant concentrées dans la double origine du mot : les conversations faites par une foule, conversations à bâtons rompus, ou au contraire les marques de mythification d'un récit. Notre expérience tend à montrer que les fabulateurs-narrateurs offrent des compétences actives d'appropriation d'un texte et que leurs fables – discours narratif devenu mythique – s'enrichissent de divers procédés dont ils tirent parti. Ainsi, sur ce processus du « racontage » se déclinent plusieurs types de narration : « se raconter, raconter, raconter à ».

2.2. *Traitement des réponses*

Nous avons classé leurs réponses en trois catégories narratives :

- « Se raconter » : les réponses offrent une forte valeur ajoutée en affect, qui dit beaucoup sur l'émotion ressentie et les analogies opérées par rapport à leur vécu. Les marqueurs psychoaffectifs y sont très importants, mais aussi les marqueurs culturels qui s'appuient sur leur univers personnel de référence.
- « Raconter » : les réponses à dominante narrative, où le jugement s'appuie sur l'histoire, sur son déroulement.

- « Raconter à » : les réponses à forte valeur argumentative, où le discours vise à d'abord à convaincre un interlocuteur.

On pourra relever les marques linguistiques de ces discours et voir comment ils sont reliés pour montrer les types de fables produites par les élèves dans leur « racontage » et les recherches interprétatives qu'elles offrent.

Trois marqueurs du racontage :

Se raconter	Raconter	Raconter à
Elle aime bien les étoiles, <i>moi aussi</i> . (Loubna)	D'abord, il y a la papylogue et ensuite la mamiloluge et ensuite le petit garçon donne sa main à sa mamie. (Monia)	Je suis en train d'expliquer des mots de l'histoire. Parce que tu connais vraiment pas trop les livres. (Anaïs)
Ici (<i>en montrant la page où le personnage est alité</i>), il est presque mort parce que c'est un vieux, elle lui touche la main, elle reste avec lui. Il aimait jouer avec elle, danser, chanter. (Loubna)	En fait, c'est une vieille mamie qui a quitté sa maison où elle aimait bien cuisiner et maintenant elle habite dans une autre maison où y a que des vieux et des vieilles. Sa petite fille, elle s'occupe de la mamie et elle mélange tous les mots, la mamie ! (Anaïs)	Je te dis ce que la mamie répond, sinon, tu ne sais pas comment elle mélange les mots. Elle est très vieille, elle est très fatiguée, c'est pour cela qu'elle mélange tous les mots, c'est la maîtresse qui l'a dit. (Anaïs)
Parce que la mamie, elle mélange les choses. Au début, il y a une petite fille et <i>moi aussi</i> , je suis une petite fille. (Mathilde)	Aussi, quand il y a un jour d'anniversaire, ils dansent, ils mangent des gourmandises et ils jouent aux cartes, les vieux et les vieilles ! (Anaïs)	Moi, je parlerai de <i>La mémoire envolée</i> et c'est tout parce que les autres je ne les aimais pas trop. (Anaïs)
C'est drôle parce qu'elle dit des mots drôles pour répondre. Elle aime toujours sa mamie, c'est une mamie, elle l'aimera toujours, <i>c'est comme une maman, elle l'aimera toujours</i> , c'est pas la faute de la mamie si elle parle comme cela. Pour moi, c'est pas triste parce que les mots c'est rigolo. (Anaïs)	Par exemple, la petite fille, elle lui dit : « Tu te rappelles les chaussures à talons que j'aimais bien mettre ? » « Oui, mais je les ai rangées dans le frigo. » « Tu te rappelles de ton sac à main que je mettais tout le temps pour faire la dame ? » « Oui, ses roulettes sont usées ». (Anaïs)	Parce qu'en fait, les 3 autres livres, <i>j'aime pas trop</i> . (Mathilde)
<i>J'aime pas trop La papiloluge</i> , la mamie, elle est pas trop contente et après le papi est déçu, parce que la mamie, elle a peur que les enfants se fassent mal. La mamie, <i>je l'aime pas vraiment trop</i> , elle n'est pas gentille avec le papi. (Mathilde)	À la fin, elle s'envole. Moi, je sais qu'il y a beaucoup de gens qui disent que les gens quand ils sont morts, ils vont dans les étoiles. Ça parle d'une vieille dame qui va mourir. (Amandine)	Dans <i>Madame Hortense</i> , il y a des choses qui sont pas vraies, il raconte des histoires, qu'elle ne peut pas porter une armoire ou un canapé. <i>J'aime pas trop</i> les histoires comme ça. Il y a des drôles de choses là-dedans. (Mathilde)
<i>Madame Hortense</i> , parce qu'il est très bien. <i>J'ai aimé Madame Hortense</i> parce qu'elle fait l'aspirateur, c'est drôle. (Samia)	Eux d'eux sont copains, elle joue aux indiens avec lui... (Monia)	
<i>J'ai aimé</i> parce qu'ils ont beaucoup de jeux. (Calie)	La couverture c'était orange avec la mamie avec les arrosoirs au pied, un chou sur la tête, cela voulait montrer comment elle	

	mélange les mots sur la couverture du livre. (Anaïs)	
Parce que la petite fille, elle lui fait un câlin à sa grand-mère. Elle a toute sa mémoire qui s'est envolée, mais c'est pas embêtant. (Tom)	J'ai <i>choisi La papytoluge</i> parce que c'est rigolo. Quand le papi fait la chute, quand il y a la mamie qui conduit, parce qu'ils rigolent. C'est l'histoire qui me fait rire. (Tom)	
Ils sont en tram, ils conduisent ; les enfants, ils s'occupent d'elle, ils font des histoires. (Samia)	Les parents ont aussi fabriqué une luge pour les petits et <i>j'aime</i> qu'ils fassent de la luge, parce que ça s'appelle <i>La papiloluge</i> . (Jeanne)	
<i>Quand je ne serai plus là...</i> , <i>j'aime</i> pas trop les histoires d'indiens. (Mathilde)	À la fin, pour vivre, il faut qu'il lui raconte des histoires sinon, elle n'aura pas le souvenir de ses histoires. (Amandine)	
J'ai bien aimé <i>Madame Hortense</i> . <i>J'aime bien</i> parce que tout est pâtisserie. À la maison, j'ai plein de livres. <i>Madame Hortense</i> : j'ai aimé quand le petit garçon lui raconte des histoires. Et quand elle vole, elle va au Paradis après. (Ibragim)	Le papi fait une pirouette. C'est l'histoire <i>que j'ai aimée</i> . (Ibragim)	
<i>La papiloluge</i> . <i>J'aime trop</i> quand il fait mille pirouettes. Le papi, il est trop drôle quand il dit : « Poussez-vous ! » (Jeanne)		
<i>La papiloluge</i> , parce que j'ai aimé quand le papi s'est fait mal. <i>J'aime bien</i> que la mamie coupe la parole à la maman. Elle est gentille... (Ibragim)		

2.3. Analyse des propositions des élèves et justification

Même si les réponses peuvent parfois figurer dans plusieurs colonnes du tableau tant elles sont riches, il semble que les réflexions des enfants se positionnent souvent par rapport à leur vécu, d'abord affectif, puis culturel. Ainsi, les marqueurs d'identification et d'émotions sont très représentés et souvent dans chaque colonne¹⁵. Ils sont souvent le levier propre à la construction d'un récit. Ainsi, la réflexion « j'aime / j'aime pas » donne lieu à une justification qui amène du narratif. On peut noter aussi des réflexions très personnelles sur la question genrée. Ainsi, Mathilde dit très

15. Ils sont en italiques dans les textes (colonnes 1, 2 et 3 du tableau ci-dessus).

nettement que sa capacité d'identification est à ce moment précis de sa construction enfantine centrée sur la différence garçons / filles. La perception du rôle et des différences entre garçons et filles est accompagnée de commentaires et d'affirmations centrée sur la construction de l'estime de soi.

On trouve également des réflexions attachantes sur les relations interpersonnelles, grands-parents / enfants, mais aussi parents / enfants, sur l'au-delà, sur le vécu : le rapport aux jeux, sur l'humour, sur les processus identificatoires (colonne 1). Dans cette colonne, les enfants font appel à leur vécus affectifs mais aussi culturels (par exemple les réponses qui évoquent l'idée de Paradis dénotent parfois une conception religieuse du monde ou montrent que des explications ont été données par les adultes sur ces conceptions).

Dans la deuxième colonne, on peut noter les marqueurs propres au récit : connecteurs temporels (d'abord, ensuite, et ensuite, à la fin, en fait) ou encore des précisions données sur l'histoire : « Ça parle d'une vieille dame qui va mourir. » ou encore sur son intérêt pour les enfants : « Le papi fait une pirouette. C'est l'histoire que j'ai aimée. » La capacité d'analyse et d'interprétation se lit également dans la description de la première de couverture : « La couverture c'était orange avec la mamie avec les arrosoirs au pied, un chou sur la tête, cela voulait montrer comment elle mélange les mots sur la couverture du livre. (Anaïs) » De la description à l'interprétation, il n'y a qu'un pas.

Dans la troisième colonne, les marques du discours argumentatif sont flagrantes. Il peut s'agir d'arguments d'autorité (« Elle est très vieille, elle est très fatiguée, c'est pour cela qu'elle mélange tous les mots, c'est la maitresse qui l'a dit »), ou d'arguments linguistiques destinés à expliquer ou à justifier une option de racontage à l'adresse du locuteur : « Je suis en train d'expliquer des mots de l'histoire. Parce que tu connais vraiment pas trop les livres », ou encore : « Je te dis ce que la mamie répond, sinon, tu ne sais pas comment elle mélange les mots. » Dans ce cas, l'enfant opère des justifications d'options et des détours critiques pris par rapport à la narration. Il fragmente sa propre narration en y ajoutant des

modulations prenant en compte l'interlocuteur. Cette capacité montre qu'il s'agit déjà d'un racontage critique où l'enfant ancre son récit sous son angle à lui. Ainsi, il prend en compte l'autre et fait exister l'histoire pour lui.

C'est ce que Roland Barthes définit par la *communication narrative* : « Le récit, comme objet est l'enjeu d'une communication : il y a un donateur du récit, il y a un destinataire du récit. On le sait, dans la communication linguistique *je* et *tu* sont absolument présumés l'un par l'autre, de la même façon, il ne peut y avoir de récit sans narrateur, ni auditeur (ou lecteur) » (1977 : 38).

Ainsi, pour reprendre les catégories repérées par Lévêque (2010), le raconteur englobe plusieurs fonctions : il se situe entre le narrateur, le locuteur et celui qui prend en compte l'émetteur par la narration. Il est donc à la fois l'actant et le racontant, l'écouteur, le narrateur, c'est pourquoi, il nous a semblé que des trois fonctions : *raconter, se raconter, raconter* à semblait émerger dans le discours enfantin un lieu du racontage et une fonction du raconteur, ce qui suppose de s'interroger sur les enjeux de ce type de paroles qui relèvent de la critique enfantine. De l'enfant raconteur-critique, capable d'analyser les œuvres et de porter un discours sur elles, on passe à l'enfant fabulateur, qui inscrit l'histoire en lui et la raconte avec sa voix. Il raconte un récit plus grand, un récit mythique formé par les types de rapport aux grands-parents.

3. La critique enfantine en milieu scolaire : sur quels leviers didactiques agir ?

Raconter, c'est ici re-raconter pour faire exister l'histoire à nouveau, mais aussi la raconter à l'autre pour lui faire partager. Or, cette fonction du racontage semble encore insuffisamment exploitée dans le cadre scolaire, *a fortiori* à l'école maternelle. Elle est pourtant essentielle, pour passer du narrateur au raconteur. Si raconter, c'est mettre en scène, narrer, c'est-à-dire s'approprier un récit au sens de le mettre en bouche, il convient de travailler avec les élèves cette

capacité à ne pas faire du « récit un simple radotage d'évènements » (Barthes, 1977 : 8).

Ainsi, pour travailler la notion de *fabula*, au sens de conversations de la foule, c'est-à-dire de récits partagés jusqu'à devenir des récits mythiques, nous faisons l'hypothèse de leviers didactiques pour apprendre à créer du racontage, non pas au sens de bavardage autour du récit, comme l'analogie phonique nous y convie, mais à inscrire un apprentissage du racontage dans l'expérience du récit faite par les enfants.

Ce recueil de données nous invite à revisiter ces catégories et à en percevoir de nouvelles. L'impact du lieu, de l'écouteur et du projet nous semble essentielle dans la mise en situation du racontage. En effet, pour que les enfants entrent facilement dans le récit, il faut que la situation énonciative soit claire. « Je te dis ce que la mamie répond, sinon, tu ne sais pas comment elle mélange les mots. Je suis en train d'expliquer des mots de l'histoire. Parce que tu connais vraiment pas trop les livres » dit une enfant alors que nous recueillons ses paroles. Favoriser le discours réflexif et la prise en compte d'autrui ne peut se faire dans des situations scolaires artificielles qui trop souvent relèvent du champ scolaire. Faire de l'enfant un acteur de sa cité, l'enregistrer, l'incarner comme raconteur dans un projet intergénérationnel, c'est lui donner les clés du sens. L'adulte est dès lors un acteur au même titre que l'enfant dans une configuration référentielle réelle et non plus seulement imagée et fictive.

Pour que l'enfant construise des fables fabuleuses, le récit source est à la croisée du parcours du raconteur. Le recours à la narration, à la justification par le récit doit être récurrent. Demander à un enfant de re-raconter un passage, de relire et de décrire une image, de revenir sur un mot ou une expression clé est un apport didactique non négligeable. L'importance des mots auxquels les enfants sont très sensibles est essentielle dans la construction des récits partagés. Beaucoup d'enfants ont traité la question de l'esthétique des albums, les uns remettant les expressions au cœur d'une conscience phonologique fraîchement acquise : « Il y a la papi/lo/luge : c'est

bizarre, normalement, ça devrait s'appeler la luge. Ça dit la papi et lo et luge. », les autres pointant les procédés d'humour du texte : « Le dessin est rigolo car avec les objets, ça fait monter de plus en plus haut. Et le fauteuil est tout en haut et la mamie peut tomber. » « Dans *La Mémoire envolée*, "les chaussures à talons, je les ai enfilées dans le frigo", c'est drôle, c'est une histoire drôle. Elle veut rejoindre le papi qui est mort, c'est une histoire drôle. »

Enfin, la richesse de l'album (il faut que l'album soit résistant, au sens de ce qu'il renferme de l'implicite, qu'il soit chargé d'émotions), est primordiale. On ne peut partager du racontage qu'autour d'une lecture de ce qui pose problème ou de ce qui est complexe, qui demande de prendre du recul, de comparer, d'identifier, de transférer. Lorsque l'histoire est trop lisse, trop simple, les enfants ont finalement peu de choses à dire ! La mise en relation des textes entre eux, que les Instructions Officielles continuent de préconiser, est essentielle dans l'aptitude à se raconter en racontant à d'autres.



Cette expérience est loin d'être terminée car elle pose beaucoup de questions. Tout d'abord, l'émergence nouvelle d'un besoin de théoriser la narration en littérature de jeunesse (qui prend également en compte du côté de l'image son oralité graphique) et l'expérimentation proposée ici en prolongeant la réflexion du côté des récits enfantins n'en n'est qu'à ses débuts. La notion de racontage suppose sans doute d'autres catégorisations, même si celle que nous offrons à travers ce recueil de données : *se raconter, raconter, raconter à* est déjà suffisamment exploitable par sa richesse.

Elle peut certainement créer de nouveaux outils pour les enseignants chargés d'évaluer prioritairement la question du récit en fin de Grande section comme condition *sine qua non* du passage au CP¹⁶. Elle permet surtout de dégager des compétences plus fines pour les évaluateurs centrés traditionnellement davantage sur la

16. On considère que la non-maitrise du récit est un obstacle à l'apprentissage de la lecture.

notion de chronologie comme critère le plus flagrant de maîtrise ou non du récit.

Elle demande donc à être poursuivie, voire renouvelée, par exemple avec d'autres enfants, mais également avec les mêmes enfants devenus plus grands¹⁷. Le paramètre de la maturité permettrait de voir si les choix initiaux sont respectés.

« Innombrables sont les récits du monde » est la phrase inaugurale de l'*Introduction* de Roland Barthes à l'*Analyse structurale des récits*, « le récit commence avec l'histoire même de l'humanité » (Barthes, 1977 : 7), nul doute que les enfants sont les premiers acteurs de ce racontage !

Références bibliographiques

- Barthes, R., (1977 [1966]), « Introduction à l'analyse structurale des récits », in Barthes, R., Kayser, W., Booth, W. C., Hamon, P., *Poétique du récit*, Paris : Seuil.
- Fourtanier, M.-J., Langlade, G., Mazauric, C., Rouxel, A., (2006), « Dispositif de lecture et formation des lecteurs », in Chabannes, J.-C., (dir.), *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève/le travail de l'enseignant/la place de l'œuvre*, 7^e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Montpellier : IUFM de Montpellier.
- Lepoire-Duc, S., Sautot, J.-P., (2012), *Expliquer la grammaire*, Grenoble : CRDP.
- Lévêque, M., (2010), « Voyage en "Stimmland" : les textes radiophoniques pour la jeunesse de Walter Benjamin », *Strenæ* [En ligne], 1 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 6 mars 2013. URL : <http://strenae.revues.org/86>.
- Martin, M.-C., Martin, S., (2009), *Quelle littérature pour la jeunesse ?*, Paris : Klincksieck, coll. « 50 questions ».
- Tauveron, C., dir., (2001), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris : INRP.

17. Ces élèves sont aujourd'hui en CE2.

Tauveron, C., Grossmann, F., dir., (1999), « Comprendre et interpréter les textes à l'école. Les activités langagières à la jonction du cognitif et du culturel », *Repères*, 19, Paris : INRP.

Tauveron, C., Reuter, Y., dir., (1996), « Lecture et écriture littéraires à l'école », *Repères*, 13, Paris : INRP.

Tauveron, C., dir., (2002), *Lire la littérature à l'école*, Paris : Hatier, coll. « Pédagogie ».

Stéphanie Fonvielle, IUFM de l'Université d'Aix-Marseille
Centre Norbert Elias (UMR 8562), EHESS / CNRS

L'écriture s'impose comme l'éternel cheval de bataille du linguiste réformiste¹, comme l'objet privilégié de dissection du littéraire aguerri aux invertébrées phrases proustiennes, et aussi parfois, comme l'occasion pour le didacticien de passer allègrement l'obstacle des instructions officielles.

L'écriture professionnelle : un nouvel enjeu didactique ?

« Prendre en compte les besoins de la société en matière d'écriture implique la transformation des finalités pédagogiques et éducatives et participe en même temps à la transformation généralisée des besoins sociaux (préparer un autre type d'écrivains) » (Halté et Petitjean, 1980 : 22)

Les écrits ont désormais envahi les sphères privées comme professionnelles de la société. L'écriture est devenue un domaine d'expertise à part entière et représente en tant que tel un enjeu professionnel de taille. En témoigne l'émergence récente en France d'un nouveau profil d'écrivain : le rédacteur professionnel. Cette nouvelle donne est l'occasion pour nous de revenir sur la notion d'écriture en tant qu'objet d'apprentissage. Notre objectif est d'interroger les pratiques didactiques au regard des compétences associées à la professionnalisation de l'écriture.

1. Nous faisons ici référence à la réforme de l'orthographe dont l'application semble périlleuse, comme en témoigne le discours de Jean-Christophe Pellat (2002) : « Les Rectifications de l'orthographe, proposées en 1990 pour assouplir la norme, ont été l'occasion d'une vive polémique [...]. Cette année-là, en effet, on a tenté d'introduire de prudentes modifications orthographiques. [...]. Ces modifications [...] ont provoqué une violente levée de boucliers, au nom de la défense de la "qualité de la langue" ; on a parlé de véritable "crise du langage". »

1. L'écriture comme outil : l'Homo Faber à l'Âge du numérique

L'écriture, en tant que système d'encodage graphique d'un message oral, peut être considérée à la fois comme un moyen de conservation de données et comme un outil de référencement de la norme. Elle se prête ainsi doublement au processus de professionnalisation.

1.1. Du côté du geste professionnel : de l'écriture manuscrite à l'écriture numérique

L'écriture a souvent été définie par son caractère pérenne usuellement illustré par le proverbe latin : « *verba volant, scripta manent*² ». Cette dimension inhérente à l'activité écrite, et qui viendrait remédier à la fugacité de la langue orale, provient de l'étymon latin *scribere* « tracer des caractères³ ». En tant que trace laissée sur un support, l'écriture nécessite des compétences d'ordre gestuel. Ainsi, dès l'école maternelle, l'enseignant va aider l'élève à passer progressivement du gribouillis à la *maitrise du tracé* de lettres qui nécessite à la fois *une prise en main tridigitale de l'outil scripteur* et *une adaptation au support*. L'automatisation de cette compétence gestuelle représente un des objectifs posés par l'école qui doit former un spécialiste de l'écriture lisible, une « *écriture manuscrite* [...] de plus en plus régulière, rapide et soignée. » [nous soulignons]. Une professionnalisation de l'écriture impose actuellement d'autres compétences liées à un nouveau *type* d'écriture : l'écriture

2. Cette pérennité de l'écriture relance, à l'Âge du numérique, la problématique de conservation des données. Des recherches en génétique (Church et Regis, 2012) ont récemment permis de stocker un livre de plusieurs centaines de pages dans une molécule d'ADN, dont la capacité de stockage dépasse celles des outils numériques conventionnellement utilisés.

3. Dès la maternelle, l'écrit est abordé comme un moyen de *tracer* l'oral, notamment par le biais de la dictée à l'adulte qui permet à l'enfant de percevoir l'écriture comme la trace de ses propres mots.

numérique⁴. Cette dernière implique tout d'abord le passage d'une écriture manuscrite, cursive, tout en « lettres attachées » à une écriture tapuscrite, digitale, discontinue. Le changement de support (du papier à l'écran) et des possibilités qu'il offre permet ainsi de repenser l'écriture, notamment par le fait des hypertextes, en termes de « hiérarchisation nouvelle des niveaux de présentation » et de « constellation de documents » (Dumas, 2011).

1.2. Du côté de la norme : bon usage et marchandage font-ils bon Ménage ?

La référence à un bon usage de la langue française domine les textes officiels qui définissent en grande partie la qualité de l'écriture au regard de la norme orthographique. Il sera ainsi demandé d'écrire ou copier sans « erreur » ni « faute », en respectant une certaine « correction rédactionnelle » pour écrire *correctement*, à savoir « en suivant les principales règles de l'orthographe⁵ ». Une telle exigence orthographique appliquée dans un cadre scolaire ne surprend guère. Néanmoins, le choix de la norme en vigueur suffit à illustrer l'effet « touche pas à ma langue » (Pellat, 2002) : il a fallu attendre 2007 pour que la nouvelle orthographe soit reconnue et 2008 pour qu'elle soit considérée comme référence au primaire. La qualité d'une écriture évaluée presque exclusivement à l'aune d'une norme orthographique, limitant le « bien écrire » au « bien orthographier », continue d'habiter les représentations actuelles que certains professionnels (non experts) se font de l'écriture. Les compétences linguistiques exigées par les employeurs dans les petites annonces (Fonvielle *et al.*, à par.) portent les stigmates de cette chape normative héritée de la tradition scolaire : les collocations du type « orthographe irréprochable exigée » ou « bonne/parfaite maîtrise de la langue française » y sont légion. La question de la norme, dans le

4. Le récent séminaire organisé dans le cadre des *Pratiques d'Écritures Interactives en Picardie* (PRECIP) pose la question d'un enseignement de l'écriture numérique.

5. Au cycle des approfondissements se met en place l'« automatisation progressive des graphies correctes ».

cadre d'une écriture professionnelle, ne se pose pourtant pas tant en termes de qualité orthographique de la langue, le rédacteur professionnel devant *a minima* maîtriser les deux orthographes, mais plutôt en termes d'adéquation au destinataire visé. Ainsi, dans le cadre de la francophonie, le choix de la norme adoptée variera suivant le pays cible. Plus, en tant que professionnel de l'écriture et *marchand de langue*, le rédacteur doit penser l'écriture comme un *produit* dont la forme sera déterminée par des normes de fabrication plus commerciales que scolaires :

« Le marché n'a rien à faire d'une norme. Tout ce qui l'intéresse, c'est ce qui se "vend bien" : dans le langage marchand une norme n'a de raison d'être que si elle a des consommateurs. Si, en 2020, les lecteurs décident de ne plus se conformer à la norme grammaticale imposée, on ne pourra pas les dénigrer comme incultes. Le marché aura simplement changé, et la pauvre norme sera mise au placard, ayant perdu son autorité. Il reviendra alors au rédacteur professionnel de sauver la langue en rendant désirable – autrement dit vendable – ce "bon usage" qui, dans les époques antérieures, avait fait l'objet d'un décret. » (Brown, 2011)

Ces compétences gestuelles et orthographiques, à faible coût cognitif donc aisément automatisables, ne définissent que partiellement l'activité d'écriture qui doit aussi être pensée comme un objet de littérature, *i.e.* un « usage esthétique du langage écrit » (TLF).

2. L'écriture à visée esthétique : de l'écrivain au télégraphiste ?

La littérature, en tant qu'actualisation d'une langue *autre*, renvoie, notamment par la notion de style, à la dimension esthétique de l'écriture. Ce rapport à la langue, tel qu'il est développé durant le cursus scolaire et universitaire, ne répond que partiellement aux exigences d'une écriture professionnelle.

2.1. De l'imprégnation à l'assimilation

Le lien entre écriture et littérature est activé dès les premières années d'apprentissage : la lecture d'œuvres *littéraires* ou *patrimoniales*

prépare et favorise l'entrée dans l'écrit de l'élève qui doit s'en *imprégner* ; à l'école élémentaire, l'« étude des textes, en particulier littéraires, vise à [...] soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome. » (BO n°3 du 19 juin 2008, Hors série : 21). L'écriture scolaire se construit donc en grande partie sur le modèle de ces œuvres *remarquables* qui transmettent l'image d'une écriture de plus grande *qualité* mêlant « correction syntaxique, vocabulaire précis [et varié], [employés] à bon escient » (*ibid.* : 13) . Cette sorte d'acculturation à l'écriture littéraire invite l'élève à développer ses capacités de création, l'accent au collège étant porté sur la *sensibilité de l'invention*⁶. L'importance du rôle des textes littéraires s'accroît au lycée où les « compétences d'écriture et d'expression » seront uniquement abordées dans des cadres littéraires. La rédaction ou l'expression écrite ne bénéficient plus dès lors d'une place à part entière au sein des programmes. L'expression écrite semble ainsi basculer progressivement du côté de l'*imitation* de l'écriture littéraire de référence.

2.2. *Du style pastiche au jugement de l'oreille*

Ce rapport privilégié à la littérature pose problème dans le cadre d'une écriture professionnelle. En effet, même si la langue « n'est plus étudiée pour elle-même, mais dans le but de favoriser la production d'écrits et l'étude d'ensemble des textes » (Pellat, 2002), elle prend tout de même la forme d'une langue fortement stylisée. Le processus d'écriture est ainsi souvent assimilé, sous l'influence de cette visée esthétique des textes littéraires, à un procédé de création et de variation. Plus, la seule langue *remarquable* est la langue stylisée qui s'impose comme le modèle à reproduire. Partant, se dessinent progressivement des profils de *pasticheurs* dotés d'une certaine

6. La *sensibilité de l'invention*, concept pour le moins flou, fait partie des critères permettant d'évaluer la qualité de l'expression écrite au collège (BO spécial n°6 du 28 août 2008 : 3).

*conscience littéraire*⁷ qui véhicule une représentation d'une langue bien écrite, *i.e.* répondant aux canons esthétiques auxquels ils auront été confrontés : la phrase sera ainsi plutôt complexe, avec un recours privilégié à la subordination, respectera certaines contraintes rythmiques, favorisera les tropes et évitera les répétitions lexicales. Cette assimilation esthétique nous ramène au jugement d'une oreille rompue aux assonances littéraires. Or, la plus grande partie des textes que le rédacteur professionnel devra produire ne concernera pas le domaine littéraire. Il devra ainsi souvent bannir toute forme de complexité syntaxique pour parfois rédiger des textes dans un *style télégraphique*, dont l'élégance ne saute pas à l'oreille.

2.3. Le style procédural ou l'élégance du hérisson⁸

Ces dernières années, de nouveaux types d'écrits favorisant la communication en entreprise sont apparus. Il s'agit pour la plupart de textes procéduraux⁹. Dans le cadre de la rédaction professionnelle, ce type d'écrits est défini comme « un processus social bipolaire médiatisé par un texte » (Heurley, 2001 : 65) : d'une part le pôle « conception/rédaction », du côté de l'expert qui linéarise son message, d'autre part le pôle « utilisation », du côté de l'utilisateur qui doit lire, comprendre et exécuter le message (*ibidem*). Le texte procédural est soumis à une obligation d'efficacité : il doit donc être rédigé pour faciliter l'activité de compréhension et permettre à l'utilisateur de mobiliser ses ressources cognitives au profit de la réalisation de la tâche. Ainsi, le texte procédural se caractérise d'abord par sa fonction pragmatique : il s'agit plus de « lire pour faire », que de « lire pour apprendre » ou encore « lire pour se divertir (Ganier et Heurley, 2003). En impliquant une écriture et une

7. Que nous pourrions définir comme la capacité à discriminer les formalisations esthétiques de la langue écrite.

8. Titre emprunté au roman de Muriel Barbery, *L'Élégance du hérisson*, Gallimard, 2006.

9. Le texte procédural ou d'incitation à l'action actualise le discours d'un expert « qui transfère son savoir-faire en direction d'un réalisateur auquel il recommande de suivre scrupuleusement les indications données sur les phases ou étapes successives d'un processus à exécuter » (Adam, 2001 : 11).

lecture au service de l'action, le texte procédural s'inscrit aux antipodes de la création et du style littéraire¹⁰. Le style procédural se caractérise par ses phrases courtes, parfois réduites à une simple liste d'actions (les aides textuelles au travail), par son lexique précis et explicite et ses divers marqueurs typographiques optimisant la visibilité des différentes étapes à suivre. L'efficacité du texte dépend du respect de ces contraintes linguistiques. On peut en effet aisément imaginer la conséquence désastreuse qu'aurait une consigne de sécurité incendie rédigée dans le plus pur style proustien... fût-elle placardée dans une fabrique de madeleines.

3. L'écriture experte comme niveau de littératie avancée

Les compétences énonciatives et typologiques nécessaires à l'élaboration d'un texte représentent l'un des plus épineux défis de transposition didactique. Or, de la maîtrise de ces compétences dépendra le niveau d'expertise de l'écriture professionnelle. Ce phénomène traduit en fait une rupture entre des *écritures sur objectifs* divergents.

3.1. *De l'expression à la communication écrite...*

Le processus de production écrite est concurremment désigné dans l'enseignement primaire et secondaire par les termes *rédaction* ou *expression* (écrite). Le socle commun de connaissances et de compétences (Décret du 11 juillet 2006), en définissant l'écriture comme, entre autres, la capacité à « rédiger un texte (...) cohérent (...) » qui soit adapté « au destinataire et à l'effet recherché » (BO n° 29 du 20 juillet 2006), renvoie aux dimensions typologiques et énonciatives qui déterminent toute démarche d'écriture. Ces dernières vont notamment permettre de distinguer trois processus d'écriture qui ne répondent pas au même objectif : rédiger,

10. Une des particularités du texte procédural *vs* le texte *littéraire* réside dans la marge d'interprétation qui, pour garantir l'efficacité du premier (consignes de sécurité ou mode d'emploi), doit impérativement être réduite au maximum (Fayol, 2002).

exprimer et communiquer. Le processus de rédaction, par réactivation étymologique¹¹, met l'accent sur l'organisation des phrases suivant un ordre déterminé et réglé, notamment par la couleur typologique du texte à construire. Cet aspect de construction textuelle fait l'objet d'une attention didactique particulière. La distinction entre *exprimer*, qui « consiste à formuler un message en fonction de ce que l'on a à dire (le message prime sur le lien) » (Labasse, 2003 : 20) et *communiquer* qui consiste à « formuler son message en fonction de ceux à qui on s'adresse (le lien prime sur l'objet) » (*ibid.*) tiendra quant à elle plutôt à l'importance accordée ou non au destinataire du message. Dans le cadre de l'écriture professionnelle, la démarche communicationnelle est importante et les experts qualifient plus aisément leur travail de *communication écrite* que d'*expression écrite*¹².

3.2. *Plaquage typologique : un essai non transformé*

L'écriture pensée comme élaboration de schémas typologiques contraints par des genres socio-discursifs pose de nombreux problèmes en termes de transposition didactique¹³. Tout d'abord, la stratégie de « l'empilement » (Pellat, 2002) privilégiée dans les programmes semble réduire l'écriture à l'association de la grammaire de phrase, de la grammaire de texte et de l'énonciation. Ensuite, la notion de *séquence typologique* se trouve, par confort pédagogique, bien souvent résumée à une liste de caractéristiques définitoires illustrées par une occurrence-type. Partant, la rédaction de textes se limitera à un procédé de plaquage de caractéristiques restreintes et souvent identiques d'un manuel à l'autre. Le cas de l'argumentation est particulièrement représentatif de cette simplification didactique. En tant que discours visant à persuader ou convaincre un auditoire potentiel à l'aide d'arguments de statuts

11. Rédiger *i.e.* compiler, arranger, disposer selon un ordre voulu (Fonvielle *et al.*, 2011).

12. Il est vrai que l'usage trop marqué du terme « expression écrite » pour désigner un exercice scolaire pourrait aussi contribuer à expliquer le rejet de cette qualification.

13. Voir notamment Pellat (2002 ; 2001).

différents, le texte argumentatif sera l'occasion d'aborder principalement les connecteurs textuels, notamment argumentatifs. L'écriture argumentative est ainsi associée et limitée à l'application quasi-systématique de connecteurs logiques. Ce processus de plaquage guide d'ailleurs encore l'écriture argumentative des étudiants (Fonvielle et Gomila, à par.). Un professionnel de l'écriture se distinguera par sa maîtrise des outils de cohérence textuelle et sa capacité à sélectionner le schéma typologique adéquat. En jouant la gamme des différents *registres* typologiques, le rédacteur professionnel pourra répondre à l'attente du lecteur et optimiser l'efficacité de sa production écrite¹⁴.

3.3. Vers un niveau de littératie avancée ?

À des compétences procédurales permettant de produire un texte *bien écrit*, adapté à la situation de communication et surtout efficace, le rédacteur professionnel associe des compétences conceptuelles qui en font le « sujet d'énonciation conscient de sa propre position énonciative et des choix qu'il opère aux différentes étapes de son travail » (Beaudet, 1999 : 8). Ces compétences, interrogées dans le cadre de la littératie (Bailey et Fosheim, 1983 : vii) contribuent à définir un niveau en littératie *avancée* :

« Le propre de la rédactrice ou du rédacteur professionnel est [...] de produire rapidement et avec efficacité des textes spécialisés adaptés à des contextes de communication très diversifiés. Sa capacité de lire et d'écrire doit être amplifiée par une connaissance en profondeur des mécanismes de production du sens, et par la maîtrise des stratégies d'écriture et de lecture efficaces et créatives, adaptées aux situations de communication dans lesquelles son intervention est sollicitée, et, d'une manière générale, par une connaissance suffisante et actualisée des grands courants d'idées circulant dans la société où il ou elle se manifeste. » (Beaudet, 1998 : 5)

14. Kintsch et Yarbrough (1982) ont ainsi démontré l'importance de la superstructure dans la réception d'un texte.

L'écriture professionnelle ainsi étalonnée ouvre de nouvelles pistes didactiques et linguistiques à parcourir aux trois allures.

Références bibliographiques

- Adam, J.-M., (2001), « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? », *Langages*, 141, 10-27.
- Bailey, R., Fosheim, R. B., (1983), *Literacy for life. The demand for reading and writing*, New York : Modern Language Association.
- Beaudet, C., (1999), « Les compétences linguistiques et discursives du rédacteur professionnel : un ensemble à circonscrire », in Guével, S., Clerc, I. D. (éd.), *Les professions langagières à l'aube de l'an 2000*, Québec : CIRAL / Université Laval, 3-18.
- Brown, D., (2011), « La rédaction professionnelle sauvera-t-elle l'écriture? », *Enquête. La rédaction professionnelle à l'horizon de l'an 2020*, Société Québécoise de la Rédaction Professionnelle, <http://enquete.sqrp.org/>
- Bulletin Officiel du Ministère de l'éducation nationale et du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, hors-série n° 3, 19 juin 2008.
- Bulletin Officiel du Ministère de l'éducation nationale et du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, spécial, n° 6 du 28 août 2008.
- Church, G., Regis, E., (2012), *Regenesis : How Synthetic Biology Will Reinvent Nature and Ourselves in DNA*, New York, Basic Books.
- Dumas, J., (2011), « Quelle place pour la rédaction numérique en 2020 ? », *Enquête. La rédaction professionnelle à l'horizon de l'an 2020*, Société Québécoise de la Rédaction Professionnelle, <http://enquete.sqrp.org/>
- Fayol, M., (2002), « Les documents techniques : bilan et perspectives », *Psychologie française*, 47, 1, 9-18.
- Fonvielle, S., Pereira, M.-E., Rey, V., Roubaud, M.-N., (à par.), « Du rédacteur au rédacteur : vers une caractérisation de l'écriture professionnelle ».
- Fonvielle, S., Gomila, C., (à par.), « L'analyse de documents : une forme d'écriture argumentative ».
- Ganier, F., Heurley, L., (2003), « La compréhension de consignes », in Gaonac'h, D., Fayol, M. (éd.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*, Paris : Hachette, 114-136.

- Halté, J.-F., Petitjean, A., (1980), « Écrits, écriture, école et société », *Pratiques*, 26, 3-23.
- Heurley, L., (2001), « Du langage à l'action : le fonctionnement des textes procéduraux », *Langages*, 141, 64-78.
- Kintsch, W., Yarbrough, J.-C., (1982), « Role of rhetorical structure in text comprehension », *Journal of Educational Psychology*, 74, 828-834.
- Labasse, B., (2003), « Comprendre son lecteur pour s'en faire comprendre », *Les Cahiers de la Communication interne*, 13, 20-23.
- Pellat, J.-C., (2001), « Nomenclature / Terminologie grammaticale : 1975 / 1997 » in Colombat, B., Savelli, M. (éd.), *Métalangage et terminologie linguistique*, Louvain : Peeters, coll. « Orbis / Supplementa », 17, vol. 2, 665-671.
- Pellat, J.-C., (2002), « Maîtrise de la langue : un enjeu social », *L'Université syndicaliste (US)*, 565.
- Pratiques d'écritures interactives en Picardie* (2012), « Enseigner l'écriture numérique ? », *Skhole*, XV, <http://skhole.fr/livraison/15>
- Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue du 19^e et du 20^e siècle* (1971-1994), Imbs, P., dir., (vol. 1-7), Quemada, dir., (vol. 8-16), Paris : Gallimard.

4

Pirouette



Béatrice Vaxelaire et Rudolph Sock

Université de Strasbourg, LiLPa, Équipe *Parole et Cognition*

Couplage entre le système vocalique et le système consonantique
ou

**Quand le cheval est bien mis entre la main
et les jambes du cavalier**

Jean-Christophe Pellat, éminent linguiste et homme de cheval, possède les qualités requises, aussi bien dans le domaine de la linguistique que dans celui de l'équitation éthologique, pour exceller dans ces deux disciplines. Ces qualités se cristallisent dans la recherche permanente d'un meilleur chemin pour arriver à mieux communiquer avec ses étudiants, ses collègues ou son cheval dans la légèreté et le plaisir partagé. Être enseignant-chercheur, tout comme être cavalier c'est avant tout une question de passion pour les apprentissages et la recherche, pour la maîtrise efficace de la communication et la pédagogie ; bref, il s'agit d'être bien avec son entourage universitaire, tout comme l'on peut être bien avec son cheval.

1. La métaphore hippologique *ou* amener sa monture sur le terrain phonétique

Dans nos recherches relevant de la motricité de la parole, nous avons proposé (Sock et Vaxelaire, 2006), pour l'étude de certains aspects moteurs de la production de la parole, d'emprunter à la psychomotricité des paradigmes, des outils et des concepts qui pourraient permettre de bien rationaliser les dimensions cinématiques de ces aspects-là. Il fallut, bien entendu, procéder au préalable à des réaménagements épistémologiques de ces emprunts, en prenant toutes les précautions nécessaires lorsque l'on effectue des transferts méthodologiques et conceptuels d'un domaine à un autre, afin de

pouvoir les adapter correctement aux particularités du domaine cible.

L'exemple de la variation de la locomotion chez les quadrupèdes, d'une locomotion symétrique en vitesse lente (par ex. le trot chez le cheval) à une locomotion dissymétrique en vitesse rapide (le galop), est un exemple de l'émergence de nouvelles structures comportementales qualitatives. Nous constatons cette émergence de nouvelles structures qualitatives articulatoires (cinématiques), avec leurs dimensions acoustiques en production de la parole, lorsque l'on passe d'une vitesse d'élocution normale à une vitesse d'élocution rapide, par exemple (cf. Vaxelaire *et al.*, 2009). C'est pour cette raison que le lecteur (re)trouvera dans cette contribution de phonéticiens pour Jean-Christophe Pellat, un chercheur qui se passionne autant pour la linguistique que pour l'équitation, l'utilisation de la métaphore hippologique qui constitue la toile de fond de ce travail relevant du domaine de la linguistique.

Nous savons que les humains superposent une alternance rythmique et soutenue entre une configuration ouverte et fermée de la cavité buccale sur le processus de production de la parole. On peut associer cette cyclicité à la syllabe, et ce cycle de base serait modulé sous forme de phases consonantiques et vocaliques (MacNeilage, 1998). Chez le cheval aussi, quelle que soit l'allure, cyclique symétrique (le pas, le trot) ou dissymétrique (le galop), adoptée par l'animal en mouvement, le mécanisme peut être décomposé en ses temps et ses phases constitutives : les posés, les temps sautés, la bascule et la projection. Nous retrouvons cette cyclicité chez le cavalier dans la réitération de l'action de ses aides afin d'être en phase avec la cyclicité de son cheval.

Cependant, si des principes dynamiques peuvent, quelquefois, rendre compte du comportement moteur similaire chez l'homme et chez l'animal de manière assez satisfaisante, le scénario se complique néanmoins dans le domaine de la production de la parole, un domaine qui inclut une dimension sémantique élaborée, avec ses exigences autres que celles liées à l'architecture biomécanique de l'appareil squeletto-musculaire du système de production de la

parole. En conséquence, on gardera à l'esprit, tout au long de la lecture de cet article, qu'il existe des limites inhérentes à la démarche même de la transposition métaphorique ou analogique, imposant une certaine précaution dans le maniement des concepts et des paradigmes retenus.

En production de la parole, le contrôle du mouvement doit se faire de manière précise pour que le résultat perceptif soit linguistiquement viable, c'est-à-dire acceptable. Il en est de même en équitation, où le contrôle de la vitesse de l'allure et la direction à l'abord et à la réception de l'obstacle s'impose pour une exécution adéquate de la tâche spécifique viable ou requise au couple cheval-cavalier.

Sous-jacents au contrôle du mouvement des articulateurs du locuteur et à celui du cheval apparaissent les mêmes attributs cinématiques, à savoir le début du mouvement, le maximum d'accélération, le maximum de vitesse, le maximum de décélération et la fin du mouvement. En parole, le locuteur a appris à contrôler la vitesse et la direction des articulateurs actifs vers les points d'articulations ou vers les régions cibles pour produire les catégories vocaliques et consonantiques désirées : c'est ce que l'on appelle le contrôle spatiotemporel des gestes des articulateurs. En équitation, on peut observer des attributs cinématiques comparables chez le couple cheval-cavalier, pour ce qui concerne les mécanismes des allures. Il s'agit du début du mouvement ou le départ par prise d'équilibre, de l'accélération ou la transition d'allure croissante, du maximum de vitesse ou le galop allongé, de la décélération ou la transition d'allure décroissante, et de la fin du mouvement.

La mandibule, en tant qu'oscillateur, est le régulateur cyclique de base des gestes vocaliques ouvrants du conduit vocal. Elle est la porteuse des articulateurs ou des effecteurs finaux (apex, lame, dos, racine de la langue, lèvre inférieure, etc.). Ces effecteurs font les « finitions » consonantiques. Métaphoriquement, le geste mandibulaire ouvrant serait le cheval et les gestes des effecteurs finaux obstruants le cavalier. Tout comme l'on remarque une coopération ou un couplage dynamique entre la masse de la langue,

les autres effecteurs finaux et la mandibule lors de la production des voyelles et des consonnes ou des catégories fonctionnelles du langage, à savoir les phonèmes, il est indéniable que la coopération dynamique entre le cheval et le cavalier est un processus unitaire, mobilisé de manière souple afin de remplir des fonctions hippologiques spécifiques et variées. Les effecteurs finaux, lors de la réalisation des différentes catégories phonétiques ou phonologiques, affichent une certaine indépendance ou une différenciation gestuelle, variable selon la catégorie à produire, et cela par rapport à la porteuse mandibulaire. La coopération ou le couplage entre le cheval et le cavalier s'effectue lors d'une reprise, mais la différenciation des gestes se fait aussi grâce à l'indépendance des aides naturelles, c'est-à-dire, les mains, les jambes, le poids du corps ou l'assiette, et la voix.

2. Distinction fonctionnelle de l'activité articulatoire en deux classes majeures

Nous suivons partiellement Öhman (1966) pour faire une distinction fonctionnelle de l'activité articulatoire en deux classes majeures : celle du système vocalique et celle du système consonantique. Il est vrai en production de la parole que les stratégies articulatoires diffèrent selon qu'il s'agisse de produire une voyelle ou une consonne, le comportement des mêmes organes variant sous l'influence des deux classes phonétiques.

Les articulations consonantiques produites par la langue et les lèvres sont, en général, plus rapides, plus complexes et exigent une plus grande précision dans leur organisation temporelle, par rapport à celles des voyelles. C'est ce que nous avons observé, par exemple, pour la production des consonnes doubles, des séquences consonantiques et de certaines fricatives (Vaxelaire *et al.*, 2009). À titre d'exemple, l'observation des données cinéradiographiques nous indique que l'élévation du dos de la langue est plus lente pour la réalisation d'un [u] par rapport au contact dorso-vélaire nécessaire pour produire un [k], qui se fait beaucoup plus rapidement.

C'est pour de telles raisons qu'Öhman (1966) avait proposé de différencier, au niveau de la fonction labiale pour la production des voyelles et des consonnes, entre deux types d'activité labiale physiologiquement indépendants, à savoir :

- 1) Type 1, où les mouvements de fermeture qui se réalisent dans la dimension verticale et en largeur sont observables, par exemple, pour la production des consonnes [p, b, m, f, v] ;
- 2) Type 2, où nous constatons la dimension arrondie-écartée du mouvement, nécessaire pour le trait de la labialisation vocalique.

Une division anatomique a également été proposée par Perkell (1969) signalant, par exemple, que la pointe de la langue, ayant une plus grande célérité, est davantage recrutée pour la production des consonnes, alors que le dos de la langue, lui, est actif aussi bien pour les articulations consonantiques que vocaliques.

Cette thèse d'une division fonctionnelle de l'activité articulatoire en deux systèmes est proche, dans certains aspects, à celle développée par MacNeilage (MacNeilage, 1998) dans sa théorie du Cadre et du Contenu (*The Frame / Content Theory*). En résumé, elle prétend que la production de la parole humaine diffère de la communication vocale des autres mammifères au sens où seuls les humains superposent une alternance rythmique et soutenue entre une configuration ouverte et fermée de la cavité buccale (un *cadre*) sur le processus de production du son. On peut associer cette cyclicité à la syllabe. Ce cycle de base serait modulé sous formes de consonnes et voyelles (le *contenu*).

C'est une commodité pour nous que d'accepter une division de l'activité articulatoire en deux systèmes, celui de la production des voyelles et celui de la production des consonnes. Cette distinction nous permet, en effet, de procéder à une analyse relativement aisée de nos données. Nous garderons toutefois à l'esprit que les *deux systèmes sont étroitement couplés*, étant donné les chevauchements de gestes, les coproductions de voyelles et de consonnes, les faits anticipatoires, etc., que nous observons dans nos données. Quoi qu'il en soit, l'analyse de nos résultats ne nous autorise pas à aller aussi loin que d'affirmer l'existence de deux systèmes fonctionnels

distincts. En revanche, nous pouvons constater, en nous plaçant, bien entendu, dans le domaine de l'observateur, la présence de *deux types de configurations du conduit vocal* relativement distincts, affichant des stratégies gestuelles plus ou moins différentes : des configurations ouvrantes, plutôt associées aux voyelles, et les configurations fermantes, plutôt associées aux consonnes. Lors de la production de la parole, l'imbrication de ces deux types de configurations nous fait dire qu'il s'agit, *in fine*, d'un seul et unique système.

3. La configuration vocalique ouvrante ou le cheval

Nous savons que les voyelles sont produites avec un conduit vocal ouvert, ce qui permet l'émergence de leur structure formantique acoustique (ou des zones de fréquences renforcées dans le conduit vocal). Cette posture du conduit vocal pourrait être rapprochée de la monture, avec ses caractéristiques motrices productrices de l'impulsion, de la direction et de l'équilibre (arrière-main), ainsi que du contrôle de la vitesse (avant-main), dont l'axe de transmission de l'impulsion est le corps.

Nos observations en production de la parole confirment les données attestées dans la littérature, à savoir que les trois paramètres physiologiques principaux qui sous-tendent la caractéristique acoustique de la production vocalique sont :

- 1) la longueur du conduit vocal ;
- 2) la position de la langue ;
- 3) la configuration des lèvres.

Il est vrai aussi que nos données révèlent une interaction entre les comportements de la *mandibule*, des *lèvres* et la hauteur du *larynx* dans le contrôle de la longueur globale du conduit vocal (cf., par ex., Vaxelaire *et al.*, 2009).

L'interaction entre ces trois structures se justifie par la *contraction* de muscles spécifiques : le géniohyoïde, le ventre antérieur du digastrique et le mylohyoïde. Le résultat est une élévation du couple larynx-os hyoïde et un abaissement mandibulaire. Cela nous donne

un raccourcissement de la longueur du conduit vocal au niveau du larynx, ainsi qu'une ouverture de la cavité buccale, observée pour la production de la voyelle [a] (Vaxelaire et Sock, 1997 ; Vaxelaire *et al.*, 2009).

C'est cette *relaxation* de ce groupe de muscles entre la mandibule et le larynx, combinée avec l'élévation de la mandibule et la contraction des muscles infralaryngaux striés, qui serait responsable d'un allongement du conduit vocal, comme on a pu le voir pour la production de la voyelle [u] (Vaxelaire et Sock, 1997). La mandibule influence aussi la longueur du conduit vocal au niveau des lèvres puisqu'elle porte la lèvre inférieure.

La protrusion des lèvres est fortement corrélée avec l'ouverture des lèvres en français (Vaxelaire, *et al.*, 1999). C'est ainsi que le geste de protrusion contribue à l'allongement du conduit vocal pour la voyelle haute [u], qui a une position du larynx et de l'os hyoïde basse. Inversement, l'absence de protrusion des lèvres, observée naturellement pour le [a], provoque une réduction de la longueur du conduit vocal, lors de la production de cette voyelle, pour qui le couple larynx-os hyoïde a une position haute.

La langue, pour la production des voyelles, se comporte comme une masse semi-rigide ; dans nos données, nous observons que sa posture générale varie peu selon la voyelle à produire. La position de la masse linguale est régie par l'action de la musculature extrinsèque de la langue. La forme adoptée par la masse de la langue serait fonction du tonus de la musculature intrinsèque de la langue. Selon Perkell (1969), ce tonus serait le même pour toutes les voyelles, mais il serait altéré pour la production des consonnes. Cependant, nos résultats expérimentaux indiquent des différences remarquables de formes linguales, même si ces différences sont beaucoup moins prononcées que dans le cas de la production des consonnes. La masse de la langue, conformément à ce qui est attesté dans la littérature, se déplace pour la réalisation de nos voyelles vers des positions « cibles ». Ces positions sont spécifiées en termes de combinaisons des positions « haute » ou « basse » et « avant » ou « arrière », à partir d'une position neutre.

Ainsi, dans une de nos études connexes sur des oppositions de quantité vocalique (Sack *et al.*, 2005), les zones critiques (montrant une très grande stabilité du geste lingual) de la réalisation de la constriction des voyelles [i], [a], [u] et [i:], [a:] [u:] sont situées dans les régions alvéolaire, pharyngale et vélaire, respectivement. Il s'agit là de stratégies adoptées pour préserver la qualité vocalique entre brèves et longues, comme l'indiquent les données spectrales associées. La variabilité des mouvements de la masse de la langue (et de la mandibule et des lèvres) est plus importante en dehors de ces zones, selon la voyelle à produire. Il semble ainsi que les oppositions de quantité soient gérées par des différences dans les amplitudes et le timing des gestes mandibulaires et labiaux, situés en dehors de ces zones linguales critiques. L'analyse de l'intensité est aussi en accord avec les différences d'amplitude des gestes.

L'augmentation de la vitesse d'élocution modifie parfois l'amplitude des gestes vocaliques, tout en préservant le timing relatif de ces gestes. Dans tous les cas, les patrons spatiotemporels globaux restent comparables quelles que soient les conditions de vitesse d'élocution. Ces observations, faites en vitesse d'élocution rapide, confirment ainsi la robustesse de nos résultats.

Pour résumer, les configurations vocaliques sont ouvertes et les gestes des articulateurs sont relativement lents. La longueur du conduit vocal varie, pour toutes les voyelles, par l'interaction entre la hauteur du larynx, le degré d'ouverture de la cavité buccale, essentiellement régie par l'abaissement mandibulaire, et par la protrusion des lèvres. La forme de la masse de la langue peut varier sensiblement. La position de la masse linguale est contrainte par la précision de la constriction à réaliser, c'est-à-dire sa position et son aire (Maeda, 1990). Le contrôle de cette constriction est déterminant pour l'identité de la voyelle. L'organisation spatiotemporelle globale des voyelles est préservée avec l'accélération de la vitesse d'élocution.

Analysons maintenant les configurations consonantiques.

4. La configuration consonantique fermante ou le cavalier

Il est bien connu que les consonnes sont produites soit par une occlusion soit par une constriction exigüe, localisée à un endroit spécifique dans le conduit vocal. Cette obstruction du conduit vocal se fait par le geste d'un des articulateurs actifs. La production d'une consonne peut être considérée comme un geste superposé sur le système de production vocalique en variation continue : c'est le cavalier qui accompagne son cheval grâce à ses aides.

Les caractéristiques acoustiques spécifiant les consonnes sont complexes sur le plan spectral. Elles comprennent les transitions des fréquences formantiques, des intervalles silencieux, l'aspiration, des bruits de friction / plosion et des résonances nasales. Dans nos travaux, effectués essentiellement dans le domaine de la coordination des gestes des articulateurs, nous nous sommes limités surtout aux caractéristiques acoustiques temporelles des consonnes : durée de la tenue, durée de la phase silencieuse, le VOT (ou délai d'établissement du voisement), etc.

Sur le plan physiologique, les critères de spécification des consonnes impliquent surtout des *contacts* entre les articulateurs actifs et les articulateurs passifs.

Pour la production d'une consonne, la masse de la langue et / ou les lèvres, portées par la mandibule, doit adopter une position déterminée permettant d'effectuer l'articulation désirée. Il arrive qu'un « conflit » se manifeste entre la production d'une voyelle et celle d'une consonne, les deux recrutant le même articulateur actif pour leur formation. Nous avons remarqué ces cas dans les séquences du type [aku], où la voyelle et la consonne « se font sur le dos de la langue » (voir aussi Vaxelaire, *et al.*, 2003). Dans une telle situation, nous constatons que la formation de la consonne vélaire (contact - tenue - relâchement) dure moins longtemps [que celle de la consonne apicale], en quelque sorte, pour permettre l'émergence de la voyelle [u], avec laquelle elle partage le même lieu d'articulation. Une analyse minutieuse des trajectoires des articulateurs en conflit pour la formation d'une voyelle et d'une

consonne, ayant des lieux d'articulation proches, révèle une plus grande résistance des *patterns* vocaliques. La consonne ne semble perturber que légèrement la trajectoire de la voyelle : dans ce cas le cheval ne cède pas. Nous parlions de ce phénomène précédemment lorsque nous évoquions, par exemple, le comportement du couple larynx-os hyoïde dans la production de séquences VCV, du type [aku]. Rappelons que c'était les trajectoires vocaliques du larynx et de l'os hyoïde qui s'imposaient par rapport à celles des consonnes, « masquant » ainsi les configurations consonantiques. Ces résultats sont effectivement en accord avec l'hypothèse de la robustesse des gestes vocaliques, comparés aux gestes consonantiques (Öhman, 1966).

La déformation de l'organe actif dans la production des consonnes est nettement plus marquée que pour celle des voyelles, suggérant ainsi une mise en place de stratégies articulatoires différentes pour les deux classes. De telles déformations, visibles déjà en vitesse d'élocution normale pour la production de consonnes simples et doubles, ou de séquences de consonnes, sont encore plus remarquables en vitesse d'élocution rapide. Dans le cas particulier des consonnes doubles, nous avons vu que le changement de la vitesse d'élocution provoquait une restructuration gestuelle remarquable. Ces résultats, ainsi que ceux obtenus pour les séquences de consonnes, ont été interprétés comme une exploitation *possible* (physiologiquement) de la flexibilité de structures articulatoires, labiale et linguale, et *permise* (linguistiquement), pour des besoins de compréhension du message. Il nous reste à vérifier la pertinence perceptive de telles restructurations gestuelles. La mandibule porte la masse de la langue et la lèvre inférieure, mais son couplage avec ces structures est nettement moindre que dans le cas de voyelles.

En résumé, les configurations consonantiques sont fermantes et la striction du conduit vocal se fait par le geste d'un des articulateurs actifs. Les configurations vocaliques prédominent lorsqu'il y a compétition dans le recrutement d'un organe entre une consonne et une voyelle pour leur formation. Le réaménagement du conduit vocal, provoqué par la déformation des organes actifs dans la

production des consonnes, est nettement plus prononcé que pour celle des voyelles. Cela nous laisse supposer l'existence de stratégies articulatoires différentes pour les deux classes. Le phonologique ou le linguistique contraint les modifications spatiotemporelles que les gestes consonantiques pourraient subir.

Malgré une apparente existence de deux systèmes fonctionnellement distincts, nous prôtons dans ce qui suit l'existence d'un seul et unique système articulatoire.

5. Gestes anticipatoires : l'indice de l'existence d'un seul et unique système articulatoire ou quand le cheval est bien mis entre la main et les jambes du cavalier

Nous avons vu plus haut que les configurations vocaliques étaient plutôt ouvrantes et que celles des consonnes plutôt fermantes. Les stratégies articulatoires semblaient être différentes aussi, selon les articulations à réaliser pour la classe vocalique ou consonantique, avec une prédominance de *certaines* (nous insistons) stratégies vocaliques sur celles des consonnes. Les deux classes correspondraient à deux tâches relativement différentes à accomplir, d'où la différence des moyens mis en œuvre pour y parvenir. Cela ne présuppose pas pour autant l'existence de deux systèmes articulatoires distincts.

Si *certaines* trajectoires et configurations vocaliques s'imposent par rapport à celles des consonnes, on ne peut pas avancer la systématité de tels phénomènes pour toutes les structures du conduit vocal. En effet, le comportement du vélum indique que ce sont les configurations vocaliques orales qui subissent les influences de la nasalisation consonantique, cela par rapport à la possibilité d'une ouverture anticipée ou retardée du port vélopharyngal (Vaxelaire et Sock, 1996).

Au vrai, nos études des faits anticipatoires, reposant sur des données cinéradiographiques (voir, par ex., Vaxelaire, *et al.*, 1999 ; Roy, *et al.*, 2003) et cinématiques (voir, par ex., Hardcastle, *et al.*, 1996 ; Hecker, *et al.*, 2001 ; Hirsch, *et al.*, 2003 ; Sock et Vaxelaire,

2006) et acoustiques, nous permettent de concevoir le système articulatoire comme un système unique qui mobilise différents articulateurs dans la réalisation de tâches vocaliques et consonantiques. La coarticulation anticipatoire peut se présenter sous forme de chevauchements partiels de gestes vocaliques et consonantiques, allant jusqu'à leur coproduction dans certains cas. En outre, l'efficacité perceptive auditive et / ou visuelle de ces gestes anticipatoires renforce l'idée d'un couplage étroit entre le niveau articulatoire ou moteur, le niveau acoustique et le niveau sensoriel, visuel et auditif lors de la production des voyelles et des consonnes.

6. Pour conclure

L'extension des gestes anticipatoires est variable selon les catégories phonétiques et phonologiques à produire. Ainsi, les gestes anticipatoires consonantiques peuvent se préparer dans la voyelle précédente, tout comme les gestes vocaliques peuvent, eux aussi, s'étendre précocement dans les configurations consonantiques obstruantes, en y imposant leurs efficacités sensorielles anticipatoires auditives et visuelles. La séparation supputée entre systèmes vocalique et consonantique n'a décidément alors qu'une fonction purement méthodologique, le système vocalique et le système consonantique, tout comme le cheval et le cavalier en action formant un réel couple lors de l'exécution de la tâche requise.

Références bibliographiques

- Hardcastle, W. J., Vaxelaire, B., Gibbon, F., Hoole, P., Nguyen, N., (1996), « EMA/EPG study of lingual coarticulation in [kl] clusters », *4th Speech Production Seminar*, Autrans, 53-56.
- Hecker, V., Vaxelaire, B., Cathiard, M., Savariaux, C., Sock, R., (2001), « How movement expansion influences auditory perceptual extent. Probing into the Movement Expansion Model », *in* Cavé, C., Guaïtella, I., Santi, S.,

- Oralité et Gestualité. Interactions et comportements multimodaux dans la communication*, Paris : L'Harmattan, 450-456.
- Hirsch, F., Sock, R., Connan, P.-Y., Brock, G., (2003), « Auditory effects of anticipatory rounding in relation with vowel height in French », *Proceedings of the XVth International Congress of Phonetic Sciences*, Barcelona, 1445-1448.
- Macneilage, P., (1998), « The frame / content theory of evolution of speech production », *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 499-546.
- Maeda, S., (1990), « Compensatory articulation during speech : evidence from the analysis and synthesis of vocal-tract shapes using an articulatory model », in Hardcastle, W. J., Marchal, A. (éd.), *Speech Production and Speech Modelling*, Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 131-149.
- Öhman, S., (1966), « Coarticulation in VCV utterances : spectrographic measurements », *Journal of The Acoustical Society of America*, 39, 151-168.
- Perkell, J., (1969), *Physiology of speech production : results and implications of a Quantitative cineradiographic study*, Cambridge (Mass.) / London : MIT Press.
- Roy, J.-P., Sock, R., Vaxelaire, B., Hirsch, F., (2003), « Auditory effects of anticipatory and carryover coarticulation », *Proceedings of the 6th International Seminar on Speech Production*, Sydney, 243-248.
- Sock, R., Vaxelaire, B., (2006), « Émergence de structures phonétiques et catégorisation phonologique », in Riegel, M., Schnedecker, C., Swiggers, P., Tamba, I. (éd.), *Aux carrefours du sens. Hommages offerts au professeur Georges Kleiber*, Louvain : Peeters, coll. « Orbis Supplementa », 26, 279-294.
- Sock, R., Vaxelaire, B., Roy, J.-P., Ferbach-Hecker, V., Hirsch, F., (2005), « Temporal and spatial correlates of quantity contrasts in Wolof. Acoustic, kinematic and X-rar data », in Harrington, J., Tabain, M. (éd.), *Speech Production. Models, phonetic processes, and techniques*, New York : Psychology Press, coll. « Macquarie Monographs in Cognitive Science », 253-273.
- Vaxelaire, B., (1995), « Single vs Double (Abutted) Consonants across Speech Rate. X-Ray and Acoustic Data for French », *XIII^e Congrès International des Sciences Phonétiques (ICPhS)*, Stockholm, vol. 1, 384-387.
- Vaxelaire, B., Sock, R., (1996), « A cineradiographic and acoustic study of velar gestures in French consonant sequences as a function of speech rate », *1st ESCA Tutorial and Research Workshop on Speech Production Modeling : From Control Strategies to Acoustics et 4th Speech Production*

Seminar : Models and Data, 65-68, Autrans.

Vaxelaire, B., Sock, R., (1997), « Laryngeal movements and speech rate, an X-ray investigation », *Eurospeech'97 et 5th European Conference on Speech Communication and Technology*, Rhodes (GR), vol. 2, 1039-1042.

Vaxelaire, B., Sock, R., Hecker, V., (1999), « The perceptual effects of anticipatory gestures in the production of French rounded vowels », *Eurospeech'99 et 6th European Conference on Speech Communication and Technology*, Budapest, vol. 1, 165-168.

Vaxelaire, B., Sock, R., Roy, J.-P., Ascii, A., Hecker, V., (2003), « Audible and inaudible anticipatory gestures in French », *15th International Congress of Phonetic Sciences*, Barcelona, 447-450.

Vaxelaire, B., Marchal, A., Hirsch, F., Sock, R., (2009), « Apports des techniques radiologiques et de la radiocinématographie à l'étude de la production de la parole » in Marchal, A., Cavé, C. (éd.), *Imagerie médicale pour l'étude de la parole*, Traité IC2, série « Cognition et Traitement de l'information », Hermès Sciences, 9, 125-145.

Corinne Delhay et Jean-Paul Meyer

Université de Strasbourg, LiLPA, Équipe *Didactique des langues*

Jolly Jumper, calembouriste à tous crins

En hommage à un hippolinguiste émérite, qui n'a pas craint en son temps de faire entrer Lucky Luke, Astérix et quelques autres dans les études de la Faculté des Lettres.

Dans les bandes dessinées de western, la présence du cheval se cantonne le plus souvent au rôle ingrat et anonyme de véhicule du héros. Peu de chevaux se sont fait un nom dans la BD, encore plus rares sont ceux qui doivent leur célébrité à leur intelligence et leur humour. Jolly Jumper, inséparable compagnon du cow-boy Lucky Luke, est de ceux-là : attachant, malin, drôle, mais aussi incorrigiblement bavard !

C'est à ce bavardage que nous nous consacrons ici, en étudiant les énoncés de ce cheval hors pair. Ceux-ci permettent en effet de dessiner progressivement son statut de personnage, mais aussi de comprendre le rôle particulier de son humour dans le système parodique des aventures de Lucky Luke.

Après avoir brossé le portrait du cheval et décrit son corpus discursif, nous verrons ainsi comment Jolly Jumper détourne les expressions figées pour les adapter à son univers chevalin, puis inversement comment, par son regard éminemment critique sur l'univers des cow-boys, il se fait plus humain que les êtres humains. Même s'il rêve parfois de laisser le naturel revenir au galop !

1. Jolly Jumper

Lucky Luke, célèbre cowboy de la bande dessinée franco-belge, est apparu dès les premières planches de la série en compagnie de

son cheval Jolly Jumper. Créée par Morris¹ dans le journal *Spirou* en 1946, la série *Lucky Luke* a connu sa première publication en album en 1949, sous le titre *La Mine d'or de Dig Digger* (éditions Dupuis). Jolly Jumper est d'emblée très présent, s'imposant immédiatement comme un compagnon indispensable du héros. Il joue un rôle dans le développement du récit, aidant souvent son cowboy à se sortir de certaines situations délicates. Dès les premières planches également, Lucky Luke parle à son cheval, et celui-ci se manifeste en retour² : marques d'étonnement (bulles de « ! » ou de « ? »), rires figurés en hennissements, discours intérieur, etc. C'est d'ailleurs sous la forme de bulles de pensée que sont représentés les premiers sentiments et les premières « paroles » de Jolly Jumper : dans *Le Sosie de Lucky Luke* (*Spirou*, 1947 / Dupuis, 1949), le cheval (se) dit qu'il « veut bien être mangé tout cru si ce type est Lucky Luke... » ; dans *La Mine d'or de Dig Digger* (*Spirou*, 1947 / Dupuis, 1949), croyant avoir perdu son cowboy à jamais, Jolly Jumper l'imagine en rêve s'envolant vers le paradis³ (case⁴ 41C3). Dans le même ordre d'idée, en 1958 dans l'album *Alerte aux Pieds-bleus* (Dupuis), une bulle de pensée fait également (se) dire à Jolly : « Impayable, ce cowboy ! » (47D1).

Ainsi, tout au long de la production des années 1950, on trouve un Jolly Jumper certes présent et actif, mais plutôt silencieux. Il participe à sa manière, observateur attentif et souvent moqueur. Intelligent sans être aucunement anthropomorphe, c'est un cheval qui comprend et fait ce que son cowboy lui dit, voire prend des initiatives. De fait, il n'était pas nécessaire aux yeux de Morris que ce

1. Maurice de Bevere, dessinateur belge né à Courtrai en 1923, a rejoint l'équipe du journal *Spirou* en 1946. Il est l'une des chevilles ouvrières du développement de cet hebdomadaire après-guerre. Morris est mort à Bruxelles en 2001, après avoir consacré pratiquement toute sa carrière au « cowboy qui tire plus vite que son ombre ».

2. Voir les planches 5 et 20 de l'aventure nommée *Arizona 1880*, dans *Spirou* en 1946. Le récit a été republié plus tard en album, et figure maintenant en bonne place dans l'édition intégrale (Dupuis, 2008).

3. Ce genre de bulles idéographiques trouve son modèle dans les « bulles de rêves », chez Hergé ou d'autres avant lui. Dans les *Aventures de Tintin*, il est fréquent que Milou pense à Tintin sous la forme d'une image dans un phylactère.

4. Tout au long de cet article, les vignettes de référence seront indiquées par le numéro de la page, suivi de l'ordre de la ligne de cases (de A à D, du haut vers le bas), suivi du numéro de la vignette dans la ligne.

cheval en fasse davantage. Les aventures de western en bandes dessinées se sont en effet très fortement développées au long de cette décennie, et ce généralement sur le mode sérieux ou dramatique. La première série importante du genre, *Tex Willer (Tex)*, commencée en 1948 en Italie, avait provoqué une explosion de titres : *Sergent Kirk* (Pratt et Oesterheld), *Jerry Spring* (Jijé), *Bill Jourdan* (Pétillot et Acquaviva) et plus tard *Lieutenant Blueberry* (Giraud et Charlier) pour ne citer que les plus importants. Peu de héros de western comique ont en revanche trouvé leur voie à la suite de *Lucky Luke* : *Chick Bill* (Tibet), plus tard *Les Tuniques bleues*, (Salvérius puis Lambil et Cauvin), guère davantage. Ajoutons que Jerry Spring et son cheval Ruby, dont les aventures furent publiées dans *Spirou* à partir de 1954, offraient le parfait contraire du tandem Lucky Luke + Jolly Jumper : un cowboy viril et sûr de lui, un cheval parfaitement dressé mais restant dans son rôle. Il suffisait donc à Morris de jouer la caricature et de parodier légèrement le couple cowboy / cheval tellement en vogue à l'époque pour que l'originalité et l'humour de la série fonctionnent à plein.

Les choses ont commencé à changer à la fin des années 1950, et plus encore au début de la décennie suivante, avec l'arrivée de Goscinny⁵ comme scénariste de la série. La collaboration de Morris et René Goscinny avait débuté dès 1955, avec *Des Rails sur la prairie* (*Spirou*, 1955 / Dupuis 1957), mais de façon très discrète : les planches de leur premier album commun sont signées « Morris et RG » (ça ne s'invente pas), et le nom du scénariste ne figure pas régulièrement dans les planches des albums suivants. Au fil des premiers titres que Goscinny publie avec Morris entre 1957 et 1962 (douze nouveaux épisodes en six ans !), on voit cependant s'affirmer sa patte dans trois domaines principaux : la structure des histoires,

5. René Goscinny (1926-1977) a été le scénariste de plusieurs grandes séries de la bande dessinée franco-belge des années 1960 : outre *Lucky Luke* avec Morris, on peut citer *Astérix*, titre créé avec Uderzo en 1959, *Iznogoud* (avec Tabary), *Modeste et Pompon* (avec Franquin) ou les *Dingodossiers* (avec Gotlib). Il est également le créateur du *Petit Nicolas* avec le dessinateur Sempé. En 1959, Goscinny a fait partie de l'équipe fondatrice du magazine *Pilote*, qu'il a ensuite dirigé de 1963 à 1974.

les types de gags, et, ce qui nous intéresse ici, le personnage de Jolly Jumper. Goscinny fait de ce cheval bien plus qu'un compagnon du cowboy : il devient un acolyte, assumant tour à tour les rôles d'auxiliaire, de conscience et de chœur. Comme dans la comédie antique en effet, Jolly Jumper commente l'action (exclusivement à destination du public, c'est-à-dire le lecteur), moque ou critique certaines décisions de son cowboy, donne son avis bien qu'on ne lui ait rien demandé et fait force jeux de mots. On peut donc dire que Goscinny installe Jolly Jumper dans un véritable rôle, faisant de lui un second, à la fois attachant, prévisible et drôle.

Le premier indice en est le don de parole accordé au cheval. Jolly commence à parler dans *Sur la piste des Dalton* (1962) et prend très vite une grande assurance dans ce domaine : seize interventions dans *Les Rivaux de Painful Gulch* (1962). Certes, qu'il réponde au cowboy, qu'il parle pour lui-même ou qu'il s'adresse au lecteur, il ne reçoit pas de réponse. Entre Lucky Luke et Jolly Jumper, à l'instar de ce qui se passe entre Tintin et Milou, la communication (parlée) est bilatérale mais non réciproque⁶.

Le deuxième indice de la transformation de Jolly Jumper, qui coïncide avec sa présence de plus en plus bavarde, est l'affirmation d'un tempérament. Goscinny pare l'animal d'autant de qualités que de défauts. On apprend ainsi au fil des épisodes que Jolly sait sauter à la corde, jouer aux échecs, se brosser tout seul, défaire les nœuds, et bien d'autres choses. Mais il sait aussi être ronchon (*Les Rivaux, op. cit.*), gourmand (*Billy the Kid*, 1962), jaloux (*Des Barbelés sur la prairie*, 1967) et pudibond (*Calamity Jane*, 1967). Complémentaire de son cowboy par le courage et la ruse dont il fait preuve, Jolly Jumper apporte néanmoins un certain contrepoids à la perfection parfois agaçante de Lucky Luke : on le devine frileux (*La Caravane*, 1964), casanier (*L'Escorte*, 1966), cabotin même (*Jesse James*, 1969). Plusieurs fois, il rêve d'une vie paisible à la ferme avec jument et poulains

6. Les seuls échanges réciproques concernent la communication entre Jolly Jumper et ses congénères. Ces courtes conversations deviennent de plus en plus fréquentes à partir de l'épisode du *Pied-tendre* (1968), comme si Goscinny avait perçu tout le bénéfice comique qu'il pouvait tirer de ces situations.

(*Canyon Apache*, 1971 ; *Le Grand Duc*, 1973). S'il envie souvent ses cousins, qui sont dans les diligences (*Les Rivaux...*, 42D2) ou dans l'armée (*Le Fil qui chante*, 26A2), il ne souhaite guère être fonctionnaire (*Le Grand Duc*, 5D2) et encore moins simple « véhicule » (*Jesse James*, 18B2). Jolly Jumper reste un cheval de l'Ouest – « L'Ouest ! Il n'y a que ça de vrai ! », déclare-t-il dans *Les Rivaux de Painful Gulch* (3A2), fier du sang indien qu'il a dans les veines (*Le Fil qui chante*, 21D1) et prêt à en remonter aussi bien aux chevaux de cirque (*Western Circus*, 1970, 19B) qu'aux chevaux de luxe (*Chasseur de primes*, 1972, 18A2).

Le troisième et dernier indice de l'installation de Jolly Jumper dans un rôle de coryphée est l'importance grandissante de son commentaire de l'action. Cela s'installe dès *Les Rivaux de Painful Gulch* (« Dans une histoire de fous, comme d'habitude ! », 9D2 ; « Moi je vous le dis ! Nous finirons par attraper un mauvais coup ! », 39D3) et reste une constante d'album en album. Dans *Jesse James* (1969), qui commence par un faux début d'histoire, Jolly Jumper s'étonne de partir si tôt vers le couchant (5D3) ; dans *Dalton City* (Dargaud 1969), il fait savoir au lecteur qu'il a « l'impression d'avoir perdu le fil [du] récit à un moment donné » (25D2) ; dans *Canyon Apache* (1971) au contraire, c'est lui qui aimerait bien entendre chanter « Je suis un pauvre cowboy solitaire » dès la deuxième page de l'aventure, tellement cette aventure se présente mal à son goût ! Cette fonction chorégraphique restera forte jusqu'à la dernière aventure scénarisée par Goscinny, *Le Fil qui chante* (1977), où Jolly Jumper n'hésite pas à faire part au lecteur de ses hypothèses quant aux péripéties à venir (26B3 et 38D). D'une façon générale, et comme le ferait également le chœur dans la comédie antique, Jolly commente l'action en alternant le point de vue intradiégétique et le point de vue extradiegétique. Il est passé maître dans l'art de la métafiction.

2. Le corpus

Notre relevé des bons mots de Jolly Jumper porte sur le corpus des « années Goscinny », autrement dit la production s'étendant, pour ce qui touche la parution en albums, de 1957 à 1977. Pendant ces vingt années, le duo d'auteurs a publié 38 épisodes⁷ de Lucky Luke (on considérera comme un seul épisode l'album *7 Histoires de Lucky Luke*, paru en 1974). Jusqu'en 1967, l'éditeur est Dupuis, fondateur de *Spirou*, puis, à la faveur du départ de la série vers le magazine *Pilote*, où les aventures seront prépubliées, les albums sont édités chez Dargaud jusqu'en 1977. Pour notre analyse, nous avons exploré systématiquement 26 albums, soit deux-tiers du matériel éditorial existant, et procédé par sondages pour les douze restants. Rappelons que les albums des premières années (1957-1962) ne comportent que peu de manifestations de Jolly Jumper.

Exception faite d'une quinzaine de bulles onomatopéiques⁸ à fonction strictement sonore (ronflements, hennissements, sanglots), le corpus de Jolly Jumper pour ces 26 albums représente 274 prises de parole, autrement dit un peu plus d'une dizaine d'énoncés par épisode en moyenne. Cela place le cheval dans une position particulière, car intermédiaire entre les personnages principaux d'un côté (Lucky Luke avoisine 80 prises de parole en moyenne, ses protagonistes directs de 40 à 60), et les personnages occasionnels de l'autre côté, qui ne s'expriment que deux ou trois fois dans une aventure. On retrouve là son rôle de *second* évoqué plus haut⁹. Autre indice, mais cette fois du rôle de coryphée dont on a parlé pour Jolly Jumper : en termes de nombre de mots, le corpus pris en compte

7. On lit ici ou là que Goscinny n'aurait pas écrit le scénario de l'album *Alerte aux Pieds-bleus* (1958), en raison d'un voyage aux États-Unis, mais cette idée ne tient pas. Il suffit de comparer la structure narrative de l'épisode avec les précédents et les suivants, d'examiner le rythme des gags et de s'intéresser aux jeux de mots et réparties mises dans la bouche de certains protagonistes pour s'apercevoir que le scénario doit beaucoup plus à Goscinny qu'à Morris.

8. On a comptabilisé comme énoncés certaines onomatopées proches de l'interjection ou du commentaire de l'action, voire ayant une fonction dans la narration.

9. Si l'on tient compte du nombre total des énoncés sur l'ensemble de la collection, et non plus de la moyenne par album, le seul rival de Jolly Jumper est... Joe Dalton.

totalise 2449 unités, c'est-à-dire 8 par énoncé en moyenne. On mesure là que le propos du cheval ne relève ni de la conversation suivie, ni de la simple ponctuation, mais qu'il est bien, entre les deux, de l'ordre du commentaire, de la repartie, de la saillie.

Dans le lot étudié, le lexique chevalin contient 76 occurrences de mots, dont 72 substantifs, et est représenté en 28 unités différentes¹⁰. Le mot *cheval* constitue à lui seul près d'un tiers de la liste, conséquence directe de ce que l'un des sujets de discours favoris de Jolly Jumper – comme tout lecteur de *Lucky Luke* l'aura remarqué – est lui-même, aussi bien en tant qu'individu qu'en tant qu'espèce. Jolly n'aime rien tant que faire remarquer qu'il est le cheval du héros, sans qui beaucoup de choses seraient impossibles, et qu'à ce titre il a droit à certains égards, notamment le respect de sa « vie privée » (*Western Circus*, 19A1). Du point de vue du scénario, tout est fait pour que le lexique particulier mis en œuvre dans les énoncés de Jolly Jumper¹¹ fonctionne comme un marqueur permanent, un fil rouge destiné à maintenir la place privilégiée du personnage et de la parole du cheval. En retour, ce marquage permet au scénariste de créer un humour particulier, une sorte de « comique chevalin » fondé sur le détournement, par le cheval, d'expressions figées *a priori* réservées aux humains. La fréquence du lexique aussi bien que le rythme des jeux de mots sont d'ailleurs remarquablement constants ; chaque album en contient sa part, créant du même coup un effet de mécanique de l'esprit chez le cheval et un effet d'attente chez le lecteur.

3. Les expressions figées revues par Jolly Jumper

On peut distinguer trois procédés principaux de détournement ludique des expressions courantes par Jolly Jumper. Le premier touche des locutions figées dont le vocabulaire concerne les humains

10. En voici le détail : *avoine* 2, *bouche* 1, *brosser* 1, *brouté* 1, *canon* 1, *cavalerie* 1, *cavalier(s)* 8, *cheval(aux)* 23, *crin(s)* 2, *écurie* 1, *encolure* 1, *fanons* 1, *fer(s)* 3, *flancs* 1, *fouissage* 2, *galop* 1, *galoper* 1, *handicap* 1, *jambes* 1, *jument* 4, *mors* 2, *pattes* 1, *paturons* 1, *poulain(s)* 3, *rênes* 2, *rosse* 1, *ruer* 1, *sabot* 7, *selle* 1.

11. Les 76 mots relevés représentent 3 % du corpus global.

mais que l'animal s'approprie et réinterprète à sa manière de cheval. Le deuxième s'applique au lexique spécialisé de l'équitation, que Jolly reprend à son avantage, tandis qu'une troisième technique joue plutôt sur le double sens d'expressions courantes, généralement utilisées en contrepoint comique, critique ou encore ironique de l'action.

3.1. *Détournement du lexique +humain*

La déférence des cavaliers à l'égard des chevaux s'est marquée dans la langue par l'utilisation du vocabulaire humain pour désigner les parties du corps du cheval. Ainsi le cheval a une tête, des oreilles, des jambes, des pieds, des genoux, des épaules, un dos, mais il a aussi une encolure, un garrot, une croupe, des canons, des paturons, des sabots... L'effet comique des répliques de Jolly Jumper est assuré par le remplacement paradoxal du vocabulaire commun aux hommes et aux chevaux par des termes spécifiques au cheval. Ainsi, l'impatience de Jolly Jumper se traduit dans la réplique « Avec plaisir ! Je commençais à avoir des fourmis dans les canons... » (*Les Collines noires*, 13A1). Recru de fatigue, il avoue : « Tant mieux ! Parce que j'en ai plein les paturons de ce Mozart ! » (*Sonate en colt majeur*, 42D2). Il manifeste son agacement à l'égard de Rantanplan en s'exclamant : « Il faut qu'il soit toujours sur nos fanons, celui-là ! » (*Les Dalton se rachètent*, 35A1). Le jeu langagier est favorisé par l'assonance, voire la paronomase vocalique de *talon* et *fanon*. Il exprime sa satisfaction en s'écriant : « Au crin* » (*Jesse James*, 32C3) glosé dans une note de bas de case par « *Au poil ». Synonyme de *poil*, « crin » devient synonyme de *cheveux* quand Jolly Jumper, évoquant indirectement la vedette du film d'Albert Lamorisse (*Crin-Blanc*, 1953) soupire : « Si je ne les avais pas déjà, il y aurait de quoi se faire des crins blancs !! » (*Western Circus*, 4D2).

Autre substitution, celle d'*encolure* à *cou* dans « Mon instinct me commanderait plutôt de prendre mes jambes à mon encolure dans la direction opposée ! » (*L'Empereur Smith*, 3D1). Le terme *sabot* vient lui aussi se substituer à *pied* dans plusieurs expressions : Jolly Jumper

attend « de sabot ferme » (*Jesse James*, 31A3) et marche « sabots nus » (*Le 20^e de Cavalerie*, 25A2). C'est là un autre paradoxe, car un cheval non ferré est dit, précisément, marcher « pieds nus » !

Fatigué, notre cheval se plaint « Ouf ! Je ne sens plus mes sabots !... » (*ibid.*, 7A1). *Sabots* se substitue ailleurs à *main*s, poussant ainsi la logique du vocabulaire équestre qui appelle *avant-main* la partie antérieure du cheval et *arrière-main* la partie postérieure. Ainsi, inquiet, Jolly Jumper reconnaît : « J'ai les sabots moites ! » (*Western Circus*, 36A2) ! Enfin, le fait que l'on puisse utiliser des termes normalement réservés aux animaux pour parler du corps humain (jarret, croupe, pattes, etc.), autorise, en quelque sorte, un congénère¹² de Jolly Jumper à déclarer : « Ben, quoi ? Ça ne t'est jamais arrivé d'avoir mal aux pattes dans ce métier où on est toujours sur les sabots ? » (*Le Pied-tendre*, 30C2).

Ainsi, en défigeant des expressions toutes faites par un procédé de substitution paradigmatique – les noms de parties du corps humain sont remplacés par des termes réservés au cheval –, le scénariste crée un effet comique en déstabilisant le lecteur, mais il souligne en même temps une autre réalité, qui est que le vocabulaire équestre fait partie du langage courant.

3.2. *Détournement du lexique +cheval*

Bien des expressions typiques du vocabulaire équestre sont entrées dans le lexique courant, et Jolly Jumper les utilise non sans les détourner encore, de façon souvent ironique, en activant à la fois la lecture littérale et le sens lexicalisé. Cela est précisément le cas quand Jolly Jumper reconnaît, fataliste : « C'est lui qui tient les rênes après tout... » (*Les Rivaux de Painful Gulch*, 19A1). Ce faisant, il donne à l'expression son sens littéral (c'est le cavalier qui tient les rênes, physiquement) et le sens dit figuré (c'est le cavalier qui prend les initiatives). À l'inverse, Jolly Jumper utilise l'expression « prendre le mors aux dents » (*ibid.*, 18B3) plutôt dans son sens figuré (*s'énerver*, se

12. L'intervention de Bonté, le cheval du Pied-tendre, est un exemple de la contagion communicative provoquée par Jolly Jumper parmi ses « collègues » (cf. note 5).

mettre en colère) que dans son sens littéral (*s'emballer*, en parlant d'un cheval). Le vocabulaire spécialisé des courses et du Pari Mutuel Urbain est également détourné en inversant les rôles. Le cheval parle du cavalier comme s'il était un cheval (« Ben, je voulais lui laisser un handicap... », *Jesse James*, 30B3), ou il se conduit comme un parieur (« Je ne parierais pas mon cheval là-dessus ! », *Les Dalton se rachètent*, 34B2).

3.3. *Détournement d'expressions courantes*

Au bout du compte, Jolly Jumper se fait le champion d'un langage à double entente, dans lequel les expressions les plus banales peuvent se révéler ambiguës. Souvent râleur, il se plaint qu'on ne s'occupe pas assez de lui en disant : « Bien sûr ! Dès qu'il y a quelqu'un d'un peu important, je peux me brosser ! » (*Le 20^e de Cavalerie*, 5D3). Ce faisant, l'expression figée familière *pouvoir se brosser* au sens de « se priver de quelque chose » se trouve partiellement défigée en rendant possible l'interprétation littérale (le cheval doit se brosser, c'est-à-dire faire son pansage, tout seul). Même procédé dans l'utilisation polysémique de *marcher* dans « C'est lui l'imbécile et c'est moi qui marche ! » (*Ma Dalton*, 25D2) : Jolly Jumper déplore de devoir marcher – au sens physique du terme – quand le chien ne le fait pas, et se voit dupé par cet imbécile de Rantanplan qui le fait marcher (au sens abstrait). En poussant la logique du sens lexical à l'extrême, Jolly Jumper en vient à tenir des propos qui fleurent le « nonsense » britannique. Ainsi, un cheval qui marche le fait à pieds (ou à sabots) quand son cavalier lui, se déplace à cheval. Il y a là quelque chose qui passe pour révoltant pour Jolly Jumper, lequel relève cette injustice à plusieurs reprises : « J'en ai assez de parcourir à pied ce pays !... » (*Les Collines noires*, 5D2), ou « Ouais, mais moi, j'y vais à pied ! » (*La Caravane*, 9B2).

Ce sens profond de la prise en compte de l'exactitude lexicale lui fait dire d'ailleurs, sous forme de lapalissade : « Il a de la chance de m'avoir, tout de même ! Ce que je fais pour lui, aucune bête ne le ferait !... » (*Canyon Apache*, 15C1). En fin de compte, Jolly Jumper

n'aspirerait-il pas à quitter définitivement sa condition d'animal ? C'est est tout cas ce que suggère cet énoncé paradoxal qui pourrait être une sorte de prédicat définitoire de Jolly Jumper : « Je ne pourrai jamais être rosse ! » (*Billy the Kid*, 29D3). En feignant de ne retenir que le sens global de l'expression (*être rosse* : être méchant), et en essayant d'annuler le sens littéral (une rosse est un (mauvais) cheval), Jolly Jumper ne revendique-t-il pas son accession à la condition humaine ?

4. Jolly Jumper : un cheval si humain

Alors que le bon cavalier peut se définir comme celui qui sait « parler cheval », c'est-à-dire raisonner comme un cheval et entrer dans son univers au lieu de projeter sur lui une vision anthropomorphique, Jolly Jumper est le cheval qui fait le chemin inverse et qui s'humanise au point de gommer les frontières entre homme et cheval et d'apparaître comme un être doté d'un esprit critique non dénué de distance ironique.

4.1. *Le physique*

Jolly Jumper est né cheval (« Si ma pauvre jument de mère me voyait ! », *Western Circus*, 16D) et il évoque parfois son appartenance à la race chevaline (« En collaborant à cet exercice, j'ai le sentiment de trahir ma race... », *Des Barbelés sur la prairie*, 30C2) ou encore à sa famille (« J'avais un cousin qui hennissait comme ça... La honte de la famille... Le cheval noir¹³ du troupeau... », *L'Escorte*, 14C2). Certes, il aspire parfois à une vie naturelle au sein de la prairie (« Il y a de l'herbe. Ça va », *Calamity Jane*, 33A2 ; « Manger du bison quand il y a de la si bonne herbe !... », *Les Collines noires*, 38A1). Mais ces moments d'abandon sont rares, et le plus souvent, effectivement, il trahit sa race. L'indice le plus net de cette volonté à s'assimiler aux hommes est la revendication appuyée à ne se considérer comme

13. Encore un exemple de substitution paradigmatique.

« habillé » que quand il est harnaché : « En tout cas, ça fait du bien d'être habillés comme des êtres humains » (*Les Dalton se rachètent*, 4D3), ou encore « J'aimerais qu'il me mette ma selle, ça fait plus habillé devant la jument que monte cette maritorne » (*Calamity Jane*, 4D3). S'il a un sens aigu de l'élégance, – même quand il ne peut en porter les marques (« Je n'ai peut-être pas de sabots vernis, mais je sais ruer ! », *Chasseur de primes*, 18A2) – il sait aussi ce qui ne lui va pas ou le ridiculise (« Il ne va pas m'habiller avec ça !! », *Les Dalton se rachètent*, 3B3, ou « J'ai l'impression d'être déguisé », *ibid.*, 3C1).

Tous les sens de Jolly Jumper sont sollicités à travers ce « corps » qui s'éloigne peu à peu de l'animalité. La vue bien sûr, mais aussi l'ouïe (« Que dit-il ? Avec sa manie de tirer juste au-dessus de ma tête, j'ai les oreilles bouchées ! », *La Diligence*, 33D3), le gout (« Un peu amer... Il faudrait ajouter un morceau de sucre... », *Jesse James*, 20B1) et le toucher (« Brrr !... Elle est froide ! », *La Caravane*, 30A1). Les sensations purement physiques se muent toutefois en sentiments affectifs, et les émotions que livre Jolly Jumper sont également très humaines.

4.2. *Les affects*

À travers ses répliques, Jolly Jumper brosse son autoportrait moral. Outre son côté râleur, déjà mentionné (« Ça va ! On a compris. En voilà des manières ! », *La Diligence*, 9D3), il est plutôt cossard (« Une chose à laquelle je ne m'habituerai jamais dans l'armée, c'est me lever si tôt ! », *Le 20^e de Cavalerie*, 13B2), pudique voire pudibond (« J'irai me baigner après... J'aime être seul dans mon bain, moi... », *Calamity Jane*, 3B1) ; « Pourvu que je puisse préserver ma vie privée ! », *Western Circus*, 19A1). Il a, en somme, un profil de « Français moyen », vaguement xénophobe (« J'aimerais que cet indien aille dormir ailleurs... », *Les Collines noires*, 40D2) et volontiers moqueur (« Hi Hi Hi Hi Hi Hi Hi ! Il s'est trompé de fenêtre ! Il s'est trompé de fenêtre ! », *Des Barbelés sur la prairie*, 40D1). N'est-il pas nostalgique d'une vie petite-bourgeoise aux ambitions étriquées ? (« C'est bien, d'être fonctionnaire ? », *Le Grand Duc*, 5D2 ; « Oui, ça

donne envie de se trouver une brave jument et d'avoir des poulains dans une écurie pleine d'avoine et de fourrage... », *ibid.*, 27D3). Pourtant, ces petits travers de Jolly Jumper ne doivent pas faire oublier que le trait de caractère le plus marquant du personnage est son esprit critique, déployé dans tous les domaines.

4.3. *L'esprit critique*

Non content de commenter tous les événements de la BD (« C'est à se prendre la tête entre les sabots ! », *Tortillas pour les Dalton*, 21D2), Jolly Jumper s'érige en juge de son cavalier : le personnage juge un autre personnage. Bien sûr, il y a entre Jolly Jumper et Lucky Luke une relation fusionnelle, empreinte même de possessivité jalouse du côté de la monture (« Ça me fait une sale impression de le voir sur un autre cheval... À chacun son cavalier et les cow-boys seront bien gardés ! », *Calamity Jane*, 34D3). Mais cela n'empêche pas Jolly Jumper de se plaindre du manque de tact équestre de ceux qu'il doit porter sur son dos. Il y a d'abord le problème du poids (« Pas trop lourd pour vous, les gars ? », *Chasseur de primes*, 18A1), mais aussi la discrétion des aides, que ce soit les aides impulsives (« Eh ! Pas la peine de me donner des coups de pied dans le ventre ! », *Jesse James*, 43A2) ou les aides régulatrices (« Ça va, ça va, pas besoin de tirer sur le mors comme un fou ! », *Des Barbelés sur la prairie*, 17B2), surtout lorsqu'elles lui paraissent très injustifiées (« Was wesein de tirer sur wa wouche ! », *Calamity Jane*, 44B1). Mais Jolly Jumper se place aussi sur un plan socioprofessionnel, évoquant les relations entre patron et subalterne : « On critique ses collaborateurs, mais on est bien content de les retrouver quand on en a besoin ! » (*Des Barbelés sur la prairie*, 11B3). Il lui arrive d'ailleurs de se plaindre de l'ingratitude d'un patron qui ne reconnaît pas la chance qu'il a d'avoir un tel collaborateur : « Ah ! Parce que ce que j'ai fait, moi, ça lui paraît normal... Il peut en chercher des chevaux comme moi dans le Far-West ! », *Le 20^e de Cavalerie*, 30C2). Pour Jolly Jumper, faisant sien le proverbe allemand *Ein Pferd ohne Reiter ist immernoch ein Pferd, aber*

*ein Reiter ohne Pferd ist bloß nur ein Mensch*¹⁴, le cow-boy ne serait rien sans lui.

Ce sentiment de supériorité très affirmé de Jolly Jumper le conduit, par une sorte de déplacement, à transposer sur le scénariste de la BD les critiques qu'il pouvait émettre à l'égard de son cow-boy. En d'autres termes, le personnage se permet de juger son créateur. Il est un peu le sur-moi de Goscinny, et en vient à dénoncer soit la facilité, soit les absurdités ou les incohérences du scénario, quand ce n'est pas la culture littéraire de son auteur. On a vu comment il jouait sur l'allusion à Crin Blanc, mais on relève aussi des « à la manière de », avec La Fontaine par exemple (« Adieu jument, poulains, écurie, avoine, fourrage... », *Le Grand Duc*, 29A1), quand ce ne sont pas des proverbes détournés (« Aussi facile que de trouver du foin dans une fabrique d'aiguilles ! », *L'Escorte*, 23C2) ; « À chacun son cavalier et les cow-boys seront bien gardés ! », *Calamity Jane*, 34D3).

Au bout du compte, Jolly Jumper pointe du... sabot les clichés du Far West, quand ce ne sont pas ceux de la BD (« Nous, les chevaux de cow-boys, nous sommes toujours étonnés quand nous voyons nos cavaliers sortir par la porte, comme tout le monde », *Des Barbelés sur la prairie*, 39B2). Il critique la place qui lui est faite dans l'album (« Ah ! Tout de même ! Je commençais à trouver qu'on ne s'occupait pas beaucoup de moi dans cette histoire... », *Calamity Jane*, 26C1), ou émet des souhaits sur l'orientation qui devrait être donnée à l'intrigue (« J'aimerais bien entendre chanter : "Je suis un pauvre cow-boy solitaire, and a long way from home" », *Canyon Apache*, 4C4). Intrigue dont il déplore les débuts laborieux (« J'ai l'impression que nous partons un peu tôt cette fois-ci... », *Jesse James*, 5D3) ou ratés (« On va, on vient... Ça commence drôlement, tout ça ! », *ibid.*, 8D3).

Il ne se fait pas faute de dénoncer des incohérences (« Ils sont incroyables ! Comme si un cheval pouvait répondre à leurs questions ! », *Chasseur de primes*, 19B2), des ridicules (« Drôle de nom pour un saloon », *La Diligence*, 3B1 ; « Quels noms grotesques ! »,

14. « Un cheval sans cavalier reste un cheval, mais un cavalier sans cheval n'est rien qu'un être humain. »

ibid., 17A1), des absurdités (« Perspicace ! Il ne doit pas y avoir tellement de types qui voyagent en fauteuil à roulettes, avec un sabre, sur la prairie », *Des Barbelés sur la prairie*, 25B2), ou la facilité (« Je l'attendais depuis le début, celle-là... », *La Diligence*, 32C2). Cela le conduit parfois à revendiquer une liberté totale pour le scénariste, qui doit être dégagé de tous préjugés (« Dès que quelqu'un voit un cheval pêcher, il faut qu'il pose des questions idiotes !... », *Ma Dalton*, 14B1).

5. De l'esprit et du flegme, en somme

Comme tous les seconds de personnage héroïque, Jolly Jumper est malléable, plastique, changeant, à l'opposé de la perfection sans surprise du héros. Ainsi l'est également son humour, alternant observation goguenarde et *nonsense* de bon aloi. Bien que sa prudence naturelle lui fasse toujours considérer les choses avec circonspection (« On a beau avoir un fer à chaque sabot, on se demande si cette chance va durer... », *Les Rivaux de Painful Gulch*, 40D3), Jolly Jumper se montre bien conscient d'être l'acteur d'une parodie. Il se sait même, disons-le, complice d'un détournement lorsqu'il signale par exemple qu'il est « le seul cheval à qui on donne l'adresse avant de partir pour une course » (*Calamity Jane*, 32C1) ou fait remarquer que « se servir d'un train pour tendre une embuscade à des cavaliers, c'est le monde à l'envers » (*Jesse James*, 32B2).

Sachant alors tenir son rang dans ce monde inversé, le cheval fait de l'esprit : « Sans moi il est démonté » (*Le 20^e de Cavalerie*, 39A1), dit-il en parlant de son cow-boy. Ce même cow-boy, qui, demandant à Jolly Jumper avec quoi il enfile l'asticot sur l'hameçon – Jolly pêche, rappelons-le – s'entend répondre : « Comme tout le monde : avec dégoût » (*Ma Dalton*, 18D2). Et lorsqu'il est question que Lucky Luke et sa monture servent dans l'armée (*Le 20^e de Cavalerie*), c'est encore le cheval qui manifeste son souhait d'être versé dans la cavalerie plutôt que dans l'infanterie ! (6C2)

Finalement, dans ce Far-West devenu gentiment loufoque à force de parodie, l'humour de Jolly Jumper, tout en flegme et vaguement

pince-sans-rire, est peut-être bien le fil continu qui tient l'ouvrage.
« Pour moi, pas de café dans mon sucre, cow-boy » (7 histoires de *Lucky Luke*, 23A2).

Références bibliographiques

- Delporte, Y., (1994), *La face cachée de Morris*, Genève : Lucky Productions.
Du Chatenet, A., (2003), *Le Dictionnaire Goscinny*, Paris : Lattès.
Gaumer, P., (1996), *Les années Pilote. 1959 -1989*, Paris : Dargaud.
Gaumer, P., Moliterni, C., (2001 [1994]), *Dictionnaire mondial de la bande dessinée*, Paris : Larousse.
Guillaume, M.-A., (1987), *Goscinny*, Paris : Seghers.
Meyer, J.-P., (2001), « Quelques aspects du plurilinguisme dans *Astérix* et *Lucky Luke* », *Creliana*, hors-série 1, 59-71.

Corpus¹⁵

<i>Des Rails sur la prairie</i> , 1957	<i>La Diligence</i> , 1968
<i>Alerte aux Pieds-Bleus</i> , 1958	<i>Le Pied-tendre</i> , 1968
<i>Lucky Luke contre Joss Jamon</i> , 1958	<i>Jesse James</i> , 1969
<i>Les Cousins Dalton</i> , 1958	<i>Western Circus</i> , 1970
<i>Les Rivaux de Painful Gulch</i> , 1962	<i>Canyon Apache</i> , 1971
<i>Billy the Kid</i> , 1962	<i>Ma Dalton</i> , 1971
<i>Les Collines noires</i> , 1963	<i>Chasseur de primes</i> , 1972
<i>La Caravane</i> , 1964	<i>Le Grand Duc</i> , 1973
<i>Les Dalton se rachètent</i> , 1965	<i>7 histoires de Lucky Luke</i> , 1974
<i>Le 20^e de cavalerie</i> , 1965	<i>Le Cavalier blanc</i> , 1975
<i>L'Escorte</i> , 1966	<i>La Guérison des Dalton</i> , 1975
<i>Des Barbelés sur la prairie</i> , 1967	<i>L'Empereur Smith</i> , 1976
<i>Calamity Jane</i> , 1967	
<i>Tortillas pour les Dalton</i> , 1967	

15. La date est celle de la première publication en album. À partir de *La Diligence*, l'éditeur n'est plus Dupuis mais Dargaud.

Danièle Cogis

MoDyCo (UMR 7114, Univ. Paris-Ouest / Nanterre La Défense – CNRS)

Encore un petit tour de graphèmes ? *Quelques réflexions en hommage à JCP*

J comme *jeu, joyau*

Je me souviens, ou plutôt, je ne me souviens pas exactement quand j'ai connu Jean-Christophe Pellat. Mais c'est une présence en mémoire, qui remonte au temps des séminaires de Nina Catach à Paris 3 ou des journées d'étude à Ivry, le lieu des commencements.

Je n'ai pas retrouvé de notes de ces moments où Jean-Christophe Pellat communiquait sa connaissance de l'orthographe du 17^e siècle, mais je détiens un objet sans doute rare aujourd'hui, à savoir *Pour enseigner l'orthographe*, brochure émanant de l'A.F.E.F. du Haut-Rhin (Association française des enseignants de français) et datant de 1983. La grammaire et l'orthographe, leur histoire, leur description, leur enseignement, font ainsi partie depuis toujours des intérêts de recherche de ce spécialiste reconnu, qui n'hésite pas à inscrire sur son site, dans ses publications significatives, à côté de la *Grammaire méthodique du français*, un ouvrage sur la pratique des accords destiné aux enseignants de l'école primaire et du collège (Pellat et Teste, 2001).

Nous nous sommes donc croisés au fil du temps, à Paris et à Ivry, mais aussi à Besançon, Strasbourg ou Grenoble – autant de jalons dans un parcours où enseignement, formation et recherche se rejoignent. J'ai choisi de m'intéresser à cette connexion et de proposer ici quelques réflexions sur l'apport des travaux de Jean-

Christophe Pellat à la didactique de l'orthographe, comme autant de joyaux sur lesquels méditer.

Cette évocation prendra la forme d'un (pseudo) acrostiche – JCP –, initiales familières qui codaient les fichiers de sa contribution à *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (Pellat, in Brissaud et Cogis, 2011).

Le jeu a déjà commencé. Trois lettres moins une, restent deux.

C comme *complexité, changement*

Complexité de l'orthographe française, complexité de son histoire. L'art de Jean-Christophe Pellat est de nous permettre d'en saisir les fils. À la suite de Nina Catach, il est un de ceux qui savent jeter de la clarté dans ce domaine touffu et rendre accessibles les tendances d'une période longue de plusieurs siècles. De la lecture de ses articles, on ressort tout à la fois étonné, réjoui et un brin chagrin.

L'orthographe occupe une place à part dans notre société à plus d'un titre. Pour la plupart des gens, c'est une contrainte apprise à l'école, et qui vous met en danger dès que vous prenez la plume ou le clavier. Les dictionnaires ne mâchent pas leurs mots, comme celui-ci : « *Orthographe*. Manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte¹ ». Dans l'enseignement, c'est la seule « discipline² » qui n'offre aux élèves qu'une face négative. L'aventure intellectuelle qui s'ouvre avec le mot *orthographe* tourne en effet autour des fautes, celles qu'on commet, celles qu'on n'a pas vues, celles qu'on a corrigées, celles qu'il faut corriger. Si, aujourd'hui, le terme d'*erreur* supprime celui de *faute*, il n'en reste pas moins que l'horizon d'attente en orthographe n'a pas changé. Il y a des règles et des

1. *Petit Robert électronique*, 2009.

2. « Fouet fait de cordelettes ou de petites chaînes utilisé pour se flageller, se mortifier », *Petit Robert électronique*, 2009.

exceptions à connaître. Mais d'où viennent les règles ? La question paraît saugrenue, le questionnement n'étant guère encouragé. Au mieux, la réponse s'en tient à ces deux mots : *Académie française*. Quant aux élèves, ils pensent que c'est ce qu'on a trouvé pour les embêter. L'idée que l'orthographe puisse faire l'objet de descriptions scientifiques à l'instar d'autres domaines culturels et sociaux n'atteint pas ceux que l'orthographe du français concerne, à savoir les scripteurs de cette langue. De l'histoire de l'écriture comme invention humaine, des principes qui ont guidé écrivains et imprimeurs des 16^e et 17^e siècles quand il s'est agi de communiquer en français et non plus en latin, des débats qui ont présidé aux choix orthographiques quand mission a été donnée de fixer les formes du français, on ne sait généralement rien. Pourtant, cette histoire se révèle passionnante.

Prenons l'exemple de trois des péchés capitaux qui sont régulièrement reprochés aux élèves : 1) ils écrivent comme ils prononcent ; 2) ils écrivent un même mot de façon différente dans un même texte ; 3) ils écrivent les finales homophones sans distinction, particulièrement les finales en /E/.

1. Quand les élèves écrivent comme ils prononcent – formulation bien peu rigoureuse au regard de leurs productions réelles –, sans le savoir, ils prennent position dans les grands débats du 17^e siècle en faveur d'une des « deux traditions historiques déterminées » observées à partir du 16^e siècle, « l'orthographe moderne » *vs* « l'orthographe ancienne », (Pellat, 2001 : 241). Ils pourraient invoquer des écrivains et savants prestigieux, ainsi qu'une profession innovante (Pellat, 2001 : 243-244) :

Les auteurs de la Pléiade, et en particulier Ronsard, ont voulu retrouver la tradition romane primitive, et moderniser l'orthographe héritée des praticiens, qui leur paraissait vraiment « ancienne ». Au 16^e siècle se rassemblent, dans un même souci de modernisation et de simplification, des auteurs, des grammairiens et des typographes (voir Catach, 1968).

Ils pourraient aussi se revendiquer de Ménage, « le plus savant des grammairiens normatifs », qui écrivait *segond, segret, il a u* (Pellat, 2001 : 247-248 ; 2003 : 143) :

C'est une grande question, de savoir si on doit écrire les mots selon l'étymologie, ou selon la prononciation. [...] je conclus enfin ; mais avecque quelques tempéramens, pour l'orthographe qui suit la prononciation (*Observations*, 2^e partie, 1676, ch. LXXV).

Ils pourraient encore se ranger derrière Richelet dont le *Dictionnaire français* paru en 1680 a largement précédé celui de l'Académie qui n'a rendu sa copie qu'en 1694 (Pellat, 2003 : 140) :

Touchant l'ortographe, on a gardé un milieu entre l'ancienne, et celle qui tout à fait moderne, et qui défigure la Langue. On a seulement retranché de plusieurs mots les lettres qui ne rendent point les mots méconnoissables quand elles en sont otées, et qui ne se prononçant point, embarrassent les Etrangers, et la plu-part des Provinciaux.

Il manque à cette liste les élèves, tout autant embarrassés, mais ce serait un anachronisme. Pourtant, si Ronsard et Richelet l'avaient emporté, nul doute que la vie des petits écoliers francophones en eût été bien changée. Un peu d'histoire permet donc de se garder des jugements abrupts à leur encontre. Ainsi, celui qui confond *conte* et *compte*, *dessin* et *dessein*, ne fait que rappeler la contradiction de l'Académie française : celle-ci, en forçant la distinction d'homophones pourtant issus du même étymon, a péché contre le principe étymologique qui lui est si cher en utilisant des graphèmes contraires au latin originel (Pellat, 2003 : 143).

2. L'image d'une orthographe fixée depuis la nuit des temps et pour l'éternité domine largement. La plongée dans l'histoire de l'orthographe du français montre pourtant une réalité bien différente, et à un point peu imaginable de nos jours. La variation individuelle était fréquente, et nul ne trouvait à redire quand, dans un même manuscrit, un scripteur graphiait sous deux formes différentes un même mot. Même dans les imprimés, la variation se rencontre.

Un exemple ? Nous le prendrons chez le grand imprimeur Robert Estienne, un des partisans les plus actifs de l'orthographe ancienne, mais qui a adopté le premier l'accent aigu sur le *é* fermé final (Catach, citée par Pellat et Andrieux-Reix, 2006 : 9). On relève dans son *Traicté de la Grammaire françoise* de 1569 pour le mot *féminin(s)* les graphies *foeminins* et *femenin* (*ibid.*, 9). Le lien entre le mot et sa forme graphique n'avait pas le caractère d'évidence absolue qu'il a aujourd'hui, du moins quand on n'y regarde pas de trop près³. L'histoire aide alors à admettre plus facilement que la notion de permanence des formes lexicales ne va pas de soi⁴.

3. L'orthographe du français se caractérise par une grande variation morphologique, elle-même caractérisée par un jeu complexe d'alternances de marques et de nombreuses finales homophones hétérographes.

On sait que l'orthographe grammaticale suscite de très nombreux écarts à la norme et est longue à acquérir (Cogis, 2007). On sait moins que les graphies actuellement considérées comme les plus graves de toutes les infractions ont été des graphies courantes dans les temps anciens. Passons sur Louise Labé écrivant *des feus* (Pellat et Andrieux-Reix, 2006 : 10) pour en venir aux formes en /E/, point nodal des difficultés de notre orthographe (Brissaud, Chevrot et Lefrançois, 2006). La liste des contrevenants est longue : Robert Estienne, encore lui, écrit *vous deués, vous me voyés, tachés* ; Louise Labé, encore elle, écrit les participes passés *destournez, obstinez* et le nom *beaultez* ; Corneille, *vous preniés, m'accordés, les trois unitez, les seuretez, reseruez* ; Racine, *vous pensés, parliés* (Pellat et Andrieux-Reix, 2006 : 10-11) ; Boileau, *vous pensés, croiés, avés* (Pellat, 2003, 148)⁵. Ce

3. Par exemple : *clé/clef, lis/lis, cariatide/caryatide, dorade/daurade, acupuncture/acuponcture, téléphérique/téléférique...* Depuis la parution des Rectifications orthographiques en 1990, le nombre de ces doubles entrées s'est multiplié, puisque les dictionnaires introduisent, parfois en entrée, mais le plus souvent à côté de la forme désormais ancienne, la forme de l'orthographe moderne contemporaine.

4. Les variations de ce type suscitent régulièrement l'expression d'une grande incompréhension de la part des enseignants.

5. En 1990, l'un des arguments déployés contre les propositions de Rectifications, à côté du refus de *nénufar* qui retrouvait pourtant sa graphie perdue en 1935, était qu'on ne

n'est que vers la fin du 17^e siècle que se mettent en place dans les imprimés les distinctions grammaticales qu'on connaît encore aujourd'hui. Comme le précise Pellat (2003 : 148) :

On aboutit à un compromis qui distingue finement les classes grammaticales : les verbes à la deuxième personne du pluriel se terminent en *-ez* (*vous venez*), alors que les substantifs (*les beautés*) et les participes passés (*ils sont blessés*) se terminent en *-és*. Cette distinction *-ez* / *-és* n'est peut-être pas indispensable pour les substantifs, mais elle est bien utile pour distinguer les formes verbales entre elles (participe passé au pluriel *vs* 2^{ème} personne du pluriel), confondues dans l'usage ancien (*blessez* pris isolément était équivoque).

C'est donc bien une orthographe pour la lecture qui s'est construite peu à peu, rendant la tâche des scripteurs infiniment compliquée. Mais, à cette époque, le nombre de scripteurs était sans commune mesure avec ce qu'il est devenu aujourd'hui (Chervel, 2006). La lente spécialisation des graphèmes au cours des siècles rappelle immanquablement la lenteur qui caractérise l'apprentissage de la morphographie du français par les élèves, car elle implique l'intériorisation d'un ensemble de connaissances relatives aux classes et structures syntaxiques, ainsi qu'aux marques qui les différencient. Les « erreurs » actuelles n'auraient donc été que la manifestation de la variation graphique des temps anciens. Et l'on comprend mieux que les élèves ne puissent assimiler en quelques années un fonctionnement qui a pris plusieurs siècles à s'établir en raison de principes concurrents tout aussi acceptables.

Car les débats ont été soutenus, comme en témoignent les *Cahiers* de Mézeray (1673), pour s'en tenir au 17^e siècle. On peut y lire en effet les arguments des uns et des autres en faveur d'une des deux tendances, lors de la préparation de la 1^{re} édition du *Dictionnaire de l'Académie française* (Pellat, 2003 : 144-147). La voix de Bossuet s'élève ainsi, non pour un de ses grands sermons, mais pour défendre « l'orthographe moderne », comme on la nomme depuis le 16^e :

pourrait plus lire les écrivains du passé. On peut toutefois douter qu'il se soit trouvé parmi les grands vindicatifs beaucoup de lecteurs de Corneille, Racine, Boileau dans le texte.

Il y a aussi une autre orthographe qui s'attache scrupuleusement à toutes les lettres tirées des langues dont la nostre a pris ses mots et qui ueut ecrire nuict, ecripture, etc ; celle la blesse les yeux d'une autre sorte en leur remettant en ueüe des lettres dont ils sont desaccoustumez et que l'oreille n'a iamais connus. C'est la ce qui s'appelle l'ancienne orthographe uicieuse. (Mézeray 1673, p. 102) (Pellat, 2003 : 145.)

Les traces des débats qui ont eu cours au fil des siècles traduisent une vraie réflexion linguistique sur les principes à retenir pour l'écriture du français. La double inscription de l'orthographe dans le champ des systèmes d'écriture et dans l'histoire (Jaffré et Pellat, 2007) nous délivre dès lors de cet enfermement où la question de l'orthographe se réduit à la « capacité d'écrire sans faute⁶ » ou au problème du niveau des élèves (Manesse et Cogis, 2007 ; MEN, Rocher, 2007).

On est d'autant plus chagrin de la méconnaissance de cette histoire qu'il en ressort l'image d'une entreprise humaine difficile, qui a débouché, avec les faibles moyens matériels de l'époque, sur des options non dénuées de cohérence, mais qui auraient pu être différentes. Si cette histoire était connue, l'orthographe actuelle apparaîtrait un peu moins immuable et davantage susceptible d'amélioration, les circonstances et les besoins ayant complètement changé. Il en va, par exemple, de la volonté de l'Académie de privilégier le principe étymologique (Pellat, 2001 : 248) :

L'Académie s'est attachée à l'ancienne orthographe receüe parmi tous les gens de lettres, parce qu'elle ayde à faire connoistre l'origine des mots. Préface du *Dictionnaire* (1694).

Puisque ces lettres, aujourd'hui, ne suffisent plus à faire connaître l'origine des mots, qu'elles ne disent rien à personne (ou si peu), ne pourrait-on aller vers un choix plus radical en supprimant les « lettres vicieuses » de notre époque – consonnes doubles, lettres grecques⁷ – et profiter du temps gagné pour raconter l'orthographe aux élèves et les inciter à réfléchir à sa raison d'être ? On serait alors

6. *Le Robert électronique*, 2009.

7. Voir « Une réforme qui nous rapprocherait de l'Europe » (Chervel, 2008 : 75-77).

juste réjouit de voir tant de connaissances éveiller la curiosité et l'intérêt.

D'une façon plus réaliste, il serait essentiel de faire connaître un autre visage de l'orthographe en restituant un peu de son histoire, en premier lieu aux enseignants qui souffrent d'une position inconfortable (Pellat, 2011). Ce sont les moteurs du changement orthographique. Ce sont eux qui peuvent promouvoir l'orthographe moderne contemporaine. Quand, en 1990, l'Académie française se refuse à adopter les *Rectifications* en disant que l'usage tranchera, le propos est parfaitement hypocrite. À la différence de 1740 où elle a dû s'accommoder de graphies modernes passées dans l'usage et les imprimés (Pellat, 2003 : 141), aujourd'hui elle peut laisser faire, tout est verrouillé : l'édition⁸, la presse, l'école imposent la norme de son *Dictionnaire*. Et si, depuis 2007, le Ministère de l'Éducation nationale mentionne l'existence des *Rectifications*, il continue à cultiver l'ambiguïté, peut-être pour éviter une levée de boucliers⁹. En attendant un prochain mouvement, une nouvelle génération de scripteurs est née, qui adopte l'orthographe qu'elle juge suffisante pour communiquer librement sur la Toile. D'autres innovations orthographiques sont donc à venir, avec ou sans autorisation. Qui a jamais pu arrêter les peuples de faire évoluer leur langue ?

La connaissance de l'histoire de l'orthographe plaide donc en faveur de la tolérance, et c'est à des chercheurs comme Nina Catach, Jean-Pierre Jaffré ou Jean-Christophe Pellat, pour ne citer qu'eux, que nous devons de bénéficier d'une représentation de l'orthographe moins rigide, plus riche, que celle qui était la nôtre au sortir de l'école ou dans nos premières années d'enseignement.

8. Aux dictionnaires près, nombreux à diffuser peu à peu les formes rectifiées.

9. « On s'inscrira dans le cadre de l'orthographe rectifiée. Les rectifications définies par l'Académie française ont été publiées au Journal officiel de la République française le 6 décembre 1990, édition des Documents administratifs. Elles se situent tout à fait dans la continuité du travail entrepris par l'Académie française depuis le XVII^e siècle, dans les huit éditions précédentes de son Dictionnaire. » (MEN, 2007 : 119).

« L'orthographe révisée est la référence. » (MEN, 2008 : 37).

« Les rectifications proposées en 1990 restent une référence mais ne sauraient être imposées. » (MEN, 2012).

P

comme *production (d'accords, d'écrits)*

Produire des morphogrammes, produire des textes, ces deux thèmes se rejoignent dans le champ d'investigation de Jean-Christophe Pellat, puisque la finalité première de l'apprentissage de l'orthographe est d'amener les élèves à savoir orthographier leurs écrits.

1. Jean-Christophe Pellat est ainsi le rédacteur de ce qui est sans doute une des toutes premières enquêtes sur la production morphographique des élèves à l'ère du plusrystème (Pellat, 1979). Avant même les premières évaluations nationales de 1989, il a pu montrer avec une méthodologie rigoureuse que certaines des exigences des programmes étaient hors de portée d'une partie des élèves avant l'entrée en sixième, le but étant d'aider à définir des priorités pour l'école. Relire « Enquête à l'école élémentaire » (Pellat, 1979) est une expérience fort intéressante à bien des égards. Les questions qui étaient alors soulevées dans le cadre de recherche conviennent encore aujourd'hui :

Malgré une place plus grande accordée aujourd'hui à l'oral, l'écrit demeure un sujet de préoccupation quotidien pour les enseignants, et c'est l'orthographe qui représente trop souvent un souci permanent de l'enseignant de français et de ses collègues, sans parler des parents d'élèves. Or, si l'on considère le temps consacré à l'apprentissage des règles graphiques au regard des résultats couramment déplorés (« les enfants ne savent plus l'orthographe », « les élèves ne sont plus capables d'attention... »), on peut se demander à quoi tient ce sentiment d'inefficacité répandu chez les enseignants et les parents d'élèves. (61)

Quant aux résultats, en totale convergence avec ceux de nos propres recherches, ils montrent que l'existence d'une variation à l'oral et certaines configurations syntaxiques facilitent la production des marques de genre (Cogis, 2003) ou du pluriel verbal (Cogis, à par.). L'étude atteste la même hiérarchie de difficultés, dont il serait

temps de reconnaître l'origine dans la complexité de l'orthographe française, et non dans l'inattention supposée des élèves. La piste didactique suggérée est donc une conclusion logique :

Quand la marque est à la fois orale et écrite, l'acquisition est précoce, ce qui implique que la pédagogie parte d'abord [...] des cas marqués à l'oral, avant d'envisager les marques purement écrites.
(65)

Pour notre part, c'est bien le choix que nous avons fait dans *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (Brissaud et Cogis, 2011). Mais que de temps gâché, ne peut-on s'empêcher de penser, devant la situation actuelle (formation des enseignants insuffisante ou inexistante, temps imparti à l'enseignement du français fortement réduit, programmes inadaptés, démarches figées dans l'immobilisme). On ne peut qu'espérer qu'un prochain changement, annoncé, permette enfin de tirer profit de connaissances accumulées sur plusieurs décennies.

2. Produire des accords en produisant des textes, tel est l'enjeu des propositions de Jean-Christophe Pellat, en collaboration avec Gérard Teste (2001), puisque « production écrite et savoirs métagraphiques constituent les deux moteurs de l'acquisition de l'orthographe » (Pellat et Teste, 2004 : 92). Partant du constat d'un « écart entre une mobilisation satisfaisante des acquis lors des moments institutionnalisés d'observation réfléchie de la langue et une appropriation problématique des savoir-faire », ils ont élaboré « une nouvelle classe d'exercices du type “productions écrites-problèmes” » (Pellat et Teste, 2004 : 88 ; 93). Cet espace intermédiaire entre exercices centrés sur l'orthographe et production d'écrits spontanée se révèle essentiel pour la pratique des accords. Il comble le gouffre qui sépare un apprentissage en situation artificielle et une pratique réelle de production de texte.

Les propositions prennent souvent la forme d'un jeu d'écriture à contraintes. Par exemple, la fiche 6, « Par la fenêtre I », qui invite à la description rêveuse et à la production de marques de pluriel (Pellat et Teste, 2001 : 69-77), ou encore ces « brefs récits litaniques incluant

un passé composé » pour travailler l'accord du participe passé, ici sur le thème *Les pompiers ont fait des exercices* (Pellat et Teste, 2004 : 91) :

*Ils ont éteint un feu
Ils sont montés sur un immeuble
Ils sont passés par une fenêtre
Ils ont dégagé des mannequins
Ils se sont entraînés à s'habiller.*

C'est la fiche 3, « Beurre ou confiture ? », qui a toutefois ma préférence (Pellat et Teste, 2001 : 43-52) :

<i>Délicieuse au petit déjeuner, je m'étale sur le pain. Je suis... le beurre ou la confiture ?</i>	<i>Bleue le jour noire la nuit je suis... la mer ou le ciel ?</i>
---	---

Après avoir été expérimentée dans un cours préparatoire à l'occasion d'un module de formation des enseignants, la devinette sert maintenant de point de départ à la découverte du genre au cycle 2 dans *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (Brissaud et Cogis, 2011 : 173-190). C'est dire combien les principes et les choix de Jean-Christophe Pellat (et de Gérard Teste) sont aussi les miens. Écriture et orthographe, indissociablement liées – pour le meilleur.



L'article de Jean-Christophe Pellat paru dans le *Français Aujourd'hui* en 1979 faisait partie du dossier « Et vous, pour l'orthographe qu'est-ce que vous faites ? ». Il conduisait à une prise de conscience d'une relation fine entre les fautes d'orthographe des élèves et la complexité propre au système orthographique du français. Y figurait aussi l'article de Claire Blanche-Benveniste, « La pelle à godets ou les ravages de l'orthographe dans le technique court », qui a entraîné une rupture dans la façon de concevoir l'évaluation des écrits. Elle y démontrait que la capacité d'écriture ne se résume pas aux marques de surface, en particulier aux fautes d'orthographe.

Ce dossier a marqué le point de départ d'une réflexion sur l'enseignement de l'orthographe chez bien des enseignants que les pratiques habituelles ne convainquaient pas, et, pour ma part, m'a menée peu après à la découverte du plurisystème de Nina Catach et de l'équipe HESO. Au contact de ses chercheurs et de ses chercheurs invités – dont Jean-Christophe Pellat –, j'ai à mon tour muri des projets de recherche.

Ainsi se racontent les histoires...

Ainsi tourne le manège du temps...

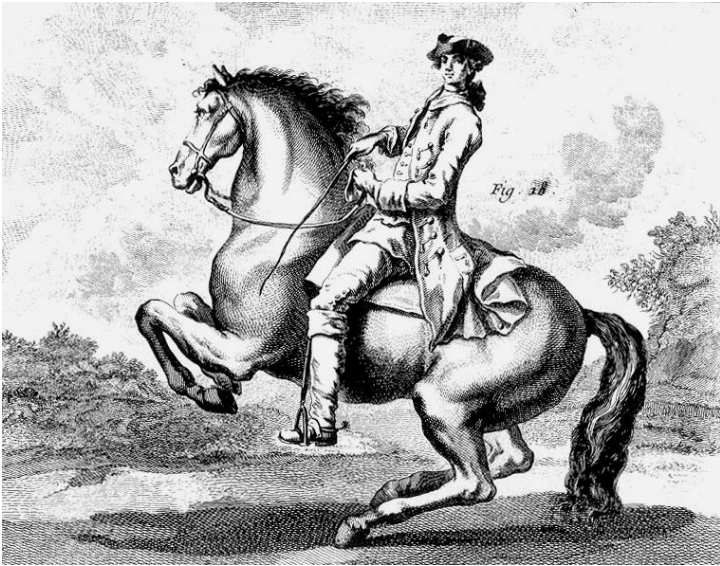
Références bibliographiques

- AFEF du Haut-Rhin, (1983), *Pour enseigner l'orthographe*. Strasbourg, CRDP, Colmar, Mulhouse, CDDP.
- Blanche-Benveniste, C., (1979), « La pelle à godets ou les ravages de l'orthographe dans le technique court », *Le français aujourd'hui*, 48, 33-39.
- Brissaud, C., Chevrot, J.-P., Lefrançois, P., (2006), « Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français », *Langue française*, 151, 74-93.
- Brissaud, C., Cogis, D., (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Chervel, A., (2006), *Histoire de l'enseignement du français du 17^e au 20^e siècle*, Paris : Retz.
- Chervel, A., (2008), *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?*, Paris : Retz.
- Cogis, D., (2003), « Marques orthographiques du féminin et pratiques de l'écrit », *Lidil*, 27, 103-115.
- Cogis, D., (2007), « L'orthographe grammaticale : une difficulté majeure », in Manesse, D., Cogis, D., *L'orthographe, à qui la faute ?* Paris : ESF éditeur, 97-136.
- Cogis, D. (à par. 2013), « Du prescrit au réel en CM2 : l'accord sujet-verbe dans le corpus Grenouille », in Gunnarsson-Largy, C., Auriac-Slusarczyk, E. (éd.), *Écriture et réécritures chez les élèves : un corpus à la croisée entre des*

- genres discursifs et des méthodologies d'analyse*, Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant / L'Harmattan, pag. en cours.
- Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C., (2008), « Sémigraphie et orthographes : le cas du français », in Brissaud, C., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C., (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges : Lambert Lucas, 9-30.
- Le Nouveau Petit Robert électronique 2009*, éditions Le Robert.
- Manesse, D., Cogis, D., (2007), *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris : ESF.
- Pellat, J.-C., IDEN du Haut-Rhin, (1979), « Enquête à l'école élémentaire », *Le français aujourd'hui*, 48, 61-67.
- Pellat, J.-C., (2001), « Repères pour l'histoire de l'orthographe française : le 17^e siècle », in Gruaz, C., Honvault, R., (dir.), *Variations sur l'orthographe et les systèmes d'écriture. Mélanges en hommage à Nina Catach*, Paris : Champion, 241-256.
- Pellat, J.-C., Teste, G., (2001), *Orthographe et écriture : pratique des accords*. Strasbourg : CRDP d'Alsace.
- Pellat, J.-C., (2003), « Variation et plurisystème graphique au 17^e siècle », *Faits de Langues*, 22, 139-150.
- Pellat, J.-C., Teste, G., (2004), « Morphographie et production d'écrits au cycle 3 des écoles », *Lidil*, 30, 87-100.
- Pellat, J.-C., Andrieux-Reix, N., (2006), « Histoire d'É ou de la variation des usages graphiques à la différenciation réglée », *Langue française*, 151, 7-25.
- Pellat J.-C., (2011), « Aperçu sur l'histoire de l'orthographe du français », in Brissaud, C., Cogis, D., (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier, 96-106.
- Rocher, T., MEN-DEPP, (2008), *Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, note 08.38.
- Documents du Ministère de l'Éducation nationale :
- B.O., Hors Série n° 5, 12 avril 2007.
- B.O., Hors Série n° 3, 19 juin 2008.
- Circulaire n° 2012-067, 27 avril 2012.

5

Salut



Parcours professionnel et scientifique de Jean-Christophe Pellat

LE PARCOURS

Jean-Christophe Pellat est né à Vesoul (Haute-Saône) en 1948. Après ses études secondaires au lycée de la ville (le lycée Gérôme), il entre au lycée Fustel de Coulanges de Strasbourg, où il passe ses années d'hypokhâgne et khâgne (1966-1968). En 1970, il obtient le CAPES de Lettres classiques, et en 1971 l'Agrégation de Grammaire.

Pour son premier poste de professeur de français, il est nommé au collège Saint-Exupéry de Mulhouse en 1972. Il y reste deux ans, jusqu'en 1974, date à laquelle la toute jeune Faculté des Lettres et Sciences humaines de Mulhouse lui propose un poste d'assistant.

C'est en 1977, à l'Université de Metz, que Jean-Christophe Pellat soutient sa thèse de linguistique française, consacrée à *La syntaxe du groupe nominal dans la langue de Monluc* (les *Commentaires* de Blaise de Monluc, 1502?-1577), et dirigée par le professeur Robert Martin.

En 1983, à la faveur d'un poste de maître-assistant obtenu à l'Université des Sciences humaines de Strasbourg, il quitte Mulhouse et s'installe dans la capitale alsacienne.

Ses travaux sur la langue du 16^e siècle lui valent d'être associé pendant plusieurs années à l'équipe de recherche HESO (*Histoire et structure des orthographes et systèmes d'écritures*) du CNRS, dirigée par Nina Catach, spécialiste mondialement reconnue de l'orthographe française.

En 1994, Jean-Christophe Pellat soutient son Habilitation à diriger des recherches à l'Université des Sciences humaines de Strasbourg. La thèse, préparée sous la direction du professeur Martin Riegel, s'intitule *Grammaire et orthographe françaises*.

L'année suivante, il est nommé professeur des universités en linguistique française à Strasbourg. Il centre ses enseignements et ses

recherches sur la grammaire (première édition de la *Grammaire méthodique du français* en 1994) et l'orthographe françaises, dans leurs dimensions historique, descriptive et didactique.

Très vite, ses travaux englobent également la dimension sémiographique de l'orthographe, ainsi que les questions de transposition didactique de la grammaire, tant en français langue étrangère qu'en français langue maternelle.

Tout au long de sa carrière à l'Université de Strasbourg (auparavant USHS, puis Université Marc-Bloch), Jean-Christophe Pellat a œuvré pour l'intérêt commun, en assumant d'importantes fonctions électives ou administratives :

- directeur d'études à l'IUFM d'Alsace pendant plusieurs années ;
- membre de plusieurs Commissions de spécialistes à l'IUFM et à l'Université de Haute-Alsace (Mulhouse) ;
- membre à plusieurs reprises du jury d'Agrégation de Lettres ;
- président de la Commission de spécialistes des 7^e et 27^e sections de 2001 à 2004 ;
- vice-président chargé des finances à l'Université de Strasbourg (U. Marc-Bloch) de 2004 à 2007 ;
- doyen de l'UFR des Lettres de 1999 à 2004 ;
- responsable des finances de l'UFR des Lettres de 2004 à 2012 ;
- membre du bureau de l'UFR des Lettres de 2004 à 2012, chargé des emplois du temps, des services des enseignants, des maquettes Apogée, etc. ;
- Responsable du Master mention *Sciences du langage* de 2009 à 2011, et du Master *Métiers de l'enseignement* mention Lettres en 2010-2011.

Depuis 1994, il préside aux destinées de l'équipe de recherche *Didactique du français*, devenue *Didactique des langues*.

Enfin, il faut signaler qu'en complément de ses nombreuses activités en France, Jean-Christophe Pellat est responsable de plusieurs actions de coopération et d'enseignement du français hors du territoire, en collaboration avec des universités étrangères. Citons, parmi d'autres, l'Azerbaïdjan, l'Iran, les États-Unis le Monténégro ou encore le Ghana.

LES TRAVAUX (1981-2013)

Cette bibliographie recense, aussi intégralement que possible, les travaux écrits par Jean-Christophe Pellat. On y trouvera d'abord les ouvrages, parus sous son nom ou en collaboration, ainsi que les manuels et les articles publiés. Ceux-ci sont répartis en deux listes distinctes, afin de mieux faire apparaître la diversité des collaborations. Le recensement se clôt ensuite avec la liste des thèses dirigées ou codirigées par Jean-Christophe Pellat.

Une place particulière est faite à ses deux livres ayant eu le plus d'écho : la *Grammaire méthodique du français* (avec M. Riegel et R. Rioul), ouvrage de référence dont le succès et le rayonnement international ne faiblissent pas ; *Quelle grammaire enseigner ?*, guide de formation pour les enseignants, écrit avec un groupe d'enseignants-chercheurs de son équipe de recherche.

Cette bibliographie ne reprend pas les nombreux comptes rendus de lecture rédigés par Jean-Christophe Pellat (hommage soit rendu à *Lettre d'échanges*, revue de la branche alsacienne de l'Association française des enseignants de français, qui en a publié plus d'un), ni les innombrables conférences qu'il a prononcées (et prononce encore). De Téhéran à Middlebury, de Winneba à Tachkent, de Bakou à Purdue, d'Ispahan à Podgorica, des centaines d'étudiants et de professeurs pourraient en parler.

OUVRAGES

1981

- ♦ *Étude contrastive du passif en français et en alsacien*, Paul Hatterer, Georges Kleiber, Jean-Christophe Pellat, Colmar : CNDP.

1983

- ♦ *Pour enseigner l'orthographe*, Jean-Christophe Pellat (éd.), Strasbourg : CRDP, coll. « Annales du CRDP ».

1987

- ♦ *L'Orthographe française dans tous ses états : essai de bibliographie raisonnée*, Claude Buridant, Jean-Christophe Pellat, Strasbourg : CRDP.

1989

- ♦ *Le français au collège : différencier la pédagogie*, Michel Murat, Maurice Sachot, Jean-Christophe Pellat, Strasbourg : CRDP, coll. « Travaux et documents de l'AREF ».

1992

- ♦ *Bibliortho : essai de bibliographie raisonnée de l'orthographe française et des systèmes graphiques*, Claude Buridant, Jean-Christophe Pellat, Strasbourg : PUS, coll. « Centre de didactique du français ».

1994

- ♦ *L'écrit en français langue étrangère : réflexions et propositions*, Milan Bunjevac, Claude Buridant, Jean-Christophe Pellat, Strasbourg : PUS, coll. « Centre de didactique du français ».

2001

- ♦ *Orthographe et écriture : pratique des accords*, Jean-Christophe Pellat, Gérard Teste (éd.), Strasbourg : CRDP, coll. « Guides pratiques du CRDP d'Alsace ».
- ♦ *Par monts et par vaux : itinéraires linguistiques et grammaticaux. Mélanges de linguistique générale et française offerts au professeur Martin Riegel pour son soixantième anniversaire par ses collègues et amis*, Claude Buridant, Georges Kleiber, Jean-Christophe Pellat, Louvain : Peeters.

2007

- ♦ *Linguistique et didactique du français : rencontres de Bakou. Actes du 1^{er} colloque international franco-azerbaïdjanais*, Grégoire Brault, Jean-Christophe Pellat (éd.), Scolia, 21.

2008

- ♦ *Nouvelles recherches en orthographe*, Catherine Brissaud, Jean-Pierre Jaffré, Jean-Christophe Pellat (éd.), Limoges : Lambert-Lucas.

2009

- ♦ *Rhénania : dimensions syntaxiques et sémantiques*, Jean-Christophe Pellat, Hélène Vassiliadou (éd.), Caen : PUC-CRISCO, coll. « Syntaxe et sémantique », 10.

2010

- ♦ *Concours de professeur des écoles. Français : Épreuve écrite d'admissibilité*, Philippe Dorange (dir.), avec Micheline Cellier,

Claudine Garcia-Debanc, Jean-Christophe Pellat, Claude Pierson, Claude Puidoyeux, Paris : Hatier, coll. « Hatier Concours » (rééd. 2012).

2011

- ♦ *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Catherine Brissaud, Danièle Cogis (dir.), avec Jean-Pierre Jaffré, Michel Fayol, Jean-Christophe Pellat, Paris : Hatier, coll. « Enseigner à l'école primaire ».

2013 (à par.)

- ♦ *Le participe passé entre accords et désaccords*, Fabrice Marsac, Jean-Christophe Pellat (éd.), Strasbourg : PUS.



MANUELS

1997

- ♦ *Grammaire et expression : Français 5^e (nouveau programme)*, Cécile de Cazanove, Michel Gey, Jean Pruvost, (dir.), avec Jean-Christophe Pellat, Paris : Nathan, coll. « Du côté des lettres ».

1998

- ♦ *Grammaire et expression : Français 4^e (nouveau programme)*, Cécile de Cazanove, Michel Gey, Jean Pruvost, (dir.), avec Jean-Christophe Pellat, Paris : Nathan, coll. « Du côté des lettres ».



DEUX PUBLICATIONS PARTICULIERES : GMF ET QGE

- La **GRAMMAIRE METHODIQUE DU FRANÇAIS**
écrite et publiée avec Martin Riegel et René Rioul
aux Presses Universitaires de France (PUF) à Paris.

dans la collection « Linguistique nouvelle » des PUF :

1994 : Première édition

1996 : Deuxième édition, corrigée

1997 : Troisième édition, corrigée

1998 : Quatrième édition, mise à jour

1999 : Cinquième édition, mise à jour

2004 : Sixième édition

2009 : Septième édition, entièrement revue et augmentée

dans la collection « Quadrige » des PUF :

2001 : Première édition dans la collection

2002 : Deuxième édition

2004 : Troisième édition

2009 : Quatrième édition, entièrement revue

▪ **QUELLE GRAMMAIRE ENSEIGNER ?**

guide grammatical écrit et publié avec Pascale Bézu, Annie Camenisch, Corinne Delhay, Jean-Paul Meyer, Serge Petit et Laurence Schmoll aux éditions Hatier à Paris.

dans la collection « Enseigner à l'école primaire » :

2009 : Première édition

2011 : Deuxième édition, corrigée



ARTICLES

A. AUTEUR UNIQUE

1979

- ♦ « Enquête à l'école élémentaire », *Le français aujourd'hui*, 48, 61-67.

1981

- ♦ « La grammaire transformationnelle dans les manuels. Quelques problèmes posés par les transformations », *Le français aujourd'hui*, 53, 49-52.

1984

- ♦ « Évolution de l'orthographe française au 17^e siècle (auteurs et imprimeurs) : les *Pensées* de Pascal », *Actualité de l'histoire de la langue française*, Limoges : Presses Universitaires de Limoges, coll. *Trames*, 85-97.

1985

- ♦ « Comment doit-on parler le français en Alsace ? (étude critique de relevés de fautes et de traités normatifs) », in Salmon, G.-L.,

Le français en Alsace, Paris : Champion / Genève : Slatkine, 235-252.

1987

- ♦ « L'emploi des temps dans un texte narratif : A. Breton, *L'Amour fou* », *L'Information grammaticale*, 34, 31-35.

1988

- ♦ « Indépendance ou interaction de l'écrit et de l'oral ? Recensement critique des définitions du graphème », in Catach, N., éd., *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris : CNRS, 133-146.

1989

- ♦ « Peut-on délimiter des régionalismes linguistiques ? », *Du provincialisme au régionalisme : 18^e-20^e siècle*, Montbrison, Ville de Montbrison, 185-196.

1992

- ♦ « Corneille et la modernisation de l'orthographe au 17^e siècle », *Le français moderne*, 60-2, 161-170.

1993

- ♦ « Le français en Alsace à l'époque de la Révolution : documents et témoignages », in Saint-Gérard, J.-P. (éd.), *Mutations et sclérose : la langue française (1789-1848)*, Stuttgart : Steiner, 17-31.
- ♦ « Racine et Port-Royal : Abrégé de l'histoire de l'orthographe française au 17^e siècle », in Lüdi, G., Zuber, C.-A., *Contributions aux 4^e Rencontres régionales de linguistique*, Acta Romanica Basiliensia, 213-226.

1994

- ♦ « La transposition didactique de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère et langue maternelle », in Bunjevac, M., Buridant, C., Pellat, J.-C. (éd.), *L'Écrit en français langue étrangère. Réflexions et propositions*, Strasbourg : PUS, coll. « Travaux du Centre de didactique du français », 149-161.

1995

- ♦ « Norme et variation orthographique au 17^e siècle », *Scolia*, 3, 245-260.

- ♦ « L'évolution de l'orthographe des imprimés au 17^e siècle (libraires français et hollandais) », in Tamine, M. (éd.), *Ces mots qui sont nos mots. Mélanges d'Histoire de la langue française, de Dialectologie et d'Onomastique offerts au professeur Jacques Chaurand*, coll. « Parlure », Charleville-Mézières : Institut Charles-Bruneau, 83-96.
- ♦ « Ménage, un continuateur de Vaugelas influencé par Port-Royal ? », in Leroy-Turcan, I., Wooldridge, T. R. (éd.), *Gilles Ménage (1613-1692), grammairien et lexicographe : Le rayonnement de son œuvre linguistique*, Lyon : SIEHLDA, 121-141.

1998

- ♦ « Les mots graphiques dans des manuscrits et des imprimés du 17^e siècle », *Langue française*, 119, 88-104.
- ♦ « Nina Catach et l'orthographe française », *Le français aujourd'hui*, 122, 123-128.
- ♦ « La conception de l'écriture à Port-Royal », in Lapacherie, J.-G. (éd.), *Propriétés de l'écriture*, Pau : Publications de l'Université de Pau, 153-160.
- ♦ « Les *Maximes* de La Rochefoucauld : formes générales d'un discours particulier », in Neveu, F. (éd.), *Faits de langue et sens des textes*, Paris : SEDES, 95-112.

2001

- ♦ « Nomenclature / Terminologie grammaticale : 1975 / 1997 » in Colombat, B., Savelli, M. (éd.), *Métalangage et terminologie linguistique*, Louvain : Peeters, coll. « Orbis / Supplementa », 17, vol. 2, 665-671.
- ♦ « L'orthographe des poètes du 17^e siècle : Boileau et La Fontaine », in Buridant C., Kleiber G., Pellat, J.-C. (éd.), *Par monts et par vaux : itinéraires linguistiques et grammaticaux. Mélanges de linguistique générale et française offerts au professeur Martin Riegel*, Louvain : Peeters, 305-322.
- ♦ « Repères pour l'histoire de l'orthographe française : le 17^e siècle », in Gruaz C., Honvault, R. (éd.), *Variations sur l'orthographe et les systèmes d'écriture. Mélanges en hommage à Nina Catach*, Paris : Champion, 241-256.

2002

- ♦ « Maîtrise de la langue : un enjeu social », *L'Université syndicaliste (US)*, 565.

- ♦ « Modernité orthographique de Port-Royal », in Wetsel, D., Canovas, F., Sellier, P., Force, P. (éd.), *Pascal. New Trends in Port-Royal Studies*, vol. I, Tübingen : Narr, 109-123.
- ♦ « Présence de Nina Catach », *Le français aujourd'hui*, 139, 117-121.
- ♦ « Par où est passé l'accord du participe ? », *D'une Italie à l'autre. Mélanges offerts à Roland Beyer, Creliana*, 2, 79-85.

2003

- ♦ « Les domaines de la description grammaticale », *Le français aujourd'hui*, 141, 36-43.
- ♦ « Variation et plurisystème graphique au 17^e siècle », *Faits de langues*, 22, 139-150.
- ♦ « Des limites de la transposition didactique de la grammaire en français langue étrangère », *Scolia*, 17, 147-162.

2005

- ♦ « Histoire littéraire et histoire de la grammaire : convergences et divergences », in Fraisse, L. (éd.), *L'histoire littéraire à l'aube du 21^e siècle : controverses et consensus*, Paris : PUF, 241-253.

2006

- ♦ « Des noms appelez communément pronoms », in Riegel, M., Schnedecker, C., Tamba, I. (éd.), *Aux carrefours du sens. Hommages offerts à Georges Kleiber pour son 60^e anniversaire*, Louvain : Peeters, 253-266.
- ♦ « Orthographe française : étymologie et sémiographie au 17^e siècle », *Lexique*, 17, 133-149.

2007

- ♦ « Didactique de la grammaire en FLE : la cohérence des savoirs à enseigner », *Scolia*, 21, 119-132.

2009

- ♦ « Norme et usages graphiques au 17^e siècle : le cas de la morphographie », in Delcourt, C., Hug, M. (éd.), *Mélanges offerts à Charles Muller pour son centième anniversaire*, Paris : CILF, 305-317.

2010

- ♦ « Les variétés régionales du français en Alsace. Représentations et interprétations », in Huck, D., Choremi, T. (éd.), *Parole(s) et*

langue(s), Espaces et temps. Mélanges offerts à Arlette Bothorel-Witz, Strasbourg, Université de Strasbourg, 203-211.

2012

- ♦ « *La Grammaire méthodique du français, essai de description linguistique* », in Colombat, B., Fournier, J.-M., Raby, V. (éd.), *Vers une histoire générale de la grammaire française. Matériaux et perspectives*, Paris : Champion, coll. « Linguistique historique », 413-428.

2013 (à par.)

- ♦ « L'accord du participe passé, entre poésie et grammaire », in Marsac, F., Pellat, J.-C. (éd.), *Le participe passé entre accords et désaccords*, Strasbourg : PUS, 11-21.

B. COLLABORATIONS

1990

- ♦ « *Mercure ou le messager des dieux : Perrault et l'orthographe* », Nina Catach, Jean-Christophe Pellat, *Europe*, 739-740, 82-94.

1995

- ♦ « *L'invention du vocabulaire de l'équitation académique en France (16^e-18^e siècles)* », Corinne Delhay, Jean-Christophe Pellat, in Festival d'Histoire de Montbrison, *De Pégase à Jappeloup. Cheval et Société*, Montbrison : Ville de Montbrison, 463-490.

2003

- ♦ « *Histoire de la réflexion sur les langues romanes : le français* », Mechthild Bierbach, Jean-Christophe Pellat, in Ernst, G., Gleßgen, M. D., Schmitt, C., Schweickard, W. (éd.), *Romanische Sprachgeschichte. Histoire des langues romanes*, Berlin, New York : Walter de Gruyter, 1. Teilband / Tome 1, 226-242.

2004

- ♦ « *Morphographie et production d'écrits au cycle 3 des écoles* », Jean-Christophe Pellat, Gérard Teste, *Lidil*, 30, 87-100.

2006

- ♦ « Histoire d'É ou de la variation des usages graphiques à la différenciation réglée », Nelly Andrieux-Reix, Jean-Christophe Pellat, *Langue française*, 151, 7-24.
- ♦ « La représentation de l'oral dans le texte littéraire », Jean-Christophe Pellat, Catherine Schnedecker, in Clermont, P., Schneider, A. (éd.), *Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité*, Strasbourg : Scérén / CRDP d'Alsace, 9-26.

2008

- ♦ « Sémiographie et orthographes : le cas du français », Jean-Pierre Jaffré, Jean-Christophe Pellat, in Brissaud, C., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C. (éd.), *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges : Lambert-Lucas, 9-30.

2011

- ♦ « Les étudiants natifs et allophones face à l'orthographe française : le cas des homonymes », Martha Makassikis, Jean-Christophe Pellat, in Dubois, M., Kamber, A., Skupien Dekens, C. (éd.), *TRANEL*, 54, 21-48.

2012

- ♦ « La Grammaire méthodique du français : élaboration d'une grammaire linguistique globale », Jean-Christophe Pellat, Martin Riegel, *Langue française*, 176, 11-26.

LES THESES DIRIGEES OU CODIRIGEES

Dominic Setsofia **Amuzu**, *Analyse des erreurs d'orthographe en français langue étrangère en vue de l'élaboration d'une méthode d'enseignement du français*, Université de Strasbourg, 1998.

Grégoire **Brault**, *Les adverbes spatiaux : le cas de là-bas*, en codirection avec Georges Kleiber, Université de Strasbourg, 2001.

Emmanuelle **Huwer**, *Les critères d'évaluation de la dimension culturelle de la compétence langagière en français langue étrangère*, Université de Strasbourg, 2003.

Fabrice **Marsac**, *Les constructions infinitives régies par un verbe de perception*, en codirection avec Martin Riegel, Université de Strasbourg, 2006.

Claire **Vachon**, *Les changements linguistiques dans la langue française littéraire du seizième siècle*, Université de Strasbourg, 2006.

Nazim **Samadov**, *Tendances de la néologie dans la radio : analyse à travers Radio France International*, en codirection avec Kamal Dadachov (Université des langues de Bakou, Azerbaïdjan), Université de Strasbourg, 2007.

Tarana **Husseynova**, *L'enseignement du français langue étrangère au niveau débutant en Azerbaïdjan vise-t-il l'acquisition de la compétence langagière ?*, en codirection avec Kamal Dadachov (Université des langues de Bakou, Azerbaïdjan), Université de Strasbourg, 2007.

Stéphanie **Fonvielle**, *Caractérisation de séquences textuelles dans trois romans de Proust*, Université de Strasbourg, 2008.

Emilia **Hilgert**, *Prépositions et partition : étude de quelques configurations partitives*, en codirection avec Georges Kleiber, Université de Strasbourg, 2008.

Nazakat **Balajayeva**, *Variations du français moderne : diffusion des argots dans la langue commune à travers Le Monde*, en codirection avec Kamal Dadachov (Université des langues de Bakou, Azerbaïdjan), Université de Strasbourg, 2009.

Danial **Basanj**, *Pour une grammaire du sens en FLE*, en codirection avec Roya Letafati (Université Tarbiat Modarès de Téhéran, Iran), Université de Strasbourg, 2009.

Daniel Kawame **Ayi-Adzimah**, *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objet indirects en contexte ghanéen*, Université de Strasbourg, 2011.

Jasmina **Tatar Andjelić**, *Les constructions infinitives régies par les verbes de perception et les verbes factitifs faire et laisser et leurs*

traductions en serbo-croate (bosniaque/bosnien, croate, monténégrin, serbe), Université de Strasbourg, 2011.

Martha **Makassikis**, *Apprendre l'orthographe française quand on est étudiant allophone*, Université de Strasbourg, 2011.

Dumitru **Chihai**, *Écriture et pouvoir au 13^e siècle en Champagne : identification des principaux lieux d'écriture*, en codirection avec Martin-Dietrich Glessgen, Université de Strasbourg et Université de Zürich, 2011.

Sabina **Mahmudova**, *Analyses linguistiques des proverbes français et azerbaïdjanais*, Université de Strasbourg, 2012.

Leila **Shobeiry**, *Écrire et faire écrire en classe de FLE en Iran*, Université de Strasbourg, 2012.

Emil **Sayilov**, *La néologie lexicale (depuis 1960) et son actualisation en français du Québec*, Université de Strasbourg, 2012.

Dans la carrière des mots

Mélanges offerts à Jean-Christophe Pellat

Table

Présentation du volume	5
------------------------------	---

1 : L'ORTHOGRAPHE MISE AU PAS

Jean-Pierre Jaffré	11
<i>Propos sociologiques sur l'orthographe</i>	
René Rioul	21
<i>Les accents, entre passé et avenir</i>	
Emilia Hilgert	41
<i>L'orthographe roumaine entre phonographie et sémiographie</i>	
Martha Makassikis	61
<i>L'étudiant allophone aux prises avec l'orthographe française</i>	
Pascale Bézu	75
<i>La réflexion métagraphique d'un groupe d'étudiants : confusion et surgénéralisation</i>	

2 : LA GRAMMAIRE AU PETIT TROT

Martin Riegel	91
<i>De l'ancien au nouveau. Une mise au point sur l'adjectif substantivé dans la GMF</i>	
Hélène Vassiliadou, Francine Gerhard-Krait, Marie Lammert	105
<i>Quelle classe grammaticale pour les mots appelés connecteurs ?</i>	
<i>L'exemple de c'est-à-dire (que)</i>	
Anne Theissen	123
<i>La locution X fois : un quantificateur temporel ?</i>	
Yves Lehmann	135
<i>Pouvoir de la rhétorique et rhétorique du pouvoir chez le grammairien Varron</i>	
Thierry Revol	145
<i>Questions de morphosyntaxe dans les traités d'orthographe médiévaux</i>	

3 : OU LIRE, ECRIRE ET ACCORDER VONT L'AMBLE

Catherine Brissaud	161
<i>L'accord du participe passé avec le COD antérieur : un arbre qui cache la forêt</i>	
Fabrice Marsac	171
<i>De l'accord du participe passé français : si vis pacem, para... pacem !</i>	
Gérard Teste	193
<i>L'enseignement de la production d'écrits au cycle 3 des écoles et au collège : conditions facilitantes et freins</i>	
Anne Schneider	207
<i>Parler d'une œuvre littéraire. La critique enfantine de l'enfant-lecteur : du racontage à la fabula fabuleuse</i>	
Stéphanie Fonvielle	223
<i>L'écriture professionnelle : un nouvel enjeu didactique ?</i>	

4 : PIROUETTE

Béatrice Vaxelaire, Rudolph Sock	237
<i>Couplage entre le système vocalique et le système consonantique, ou Quand le cheval est bien mis entre la main et les jambes du cavalier</i>	
Corinne Delhay, Jean-Paul Meyer	251
<i>Jolly Jumper, calembouriste à tous crins</i>	
Danièle Cogis	267
<i>Encore un petit tour de graphèmes ? Quelques réflexions en hommage à JCP</i>	

5 : SALUT

Parcours professionnel et scientifique de Jean-Christophe Pellat	283
Table	297